

Å lese for å lære

En undersøkelse av hvordan elever i ungdomsskolen og videregående skole leser fagtekster og benytter lesestrategier for å lære

Linn Kristin Erlandsen

Veileder

Elise Seip Tønnesen

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet innestår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Universitetet i Agder, våren 2016

Fakultetet for humaniora og pedagogikk

Institutt for nordisk og mediefag

Sammendrag

Fokuset på lesing og bevisstheten rundt begreper som leseforståelse og lesestrategier har økt i løpet av de siste tiårene. Resultater fra internasjonale leserundersøkelser har, ifølge Astrid Roe (2014, s. 12), trolig bidratt til å sette ekstra fart på denne bevisstgjøringen, i tillegg til å generelt rette søkelyset mot leseopplæringen. Gjennom denne oppgaven fokuseres det på den viderekomne lesingen, som gjerne starter på mellomtrinnet, etter at elevene har «knekket lesekoden». Jeg presenterer lesing både som en sosiokulturell praksis og som en kognitiv ferdighet ved hjelp av teori og tidligere undersøkelser, samtidig som jeg også kommenterer rammeverk og læreplaner i *Kunnskapsløftet*. Dette er for å gjøre det hele mest mulig praksisnært og skolerelevant, da denne masteroppgaven er skrevet i forbindelse med grunnskolelærerutdanningen. I denne oppgaven retter jeg særlig fokus mot elevens bruk av lesestrategier og jeg undersøker hvordan elevene selv oppgir at de leser for å lære.

Undersøkelsen er i hovedsak kvalitativ, men i noen tilfeller har det vært mulig å kvantifisere funnene. Elever fra fire klasser har skrevet logger i forbindelse med lesing av fagtekst. I etterkant av loggskrivningen har jeg intervjuet fire elever fra hver klasse og blant annet spurt dem om hvordan de leser for å lære, hvilke lesestrategier de kjenner til og hvordan undervisning de opplever å ha fått. Det har vært fokus på fagene KRLE/religion og etikk og norsk og jeg har undersøkt elevenes lesing ved 8.trinn og i 3.klasse på videregående ved studieforbereende utdanningsprogram.

Hovedkonklusjonen må være at elevene i noen grad leser strategisk og at det mest interessante er de forskjellene som finnes mellom klassene, samt de likhetene som finnes innad i hver klasse. Forskjellene er store, og dette på tvers av både fag og trinn. Det er også ganske gjennomgående at det finnes klare likheter innad i klassene som gjør at hver klasse skiller seg ut i forhold til de andre klassene. Dette kan vitne om at det sosiokulturelle aspektet ved lesingen har stor betydning for hvordan elevene leser, og at lesekulturen i klassen er viktig. Det viser seg også at elever i klassen som klart skiller seg ut ved at de i størst grad oppgir å benytte lesestrategier og ser ut til å være de elevene som er mest bevisste på egen lesing, opplever å ha fått kontinuerlig viderekommen leseopplæring, også i tilknytning til annen undervisning. Disse elevene opplever heller ikke at den viderekomne leseopplæringen har vært dominant, men likevel kan det altså se ut til at små påminnelser og oppfordring til å ta i bruk lesestrategier relativt jevnlig, kan ha svært stor betydning for elevenes strategiske lesing.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en lærerik prosess, både faglig og med tanke på å skrive prosjekt, av et slikt omfang. Jeg ønsker å takke de lærerne som har sluppet meg til i deres undervisningstimer og elevene som har skrevet logger og latt seg intervju. På den måten har de lært meg mye om hvordan elever i dagens skole leser fagtekster og i hvilken grad de benytter seg av lesestrategier. Jeg gleder meg til å ta med meg denne kunnskapen ut i praksisfeltet når jeg selv skal arbeide som lærer fra høsten av.

En stor takk til min veileder Elise Seip Tønnesen for kyndig og tålmodig veiledning gjennom arbeidet med denne oppgaven.

Universitetet i Agder, mai 2016.

Linn Kristin Erlandsen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	II
Forord	III
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for temavalg	1
1.2 Problemstilling.....	2
1.2.1 Begrepsavklaring	3
1.2.2 Avgrensing	3
1.2.3 Oppgavens oppbygning	4
2 Teori	5
2.1 Hva er lesing?	5
2.1.1 Lesing som ferdighet og kompetanse	7
2.2 Lesing i Kunnskapsløftet	10
2.2.1 En literacy-reform.....	10
2.2.2 Lesing som grunnleggende ferdighet	12
2.2.3 Lesing i kompetansemålene	15
2.3 Leseopplæring	19
2.3.1 Innlæring av lesestrategier	20
2.3.2 Motivasjon og engasjement	21
2.3.3 Tekstutvalg	23
2.3.4 Læreboken.....	25
2.3.5 Vurdering.....	26
2.4 lærings- og lesestrategier	29
2.4.1 Førlesefasen	30
2.4.2 Lesefasen	32
2.4.3 Etterlesingsfasen	33
2.5 Plassering av mitt prosjekt i forskningsfeltet	34
2.5.1 Lesing som kognitiv ferdighet eller som sosial og kulturell praksis	34
2.5.2 Forskningsspørsmål	36
3 Metode	37
3.1 Valg av metode.....	37
3.1.1 Loggskrivning	38
3.1.2 Semistrukturert, individuelt intervju	40
3.2 Avgrensinger gjort i forbindelse med datainnsamlingen	41
3.3 Gjennomføring av datainnsamlingen	43

3.4 Etske utfordringer og personvern	44
3.5 Validitet og reliabilitet	45
3.5.1 Validitet	46
3.5.2 Reliabilitet.....	48
3.5.3 Analytisk kompleksitet	49
4 Presentasjon og analyse av datagrunnlaget	50
4.1 Rammefaktorer	50
4.1.1 Undervisning.....	51
4.1.2 Lesingens formål.....	52
4.1.2 Lærebøker	53
4.1.3 Tekstene	54
4.2 Loggene: Hvordan oppgir elevene at de leser?.....	56
4.2.1. Førlesefasen	56
4.2.2 Lesefasen	57
4.2.3 Etterlesingsfasen	58
4.2.4 Hvor mange ganger leser elevene teksten?	58
4.2.5 Leser elevene alt?	59
4.2.6 Oppsummering.....	59
4.3 Intervjuene: Hvordan oppgir elevene at de leser?.....	62
4.3.1 Norsk 8.trinn.....	63
4.3.2 KRLE 8.trinn	63
4.3.3 Norsk vg3	64
4.3.4 Religion og etikk vg3.....	65
4.3.5 Oppsummering.....	66
5 Drøfting.....	68
5.1 Elevenes kjennskap til lesestrategier og bevissthet rundt å lese for å lære	68
5.2 Elevenes holdninger til lesestrategier	72
5.3 Hvordan elevene leser fagtekster for å lære.....	74
6 Avslutning	81
7 Litteraturliste	84
8 Vedlegg	89
8.1 Vedlegg 1: Samtykkeskjema	89
8.2 Vedlegg 2: Skjema for loggskrivning.....	90
8.3 Vedlegg 3: Intervjuguide	91
8.4 Vedlegg 4: Fagtekstene	92
8.4.1 Norsk 8. trinn.....	92

8.4.2 KRLE 8. trinn	94
8.4.3 Norsk vg3	96
8.4.4 Religion og etikk vg3.....	103

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for temavalg

Fokuset på lesing og bevisstheten rundt begreper som leseforståelse og lesestrategier har økt i løpet av de siste tiårene, og resultater fra internasjonale leserundersøkelser har, ifølge Astrid Roe (2014, s. 12), trolig bidratt til å sette ekstra fart på denne bevisstgjøringen, i tillegg til å generelt rette søkelyset mot leseopplæringen. Ifølge Roe (2014, s. 12) er det mye som tyder på at svært mange lærere har tatt det for gitt at elevenes leseforståelse vil utvikle seg automatisk etter hvert som de får stadig mer lesetrening. For mange har begrepet leseopplæring vært identisk med begynneropplæring og den første leseopplæringen, som selvsagt er svært viktig. De siste årene har vi imidlertid sett at leseforskere i større og større grad har kunnet fastslå at elever som får systematisk leseopplæring også etter at de har knekket lesekode, utvikler seg til bedre lesere enn de som ikke får det (Roe, 2014, s. 12). En videre leseopplæring har dermed blitt mer aktuelt enn tidligere, og dette inkluderer særlig et fokus på leseforståelse, leselyst og lesestrategier (Roe, 2014, s. 74)

I Kunnskapsløftet understrekes viktigheten av lesing og leseopplæring ved at lesing er én av fem grunnleggende ferdigheter som det skal arbeides med i alle fag. Ideen om grunnleggende ferdigheter må ses i sammenheng med OECDs arbeid med å definere såkalte nøkkelkompetanser som er viktige for personlig og sosial utvikling hos mennesket i det moderne informasjonssamfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2012a, s. 4). I kunnskapsløftet presenteres ikke lesing utelukkende som en ferdighet, men i tillegg en kulturell kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Også Roe understreker viktigheten av lesing da hun blant annet skriver at lesekompetanse er et nødvendig verktøy både for å kunne ta seg fram i samfunnet og for å kunne tenke kritisk og kreativt (Roe, 2014, s. 18).

Ideen om lesing i alle fag betyr også at lærere i alle fag er leselærere. Det som likevel viser seg er at det ikke bestandig er slik det fungerer i praksis, og mange lærere synes det er vanskelig å skulle gjennomføre leseopplæring og fungere som leselærere, selv om dette er en av deres oppgaver. Gjennom en evaluering av Kunnskapsløftet gjort i 2013 viste det seg at mange lærere var usikre på hvordan de skulle jobbe med lesing som grunnleggende ferdighet i sine fag (Utdanningsdirektoratet, 2013b). I alle fagplaner står det noe om hvilke leseferdigheter elevene er forventet å ha på de ulike hovedtrinnene, men ifølge Roe (2014, s. 14) er disse formuleringene vage og generelle, så de vil kunne oppfattes forskjellig. I tillegg er

det mulig å oppfatte forventningen om at alle faglærere skal drive med leseopplæring i ulik grad. Kanskje dette kan være noen av årsakene til at det i 2013 hersket en usikkerhet blant lærerne om hvordan leseopplæringen skulle gjennomføres, og at mange lærere uttalte at de syntes det var vanskelig å skulle fungere som leselærere. Til tross for denne usikkerheten rundt selve gjennomføringen, har de siste tiårenes leseforskning ifølge Roe (2014, s. 12) definitivt vært med på å skape økt bevissthet omkring begreper som leseforståelse og lesestrategier. Internasjonal forskning viser dessuten at det gjennomgående har vært drevet lite leseopplæring på høyere klassetrinn i skolen, men at dette nå er i ferd med å endre seg (Pressley 1998, Roe, 2014, s. 12). Dette gjør meg interessert i å undersøke hvordan norske elever opplever den videre leseopplæringen i dagens skole, hva de har lært og hvordan de i praksis benytter seg av den eventuelle opplæringen de har fått.

1.2 Problemstilling

Den overordnede problemstillingen for denne oppgaven er todelt, og inneholder følgende to spørsmål:

- Hvordan leser elever på ungdomsskolen og i videregående skole fagtekster når de skal lese for å lære?

- I hvilken grad benytter elever seg av innlærte og etablerte lesestrategier når de leser fagtekster?

I denne studien skal jeg undersøke hvordan elever på ungdomsskolen og i videregående skole leser i forbindelse med lesing av fagtekst, og for å lære seg det de leser. Jeg skal konsentrere meg om den viderekomne lesingen. Jeg er opptatt av bruken av lesing som et middel for forståelse og tilegnelse av kunnskap. Hvilken kompetanse elevene på ungdomsskolen og i videregående skole har på dette området vil jeg forsøke å få et innblikk i gjennom dette prosjektet. Det første spørsmålet problemstillingen min består av er ganske åpent og åpner opp for at jeg kan se på elevenes lesekompetanse helhetlig og bestående av flere faktorer, det andre spørsmålet konkretiserer imidlertid i større grad hva jeg ønsker at skal være i hovedfokus i denne oppgaven. Jeg vil senere i oppgaven presentere noen mer spesifikke forskningsspørsmål, som blir utgangspunkt for min datainnsamling og presentasjon av innsamlede data. Disse forskningsspørsmålene vil bli presentert etter at teorigrunnlaget er lagt.

1.2.1 Begrepsavklaring

Før jeg videre skal belyse problemstillingen min både ved bruk av teori og ved hjelp av innsamlet datamateriale er det viktig å avklare enkelte begreper som står sentralt i forbindelse med hovedspørsmålet jeg stiller. Når det gjelder å *lese for å lære* vil dette si å kunne forstå det man leser, knytte det til fagkunnskap man innehar fra før, og huske det. Dette kan gjerne gjøres ved å bruke en rekke ulike *lesestrategier*, som vil si strategier man kan ta i bruk for å få mer ut av lesingen. Elever som tar i bruk strategier tilpasset teksten og lesingens formål kan utvikle seg til å bli strategiske lesere. En strategisk leser vil ifølge Pearson (i Roe, 2014, s. 87) ha tilgang til ulike typer verktøy som kan løse et hvilket som helst problem som måtte oppstå under lesingen.

I min oppgave er lesing av *fagtekster* i hovedfokus. En fagtekst er stort sett den teksttypen elevene møter på i skolen. Selve tekstbegrepet kan være omfattende å skulle definere, men Dagrun Skjelbred og Aslaug Veum (2013, s. 18) sier at tekstbegrepet har blitt utvidet fra å gjelde skreven verbalspråklig sammenhengende ytring materialisert på papir, til å favne mye bredere ved at tekster blir definert som sammenhengende ytringer som er bærere av mening og kan tolkes. Selv om mitt prosjekt i utgangspunktet ikke avhenger av en veldig vid forståelse av tekstbegrepet, er det godt å ha denne i bakhodet når det er snakk om lesing. De fagtekstene elevene møter i skolesammenheng er tekster med faglig innhold som gjerne har som intensjon å bygge opp nye begreper eller og utdype begreper leseren allerede kjenner til (Bjorvand og Tønnesen, 2012, s. 82). Utover disse begrepene som kommer frem i problemstillingen min, vil det bli presentert ytterligere begreper og tilhørende forklaringer underveis i oppgaven.

1.2.2 Avgrensing

Det er gjort en del avgrensinger i forhold til hva jeg undersøker i denne oppgaven. Mye av årsaken til avgrensingene som har blitt gjort har sin bakgrunn i oppgavens begrensede omfang, som har gjort det nødvendig å velge ut bare noen fokusområder. For det første ligger fokuset mitt på den viderekomne lesingen, som vil si den lesingen som starter etter at man har «knekket lesekoden». En viderekommen leseopplæring starter gjerne på mellomtrinnet, og dermed er det også kun de høyere alderstrinnene som blir aktuelle for min oppgave, når jeg ønsker å undersøke hvordan den viderekomne leseopplæringen har fungert. Jeg har grunnskolelærerutdanning for 5. – 10. trinn, samt at jeg med denne masteren også har

muligheter til å arbeide i videregående skole. Dermed er dette også den mest relevante lesingen å fokusere på med tanke på min videre praksis som lærer, og det som har vært avgjørende for at fokuset ligger på lesing på ungdomstrinnet og i videregående skole.

Min egen bakgrunn og blant annet fagene jeg har undervisningskompetanse i har også dannet grunnlaget for hvilke fag jeg har valgt å fokusere på i denne oppgaven. Jeg tok utgangspunkt i to av skolens fag, for å tilpasse omfanget til premissene for oppgaven. De fleste av mine tilegnede studiepoeng ligger i norsk og religionsfaget og dermed ble det naturlig å konsentrere meg om disse fagene hvor jeg har størst forutsetning for å ha dannet meg et bilde av fagets egenart, tekster og formål, i tillegg til å være to av fagene relevant for min lærerhverdag etter pågående studiers avslutning. Når det er snakk om lesing i religionsfaget og i norskfaget ønsker jeg også å kunne si noe om lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag, i alle fall utover lesing i norskfaget som gjerne har hatt størst fokus tidligere. På bakgrunn av dette ble dermed fagteksten mer relevant enn for eksempel skjønnlitterære tekster på grunn av fagtekstens dominante plass i alle skolens fag. I metodekapittelet vil det komme en ytterligere beskrivelse av bakgrunn for valg gjort i forbindelse med datainnsamlingen.

1.2.3 Oppgavens oppbygning

I denne oppgaven vil jeg belyse viderekommen lesing og bruken av lesestrategier. Jeg vil i kapittel to presentere teori på området, og senere i oppgaven vil det bli presentert undersøkelser jeg selv har gjort i forbindelse med dette. Kapittel tre vil være en beskrivelse av metodevalgene jeg har gjort, og hvordan jeg gjennomførte datainnsamlingen. I kapittel fire blir dataene jeg samlet inn presentert og i kapittel fem vil jeg drøfte disse funnene i lys av teorigrunnlaget, før jeg til slutt forsøker å komme med en konklusjon av hva jeg har funnet ut gjennom dette prosjektet, og oppsummerer den viktigste informasjonen for å kunne svare på min problemstilling.

2 Teori

I dette kapittelet vil jeg presentere teori som kan belyse min problemstilling, og danne grunnlag for en drøfting av de funnene jeg har gjort gjennom arbeidet med dette prosjektet. Teorien jeg benytter meg av tar i all hovedsak for seg lesing som ferdighet og kompetanse i tillegg til lesingens plass i skolen gjennom læreplaner og ulike deler av leseopplæringen. Da lesestrategier er sentralt for min problemstilling tar jeg også for meg dette som et eget tema i dette kapittelet.

2.1 Hva er lesing?

Lesing kan sees på som både en individuell ferdighet og en sosial og kulturell praksis, og dette vil komme tydelig frem videre i oppgaven ved at både kognitive og sosiokulturelle teorier vil ligge til grunn for mitt teorikapittel. Enkelte fokuserer mer på lesing som en individuell ferdighet, hvor elevens egne bakgrunnskunnskaper og erfaringer for eksempel spiller en helt sentral rolle. Andre retter i større grad et sosiokulturelt blikk på lesingen, og vektlegger lesingens plass i et sosialt fellesskap og i samhandlingssituasjoner. Videre vil teori fra både den individuelle og kognitive delen av forskningsfeltet bli representert, sammen med sosiokulturell teori om lesing. Ifølge Kulbrandstad (2003, s. 47) er innsikt fra både den kognitive/individuelle og sosiokulturelle delen av teorien om lesing viktig å sette seg inn i for å forstå elevens leseutvikling i skolen. Carsten Elbro (2004, s. 227) påpeker også at vår viten om lesing er *ikke* og kan aldri bli *absolutt*, og at det innenfor leseforskningen finnes en rekke tilfeller hvor det ved første øyekast kan se ut som at forskningen strides, men at det ikke er noen egentlig motsigelse mellom forskningsresultatene. Dermed presenterer jeg både sosiokulturell og kognitiv forskning, og mener at disse mer kan komplementere enn motsi hverandre. Imidlertid vil jeg mot slutten av teorikapittelet forsøke å plassere mitt prosjekt i feltet med bakgrunn i teoriens relevans for det jeg videre skal undersøke.

Å definere lesing kan være vanskelig. I et historisk perspektiv har gjerne lesekompetanse referert til en ferdighet man enten har eller ikke har. Enten kan man lese, eller så kan man det ikke, og i et globalt perspektiv er dette mange steder fremdeles en aktuell forståelse av hva lesing er (Skaftun, 2006, s. 14). Ifølge Astrid Roe (2014, s. 22) er det vanskelig å beskrive lesing på en eksakt og dekkende måte, da det omfatter og påvirkes av en rekke faktorer. Selv

om det kanskje ikke kan sies så enkelt, har tradisjonen gjerne vært at man definerer lesing som avkoding og forståelse, og at det stort sett handler om å konstruere mening fra tekst (Roe, 2014, s. 22). Avkoding dreier seg om at man vet hva slags lyd som hører til en bokstav, og at man vet hvordan disse enkeltlydene skal leses når de sammen utgjør et ord (Krogtoft, 2013, s. 11) Avkode kan man gjøre uten å forstå teksten, noe som gjerne er tilfelle når man akkurat har knekket lesekoden, da all energi brukes på å koble lyd og bokstav sammen. Man er derimot ingen god leser før avkodingen går automatisk, og man kan rette oppmerksomheten mot betydningen som ligger i teksten (Krogtoft, 2013, s. 11).

Atle Skaftun peker på at lesing er en mangfoldig og sammensatt kompetanse, som ikke er ferdig utviklet når man «kan lese» (Skaftun, 2006, s. 14). OECD definerer gjerne lesekompetanse som «å kunne forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster for å kunne nå sine mål, for å kunne utvikle sine kunnskaper og evner, og for å kunne delta i samfunnet» (utdanningsdirektoratet, 2012a), og den samme definisjonen blir brukt i forbindelse med lesing som grunnleggende ferdighet i kunnskapsløftet, når det skal beskrives hva det faktisk innebærer å kunne lese (Utdanningsdirektoratet, 2012b, s. 10). Det dreier seg altså ikke bare om å motta skrevne ord fra papir eller skjerm, men leseren selv må gå aktivt inn i teksten med egne tanker, vurderinger og refleksjoner (Roe, 2014, s. 22). Dessuten har forandringer i samfunnet stor påvirkningskraft i forhold til hva som forventes av en leser og hva lesekompetanse egentlig innebærer (Skaftun, 2006, s. 15)

I dag er det slik at det i mange land stilles store krav til leseforståelse hos samfunnsdeltakerne, og det er en del av skolens oppgave å bidra til at elevene innfrir det samfunnet etterhvert krever av dem. Ifølge New London Group er det slik at «*dersom man skulle forsøke å definere det generelle målet med utdanning kunne man si at det fundamentale er å sikre at alle elever drar nytte av undervisningen på den måten at de kan delta fullverdig i samfunnet og fellesskapet*» (min oversettelse) (New London Group, 1996, s. 1). De nordiske landene anses for eksempel som leseintensive samfunn, noe som henger sammen med at lesing er noe en nordmann må utføre daglig, selv i de mest hverdagslige sammenhenger (Skaftun, 2006, s. 15). Atle Skaftun skriver blant annet at «*i et moderne skrift- og informasjonssamfunn som vi i Norge i dag er en del av stilles det stadig nye krav til både barn og voksnes lesekompetanse, og vi må kunne forholde oss til meningsfulle tegn, innenfor ulike tegnsystemer*» (Skaftun, 2006, s. 15), som betyr at vi må kunne benytte andre semiotiske ressurser enn bare bokstaver og verbalspråk (Skjelbred og Aamotsbakken, 2012, s. 66) Dett kan f.eks. være bilder, figurer, tabeller, og tall.

Enhver kultur har koder som må knekkes før man klarer «å lese» (Skaftun, 2006, s. 15), noe som understreker at lesing ikke bare er en ferdighet, men også en kulturell kompetanse, slik det også er beskrevet i kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Det er gjerne Kunnskapsløftet man i skolesammenheng forholder seg til når man arbeider med lesing, og i rammeverket for grunnleggende ferdigheter, som skal brukes i forbindelse med utvikling og revidering av læreplaner, blir lesing presentert som «å kunne forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i innholdet i tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2012b, s. 10).

Selv om det er vanskelig å komme med en klar definisjon av lesing, kan vi på bakgrunn av det som er beskrevet ovenfor i alle fall konkludere med at lesing som aktivitet er avhengig av en mangfoldig kompetanse hvor leseren forholder seg til ulike tegnsystemer tilpasset det samfunnet han/hun er en del av og samtidig evner å gå inn i teksten med egne refleksjoner og tanker, samt klarer å forstå og bruke innholdet i skrevne tekster. Altså er lesing svært sammensatt, og Lise Iversen Kulbrandstad (2003, s. 47) oppsummerer sin gjennomgang av teorier knyttet til lesebegrepet slik: «... *lesing er mange forskjellige ting-samtidig*»

2.1.1 Lesing som ferdighet og kompetanse

To begreper som gjerne dukker opp i forbindelse med lesing er *ferdighet* og *kompetanse*. For eksempel ser vi dette i kunnskapsløftet hvor det er snakk om grunnleggende ferdigheter og kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, LK 06). Før jeg videre vil beskrive lesing i kunnskapsløftet, leseopplæring og ulike aspekter ved lesingen ønsker jeg å rette fokuset mot nettopp disse to begrepene for å drøfte bruken av dem, og hva de to begrepene vanligvis omfatter.

I det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring som ble fastsatt av kunnskapsdepartementet i 2011 blir det beskrevet ulike nivåer ved læring gjennom begrepene *kunnskaper*, *ferdigheter* og *generell kompetanse*. (Regjeringen, 2011, s. 19). Kunnskaper blir her presentert som en forståelse av teorier, fakta, begreper, prinsipper og prosedyrer innenfor fag, fagområde og/eller yrker. Ferdigheter blir beskrevet som en evne til å anvende denne kunnskapen for å løse problemer og oppgaver, mens den generelle kompetansen blir beskrevet som det å kunne anvende kunnskap og ferdigheter på selvstendig vis i ulike situasjoner gjennom å vise samarbeidsevne, ansvarlighet, evne til refleksjon og kritisk tenkning i utdanning og yrkessammenheng (Regjeringen, 2001, s. 19).

Når det gjelder ferdighet er dette noe som av mange blir sett på som noe instrumentelt. I følge Frøydis Hertzberg (2006, s. 17) kan ferdigheter til og med bli assosiert med noe teknisk og i mange situasjoner bli tolket som noe ganske elementært. Atle Skaftun presiserer også at ferdigheter er ganske instrumentelt, og mer automatiserte handlinger enn for eksempel de som krever kompetanse. Han sier at ferdigheter er når vi ikke tenker over det vi gjør (Skaftun, 2006, s. 106). Dersom vi ser litt enkelt på lesing ved hjelp av de to aspektene avkodning og forståelse, sier Skaftun av avkodingen kan bli en automatisert prosess, og at vi leser tegn og skrifter for eksempel i det offentlige rom uten at vi i det hele tatt er bevisste på at vi leser (Skaftun, 2006, s. 106). Dermed kan altså avkodning være forenelig med ferdighetsbegrepet i den forstand at det er en automatisert prosess for den som behersker lesing. Etter hvert som man innehar avkodningsferdigheten ved lesingen bruker man dette i relevante situasjoner. Da bygger man seg ifølge Skaftun opp en rekke erfaringer som gjør det mulig å gjenkjenne mer sammensatte helheter enn de løsrevne komponentene. Når man begynner å lese må man gjenkjenne de ulike bokstavene, og etter hvert som dette er automatisert kan man lese med forståelse, og bruke fornuften i lesingen (Skaftun, 2016, s. 107). Vi kan muligens altså si at forståelsen og fornuften først kommer når kompetansenivået innen lesingen, for om vi skal se tilbake til kvalifikasjonsrammeverket beskrivelse av kompetanse, er det først her leserens egne refleksjoner kommer inn i bildet (Regjeringen, 2011, s. 19).

Det at fornuften kjennetegner kompetansenivået forklarer Skaftun ved at utøveren av en ferdighet etter hvert blir i stand til å sortere og gjøre valg. Den kompetente utøveren kan analysere situasjonen, identifisere de ulike komponentene som inngår i situasjonen og vurdere ulike løsninger, før han gjør et valg (Skaftun, 2006, s. 197). En del av begrepet kompetanse blir altså her fremstilt som evnen til å gjøre valg med bakgrunn i situasjonen man befinner seg i. Dette blir også belyst av Aamotsbakken og Knudsen (2009, s. 21) som beskriver kompetanse som et vidt begrep som impliserer de krav til et menneske som han/hun til enhver til stilles ovenfor. Kompetansen kan vi altså si at er overførbar, og noe vi kan bruke for å gjøre valg og tilpasse lesingen, ferdighetene og kunnskapene, til situasjonen vi er i. Ferdigheter blir altså noe mer grunnleggende som anvendes av den kompetente leseren som er i stand til å gjøre valg, vise selvstendighet, tilpasse utøvelsen til situasjonen, reflektere og forholde seg kritisk til det som leses. Ifølge Roe (2014, s. 23) er det slik at de helt grunnleggende leseferdighetene automatiseres hos de fleste. Her kan vi for eksempel tenke oss avkodningsferdigheten, som Skaftun (2006, s. 106) peker på som en ferdighet som

automatiseres. Lesekompetanse beskrives imidlertid av Roe (2014, s. 23) som noe som vi kan fortsette og utvikle hele livet, i møte med stadig nye tekster.

På bakgrunn av dette kan det kanskje konkluderes med at avkodingen er noe vi lærer en gang for alle, og en automatisert handling som dermed kan sees på som en ferdighet. Forståelse og kulturkunnskap er imidlertid noe som utvikler seg hos leseren hele tiden, og som skrevet tidligere stilles blant annet det stadig nye krav til leseren samtidig som samfunnet utvikler seg (Skaftun, 2006, s. 15). Dette krever at leseren gjør bevisste valg og tilpasser lesingen til situasjonen, reflekterer og har en kritisk holdning til det som leses, dermed kan vi si at disse aspektene ved lesing først blir inkludert når det er snakk om at en leser er kompetent.

I kunnskapsløftet er det snakk om lesing som en av fem grunnleggende ferdigheter. Ut ifra det jeg nå har skrevet om ferdighets- og kompetansebegrepet ønsker jeg å kommentere at slik jeg ser det er det snakk om en kompetanse mer enn en ferdighet, når hver grunnleggende ferdighet skal beskrives. Selv om ferdighetene blir karakterisert som grunnleggende, og det videre i planverket presenteres noen kompetansemål hvor elevene skal dra nytte av disse ferdighetene kan det se ut til at beskrivelsen av selve den grunnleggende ferdigheten strekker seg ut over ferdighetsbegrepets omfang.

En utvidet beskrivelse av lesing som grunnleggende ferdighet vil komme senere, men for å nevne noen begreper som dukker opp er blant annet elevenes evne til å reflektere, forholde seg kritiske, være selvstendige og forstå det de leser samt å tilpasse lesingen til formålet noe av det som blir beskrevet som innholdet i ferdigheten. Dette er begreper som ifølge det jeg har skrevet tidligere samsvarer med kompetanse, og ikke kun ferdighet. Dagrun Skjelbred og Bente Aamotsbakken skriver også at *«planverket anvender ferdighetsbegrepet gjennomgående, men siden disse ferdighetene går på tvers av fag og kan kombineres med hverandre mener de at det er tydelig at innholdet i kompetansebegrepet er innreflektert i ferdighetsbegrepet»* (Skjelbred og Aamotsbakken, 2012, s. 60)

Om vi igjen også skal se på de individuelle og sosiale aspektene ved lesing som jeg var inne på tidligere kan vi for eksempel se hva David Barton (2007) skriver om ferdighetsbegrepet. Han mener at dette begrepet favoriserer et individualpsykologisk perspektiv på lesing og at dette går på bekostning av en sosiokulturell forståelse av literacy som praksis. (Barton, 2007). Jeg vil senere i forbindelse med lesing i planverket ta for meg begrepet literacy, da dette av flere nettopp har blitt beskrevet som essensielt i kunnskapsløftet. På bakgrunn av det Barton skriver kan vi altså også her se en motsetning mellom bruken av ferdighetsbegrepet i

kunnskapsløftet og det som faktisk kommer frem av intensjoner med opplæringen og forventninger til elevene.

Videre når jeg skal beskrive lesing i kunnskapsløftet vil jeg forholde meg til begrepene og beskrivelsene brukt i planene, men jeg mener altså at det kan være mulig å stille spørsmål ved bruken av ferdighetsbegrepet i forbindelse med beskrivelsen av grunnleggende ferdigheter.

2.2 Lesing i Kunnskapsløftet

Lesing har en lang tradisjon i norsk skole, og eksisterte som et eget fag i 150 år, fra allmueskolen ble opprettet i 1739 og frem til Lov om folkeskolen i 1889 etablerte faget norsk (Skjelbred, 2012, s. 35). I dagens skole og i læreplanen for Kunnskapsløftet LK06 er lesing en av fem grunnleggende ferdigheter, og skal arbeides med innenfor alle fag.

Hva det vil si å kunne lese blir i kunnskapsløftet definert som å kunne skape mening fra tekst(utdanningsdirektoratet, 2012b) og OECDs definisjon av lesekompetanse som «å kunne forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster for å kunne nå sine mål, for å kunne utvikle sine kunnskaper og evner, og for å kunne delta i samfunnet» er også den samme forståelsen av lesekompetanse som ligger til grunn for planer, dokumenter og undersøkelser som er sentrale i norsk skolekontekst i dag (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Når det i Rammeverket for grunnleggende ferdigheter skal gjøres rede for hva det vil si å kunne lese blir lesing som nevnt tidligere nettopp beskrevet som «å kunne forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i innholdet i tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2012b, s. 10).

2.2.1 En literacy-reform

Kjell Lars Berge har kalt læreplanen for Kunnskapsløftet LK06 en *literacy-reform* (Berge, 2005, s. 163), men hva betyr egentlig dette? Det har vist seg vanskelig å overføre literacy-begrepet direkte til norsk, men i bunn og grunn handler det om en slags tekstkompetanse som strekker seg ut over kun lesing og skriving (St.meld. nr. 30, 2003-2004, s. 4). En mulig oversettelse blir presentert av blant andre Dagrun Skjelbred og Aslaug Veum (2013, s. 18) som sier bruker ordet tekstkompetanse eller tekstkyndighet. Dette med bakgrunn i en forståelse av at tekstbegrepet er utvidet fra å bety skrevet verbalspråklig sammenhengende

ytring som er skrevet på skjerm eller papir, til å være et begrep som tar for seg tekster som sammenhengende ytringer som er bærere av mening og kan tolkes.

Å lære seg å bruke språket skriftlig og muntlig og å tilegne seg tekster er viktig i alle fag. I forlengelsen av dette ligger en forståelse av at kunnskap er relatert til språk. Å lære et fag er også å bli fortrolig med det språket som brukes og den måten det brukes på innenfor den spesielle faglige og tekstlige kulturen (Skjelbred og Aamotsbakken, 2012, s. 66). Literacy-begrepet blir brukt om lesing og skriving av verbaltekster, og evnen til å lese og tolke visuelle og andre kulturelle uttrykk. I literacy kobles lese- og skriveaktiviteter sammen med andre kompetanser. Man ser altså gjerne flere kompetanser i sammenheng og kopler dette til fenomenet tekstkultur (Aamotsbakken og Knudsen, 2011, s. 20). I «United Nations Literacy Decade 2003-2012, Literacy as Freedom» introdusert av UNESCO heter det at «Literacy is a fundamental tool for every form of learning», og dette blir også ivaretatt som et sentralt prinsipp i Kunnskapsløftet ved at de grunnleggende ferdighetene er ment å skulle favne om og tilsvare literacy-begrepet for å skape en grobunn for læring i alle fag (St.meld. nr. 30, 2003-2004, s. 2).

Literacy-begrepet er et forholdsvis nytt begrep, og ifølge David Barton (2007, s. 19) blir definisjonen av literacy stadig utvidet. Det var også the New London Group, bestående av ti akademikere i utdanningssektoren, i 1996 skrev at de ønsket å «*utvide begrepet fra å omhandle mer formaliserte, enspråklige, monokulturelle og regelstyrte sider ved språket, til å omfatte og innfri kravene til språket og det kulturen i vårt stadig mer varierte og globaliserte samfunn, samt det voksende utvalget av tekstformer som kommer til på grunn av medie- og teknologiutviklingen*» (min oversettelse) (the New London Group, 1996, s. 2)

Literacy-begrepet blir i dag gjerne brukt om evnen til å forstå, bruke og produsere tekster på meningsfullt vis (Smidt, Tønnesen og Aamotsbakken, 2011, s. 7), og dette er aspekter som blir pekt på som essensielle også i Kunnskapsløftet ved at for eksempel lesing blir beskrevet som evnen til å kunne skape mening fra tekst (utdanningsdirektoratet, 2013a) og at OECDs definisjon av lesing er det som har dannet grunnlaget for hvordan lesing er behandlet i Kunnskapsløftet. OECD definerer som nevnt lesekompetanse som «å kunne forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster for å kunne nå sine mål, for å kunne utvikle sine kunnskaper og evner, og for å kunne delta i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2012b).

Berge (2005, s. 163) skriver at LK06 er en gjennomgående reform i norsk skole, ikke minst når det gjelder å forstå hva læring er, og hvordan den foregår. For første gang i norsk

skolehistorie er det slått fast at det å forstå, lære og utøve fag ikke kan ses uavhengig av det å skape mening med språket og andre meningsskapende eller semiotiske ressurser i faget. Reformen innebærer ifølge Berge et gjennomslag for at fagenes grunnleggende mål er at elevene skal settes i stand til å utøve fagrelevant skriving, lesing og muntlighet. I bakgrunnsdokumentet for lesing fra 2012 beskrives Kunnskapsløftet som en literacy reform fordi «*fagenes språkkultur er løftet fram og står i fokus i Kunnskapsløftet. Alle fag har en ferdighetsdimensjon knyttet til hvordan en tar inn nytt stoff, orienterer seg i det som er delvis kjent og sorterer i det som er velkjent, for eksempel*» (Utdanningsdirektoratet 2012a, s. 5)

2.2.2 Lesing som grunnleggende ferdighet

Som nevnt innledningsvis må ideen om grunnleggende ferdigheter ses i sammenheng med OECDs arbeid med å definere nøkkelkompetanser som er viktige for personlig og sosial utvikling hos mennesker i det moderne informasjonssamfunnet (utdanningsdirektoratet, 2012a, s. 4) OECD satte i gang et program kalt «Definition and Selection of Competencies» (DeSeCo) som nettopp hadde som oppgave å definere noen såkalte «key competences» eller nøkkelkompetanser, for vår tid (Smidt, Tønnesen og Aamotsbakken, 2011, s. 10), og de kom frem til følgende kompetanser: *Using Tools Interactively* (OECD, 2005, s. 10), som i bakgrunnsdokumentet for lesing utgitt i 2012 blir oversatt og definert som å kunne bruke verktøy interaktivt ved å bruke språk, symboler og tekst i samhandling i tillegg til å bruke og være fortrolig med fysiske verktøy som for eksempel datamaskiner, som kreves i informasjonssamfunnet (utdanningsdirektoratet, 2012a, s. 4). *Interacting in Heterogeneous Groups* er neste nøkkelkompetanse som blir presentert (OECD, 2005, s. 12). Dette handler om evnen til å forholde seg positivt til andre mennesker, kunne løse konflikter, samarbeide og behandle (utdanningsdirektoratet, 2012a, s. 4). Til slutt pekes det på at *Acting Autonomously* (OECD, 2005, s. 14) er en av nøkkelkompetansene. Det vil si at det i vår tid er viktig at man som individ er i stand til å mestre livet sitt på en meningsfull og selvstendig måte. At man kan forsvare seg og hevde sine rettigheter, interesser, grenser og behov, samt at man er i stand til å lage og gjennomføre personlige planer (utdanningsdirektoratet, 2012a, s. 4). Nøkkelkompetansene har altså hatt stor betydning for hvordan vi ser på opplæring også i Norge, og at språklige ferdigheter blir definert som en nøkkelkompetanse gjennom *Using Tools Interactively* har fått stor betydning for læreplanarbeidet (utdanningsdirektoratet, 2012a, s. 5)

Sammen med de andre grunnleggende ferdighetene som presenteres i Kunnskapsløftet; skrive, muntlighet, digitale ferdigheter og regning skal altså lesing inkluderes i alle fag. De grunnleggende ferdighetene blir i rammeverket for grunnleggende ferdigheter beskrevet som avgjørende redskaper for læring i alle fag og samtidig en forutsetning for at elevene skal kunne vise sin kompetanse (Utdanningsdirektoratet b, 2012, s. 5). Selv om hver ferdighet presenteres isolert er det for eksempel slik at lesing står sentralt også i forhold til de andre grunnleggende ferdighetene som planen trekker frem: muntlig, skriftlig, tallmessig- og digitale ferdigheter (Maagerø og Tønnesen, 2015, s. 16), dermed kan det muligens bli vanskelig og lite fruktbart å se hver ferdighet som separate områder for opplæring og øving, men dette vil nok komme enda tydeligere frem når jeg senere skal presentere lesing i kompetansemålene.

I hvert fags læreplan finnes en beskrivelse av hvordan de grunnleggende ferdighetene skal bidra til å utvikle elevenes kompetanse, og de er integrert i kompetansemålene i alle fag. Når de samme ferdighetene skal inngå i alle fag, vil det nødvendigvis være slik at de blir fremstilt på ulik måte og i varierende grad avhengig av hvilken funksjon de har som en del av kompetansen i faget (Utdanningsdirektoratet b, 2012, s. 5)

I Rammeverket for grunnleggende ferdigheter er det i tilknytning til hver ferdighet også utarbeidet en modell som beskriver ferdigheten i tillegg til progresjonen innenfor hver ferdighet. Å kunne lese som grunnleggende ferdighet er i rammeverket delt inn i fire ferdighetsområder, hvor det første er å *forberede, utføre og bearbeide*, neste er å *finne*, i tillegg er også å *tolke og sammenholde* og å *reflektere og vurdere* ferdighetsområder som definerer lesing (Utdanningsdirektoratet, 2012 b, s. 11). Hvert ferdighetsområde har også en progresjonsbeskrivelse inndelt i fem nivåer som beskriver hva elevene må være i stand til dersom de skal ha nådd det aktuelle nivået.

Ifølge utdanningsdirektoratet (2012b, s. 5) skal rammeverket for grunnleggende ferdigheter brukes av læreplangrupper som skal utvikle og revidere læreplaner i LK06. Definisjonene og progresjonsbeskrivelsene i rammeverket har altså dannet et grunnlag for læreplangruppene når de har utarbeidet en beskrivelse av de grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet og formulert kompetansemål med integrerte ferdigheter, tilpasset alderstrinn og fagområde.

Under hvert fags læreplan blir lesing som grunnleggende ferdighet presentert på det enkelte fags premisser, og videre vil det følge en presentasjon aktuell for min oppgave ved at lesing som grunnleggende ferdighet i norsk, KRLE og religion og etikk refereres til med bakgrunn i

den aktuelle læreplanen for hvert fag. Det er de disse fagene som er utgangspunktet for min datainnsamling som presenteres senere i oppgaven

Å kunne lese i KRLE innebærer ifølge Kunnskapsløftet å oppleve og forstå tekster. «*Lesing skal kunne brukes for å innhente informasjon, tolke, reflektere over og forholde seg saklig og analytisk til fortellinger og fagstoff i så vel tradisjonell som multimedial formidlingsform*» (utdanningsdirektoratet, 2013c)

Å kunne lese i religion og etikk på videregående skole innebærer å kunne tolke og reflektere over religiøse og filosofiske tekster og bilder. I tillegg beskriver Kunnskapsløftet at å lese også dreier seg om å oppfatte problemstillinger, avdekke argumenter og identifisere hovedsynspunkter i ulike tekster, bearbeide og vurdere informasjon (utdanningsdirektoratet, 2013d)

Å kunne lese i norsk blir i kunnskapsløftet beskrevet som å skape mening fra tekster fra nåtid og fortid i et bredt utvalg sjangre. Det innebærer å engasjere seg i tekster og få innsikt i andre menneskers tanker, opplevelser og skaperkraft. Det innebærer videre å kunne finne informasjon og forstå resonnementer og framstillinger i ulike typer tekster på skjerm og papir, og å kunne forholde seg kritisk og selvstendig til de leste tekstene (utdanningsdirektoratet, 2013a) I læreplanen for norsk står det også noe om utviklingen av leseferdigheter i norskfaget, og at en utvikling forutsetter at elevene leser ofte og mye, og at de arbeider systematisk med lesestrategier som er tilpasset formålet med lesingen, og med ulike typer tekster i faget. Utviklingen går fra grunnleggende avkoding og forståelse av enkle tekster til å kunne forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig mer komplekse tekster i ulike sjangere (utdanningsdirektoratet, 2013a)

Når vi ser på lesing som grunnleggende ferdighet i norskfaget pekes det på at lesestrategier som et viktig aspekt ved lesingen, dette nevnes ikke i noen av de andre fagene. Også utviklingen av leseferdighet blir kun nevnt som en del av lesingen i norskfaget. Dette kan ha noe å gjøre med tradisjonen for norsk som blant annet et redskapsfag. Men det er likevel mulig å stille spørsmål om hvorfor lesestrategier og utviklingen av leseferdighet kun blir nevnt under grunnleggende ferdigheter i norsk. Lesestrategiene kan jo være utmerkede hjelpemidler også i KRLE og i religions- og etikkfaget, og kanskje er lesestrategier til og med implisitt i noen av de forventningene som ligger til grunn for lesing også i disse fagene, men her blir det altså ikke nevnt direkte. I norskplanen står det noe om hvordan det forventes at det jobbes med lesing, mens i KRLE og religion og etikk står det kun noe om hva målet med

lesingen skal være. Jeg undrer meg over hvilken påvirkning dette har på undervisningspraksisen i de enkelte fagene, og om det er tilstrekkelig med en poengtering av de nevnte aspektene ved lesingen, kun i norsk planen, for å bidra til en vellykket leseopplæring i alle fag.

2.2.3 Lesing i kompetansemålene

Når læreplangrupper har utarbeidet og formulert kompetansemål skal rammeverket for grunnleggende ferdigheter ligge til grunn, tilpasses fagets egenart og formål, og inkluderes i kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2012b, s. 5). Videre vil jeg vise hvordan lesing og ferdighetsområdene innen lesing som er presentert i rammeverket for grunnleggende ferdigheter, er inkludert i fagene relevante for min oppgave: KRLE, religion og etikk, og norsk, og kommentere hvert fags kompetansemål etter 7. trinn, 10. trinn og i videregående skole. I mange av kompetansemålene er det klart at lesing er en del av kompetansen for å nå disse målene, mens andre mål ikke nødvendigvis er avhengig av lesing. Likevel kan det ofte være slik at lesing vil være en sentral del av læringsprosessen for å nå målet. Jeg forsøker imidlertid i hovedsak å konsentrere meg om de målene som klart krever at elevene benytter seg av leseferdigheter, enten alene eller hvor lesing opptrer som sentralt sammen med en eller flere av de andre grunnleggende ferdighetene.

2.2.3.1 I KRLE/Religion og etikk

Etter 7. årstrinn er det i KRLE beskrevet som et kompetansemål at elevene skal kunne «forklare Bibelens oppbygning, finne fram i bibelske tekster og reflektere over forholdet mellom Bibelen og språk og kultur» (Utdanningsdirektoratet, 2013c). Dette er et kompetansemål som kan knyttes til flere av ferdighetsområdene for lesing presentert i rammeverket for grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2012b, s. 11). Blant annet krever det at elevene evner å *finne og reflektere og vurdere*. I tillegg til dette er det flere kompetansemål som krever at elevene skal fortelle/forklare/beskrive hovedtrekk eller sentrale trekk ved religioner. Dette kan jo skje både muntlig og skriftlig, men elevene kan i alle fall være avhengig av å også her kunne *finne* fram i tekster og i tillegg *sammenholde* den informasjonen de finner, som begge er ferdighetsområder innen lesing som grunnleggende ferdighet (Utdanningsdirektoratet, 2012b, s. 11)

Etter 10.årstrinn er det flere kompetansemål som klart krever lesing i en eller annen form for å nå målet. Blant annet skal elevene «*finne frem til sentrale skrifter i Bibelen og forklare forholdet mellom det nye og det gamle testamentet*» (Utdanningsdirektoratet, 2013c). I tillegg skal de drøfte utvalgte tekster innen islam, hinduisme, buddhisme og jødedom og tekster som presenterer livssynshumanisme, innhente digital informasjon og på bakgrunn av denne presentere aktuelle spørsmål som opptar jøder, muslimer, hinduister og buddhister (Utdanningsdirektoratet, 2013c). Det å kunne finne særtrekk ved de ulike religionene presenteres også som en del av kompetansemålene, og dette kan også knyttes til leseferdigheten ved at det krever at elevene blant annet klarer å *finne* og *sammenholde* som begge deler i rammeverket for grunnleggende ferdigheter blir presentert som ferdighetsområder knyttet til lesing (Utdanningsdirektoratet, 2012b, s. 11) I tillegg er det under målområdet *filosofi og etikk* lagt stort fokus på *refleksjon*. Som presentert i rammeverket er dette et viktig ferdighetsområde innen lesing, men dette gjelder også innenfor regning, skriving, og muntlighet (Utdanningsdirektoratet, 2012b), så her er det ikke nødvendigvis slik at lesingen har noen forrang i forhold til de andre ferdighetene som et middel for å nå målet.

I læreplanen for religion og etikk står det blant annet at det er et mål at elevene etter vg3 skal kunne tolke noen av religionenes sentrale tekster, presentere og drøfte ulike dimensjoner ved religionene, som for eksempel myter og fortellinger (Utdanningsdirektoratet, 2013d) Å kunne sammenlikne og systematisere informasjon i ulike faglige tekster blir i rammeverket for grunnleggende ferdigheter presentert som en del av leseferdigheten innenfor ferdighetsområdet *reflektere og vurdere* (Utdanningsdirektoratet, 2012b, s. 11) og nettopp det å kunne sammenlikne dukker opp i flere av kompetansemålene i religions- og etikkfaget ved at det for eksempel er et mål at elevene skal kunne sammenlikne ulike religioner. I likhet med planen for KRLE er det i læreplanen for religion og etikk også satt opp som en del av kompetansemålene at elevene skal kunne finne hovedtrekk blant annet innen religionene (Utdanningsdirektoratet, 2013d), og som nevnt kan dette kreve ferdigheter innen lesing ved at de blant annet må *finne* sentral informasjon i tekster og identifisere hovedtemaer ved å *tolke* og *sammenholde*. i denne læreplanen er refleksjon et begrep som blir flittig brukt, og dette kan sees på som en viktig del av lesekompetansen, men som nevnt henger det også klart sammen med andre grunnleggende ferdigheter som for eksempel skriving og muntlighet (Utdanningsdirektoratet, 2012b).

2.2.3.2 I Norskfaget

I norskplanen er mange av kompetansemålene i stor grad knyttet til lesing og avhengig av flere aspekter ved leseferdigheten hos elevene. Blant annet innebærer noen av målene etter 7. årstrinn at elevene skal «*lese et bredt utvalg norske og oversatte tekster i ulike sjangere på bokmål og nynorsk, og reflektere over innhold og form i teksten*» (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Dette kan knyttes til ferdighetsområdet *reflektere og vurdere* presentert i rammeverket for grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2012b, s. 11) Reflektere må elevene også gjøre i forbindelse med kompetansemålet som beskriver at elevene skal evne å «*referere, oppsummere og reflektere over hovedmomenter i en tekst*» (Utdanningsdirektoratet, 2013a) Dette kompetansemålet kan også knyttes til å kunne *tolke og sammenholde* som er enda et ferdighetsområde presentert i rammeverket (Utdanningsdirektoratet, 2012b, s. 11) og som også kreves i tilknytning til kompetansemålet som heter at elevene skal «*forstå og tolke opplysninger fra flere uttrykksformer i en sammensatt tekst*» (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Til slutt vil jeg nevne kompetansemålet som sier at elevene skal kunne «*velge ut og vurdere informasjon fra bibliotek og digitale informasjonskanaler*» (Utdanningsdirektoratet, 2013a), som blant annet kan knyttes til ferdighetsområdet som beskriver elevenes evne til å *reflektere over, og vurdere* innholdet i tekster (Utdanningsdirektoratet, 2012b).

Kompetansemålene etter 10.årstrinn presenterer at elevene skal «*lese og analysere et bredt utvalg tekster både på nynorsk og bokmål, innen ulike sjangere, samt formidle mulige tolkninger*», at de evner å «*orientere seg i store tekstmengder på skjerm og papir for å finne, kombinere og vurdere relevant informasjon i arbeid med faget*» (Utdanningsdirektoratet 2013a) Å *finne* og *vurdere* er begge begreper som i rammeverket blir presentert som ferdighetsområder innenfor lesing som grunnleggende ferdighet (utdanningsdirektoratet, 2012b, s. 11) De skal også kunne «*gjengi innholdet og finne tema i tekster på svensk og dansk*» (Utdanningsdirektoratet, 2013a). I læreplanen finner vi også kompetansemål som går på elevenes evne til å gjenkjenne virkemidler samt beskrive samspillet mellom estetiske virkemidler i sammensatte tekster i tillegg til å «*gjenkjenne retoriske appellformer og måter å argumentere på*» og «*gi eksempler på og kommentere hvordan samfunnsforhold, verdier og tenkemåter fremstilles i oversatte tekster*» (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Nok en gang blir det aktuelt å knytte kompetansemålene opp mot elevenes ferdighet når det blant annet gjelder

å *finne* informasjon, når det i kompetansemålene ovenfor kreves at elevene skal kunne plukke ut implisitt eller eksplisitt informasjon i tekstene de leser.

For videregående skole er innholdet i kompetansemålene blant annet at elevene skal lese et representativt utvalg samtidstekster, skjønnlitteratur og sakprosa, på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk, og reflektere over innhold, form og formål. Her ser vi nok en gang at *refleksjon* som er en del av ferdighetsområdet beskrevet i rammeverket for grunnleggende ferdigheter igjen blir aktualisert. Det er også et mål at elevene skal kunne vurdere og revidere egne tekster ut fra faglige kriterier, at de skal kunne gjøre rede for argumentasjon i andres tekster og at de skal evne å innhente, vurdere og bruke fagstoff fra digitale kilder. I tillegg må elevene kunne tolke og vurdere sammenhengen mellom innhold, form og formål i sammensatte tekster samt drøfte kultur møter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et utvalg samtidstekster for å ha nådd målene for faget (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Her ser vi at det å *vurdere* blir aktuelt, sammen med blant annet det å kunne *tolke* og *finne* informasjon, som alt er beskrevet som ferdighetsområdet i rammeverket (Utdanningsdirektoratet, 2012b, s. 11).

2.2.3.3 Kort oppsummering av forholdet mellom kompetansemål og rammeverk

Vi kan altså også gjennom å studere kompetansemålene innen norskfaget og religionsfaget trekke noen klare linjer fra det rammeverket har satt som ferdighetsområder for lesing. Vi ser at mange av de samme begrepene blir brukt både eksplisitt og implisitt i kompetansemålene som i rammeverket for grunnleggende ferdigheter. Flere steder har jeg vist eksempler på at de samme begrepene blir brukt, men det er også slik at i flere av kompetansemålene kan elevene mer indirekte få bruk for ferdighetsområdene beskrevet i rammeverket.

Det kreves blant annet gjennom kompetansemålene både i norsk, KRLE og religion- og etikk at elevene både klarer å *forberede, utføre og bearbeide*, at de kan *finne* i tillegg til å *tolke og sammenholde* og til slutt at de evner å *reflektere og vurdere* for å nå kompetansemålene i fagene. Dette innebærer blant annet at de for eksempel klarer å bruke forkunnskapene de har, at de er bevisste på egen lesing, at de finne frem til informasjon som er eksplisitt eller implisitt uttrykt i tekstene de arbeider med, at de evner å trekke slutninger på bakgrunn av innholdet i tekstene de leser samt at de kan forholde seg selvstendig til tekster, vurdere, reflektere og benytte seg av egne synspunkter og tolkninger. Dette blir i rammeverkene

presentert som noe av innholdet i ferdighetsområdene, og det er ikke tvil om at det er nødvendig for elevene å inneha ferdigheter på alle områdene for å kunne oppnå de kompetansemålene som er satt, på en tilfredsstillende måte.

2.3 Leseopplæring

Det økte fokuset på lesing de siste årene har også blitt naturlig fulgt at mye forskning på hva som kjennetegner en god leseopplæring og hvordan leseopplæring bør foregå. Nedenfor vil jeg trekke frem en del resultater av dette forsknings- og utviklingsarbeidet, og komme med en oppsummering av hva som kan kjennetegne en god leselærer og en god leseopplæring, og teori som enkelt kan overføres til praksisfeltet. Det er altså opplæringen som skjer i skolesammenheng jeg er interessert i å belyse. Dette er læring som av Mary Macken-Horarik (I Maagerø og Tønnesen, 2015, s. 22) kategoriserer som læring innenfor det spesialiserte domenet. Macken-Horarik skiller mellom læring, inkludert språklæring og leseopplæring som skjer innenfor det hun kaller dagliglivets domene, som refererer til dagliglivets kunnskaper og språk og det man lærer gjennom kommunikasjon med venner, familie eller for eksempel ved lesing av huskelapper, postkort, oppskrifter, sosiale medier osv. men også mer avanserte tekster, avhengig av aktivitetene i familien de vokser opp i (Maagerø og Tønnesen, 2015, s. 22). Lesing innenfor dagliglivets domene er ikke hovedfokus i mitt prosjekt, men likevel kan det være verdt å merke seg at de erfaringer som barn og unge gjør utenfor skolen ifølge Maagerø og Tønnesen (2015, s. 22) vil påvirke den læringen som skjer både i skoletiden og videre i livet, og leser elevene mye hjemme, vil dette være gunstig i møte med fagene i skolen (Maagerø og Tønnesen, 2015, s. 26). For noen elever vil tekster i dagliglivet i stor grad sammenfalle med tekster i skolen, og dermed vil ikke skolens tekstkultur oppleves som fremmed for dem (Maagerø og Tønnesen, 2015, s. 23). For andre elever vil det være motsatt: De leseerfaringene de har gjort i dagliglivet vil ikke kunne overføres like lett til skolen, og det dagliglivet krever av dem som lesere vil være forskjellig fra det skolen krever av dem (Maagerø og Tønnesen, 2015, s. 23).

Selv om noen elever kan oppleve at lesing i dagliglivet og i skolen sammenfaller, vil det likevel være slik at de fleste av tekstene elevene møter innen det spesialiserte domenet vil være annerledes enn de tekstene elevene møter i dagliglivets domene. Ifølge Macken-Horarik (I Maagerø og Tønnesen, 2015, s. 24) innebærer det spesialiserte domenet den faglæringen

som skjer i skolen, spesielt fra mellomtrinnet og oppover, og det er altså opplæringen innenfor dette domenet som det videre vil bli rettet fokus mot.

Når man som lærer skal drive leseopplæring er det noe helt grunnleggende man må ha på plass først, nemlig evnen til å fokusere på den enkelte elevs forutsetninger, interesser og forkunnskaper (Roe, 2014, s. 81) Man må altså være klar over at det kan forekomme store individuelle forskjeller innad i en elevgruppe, og å skaffe seg en oversikt over disse forskjellene vil være viktig for å tilpasse leseundervisningen. En god leseopplæring må være tilpasset den enkelte elevs nivå. I tillegg er det viktig at leselæreren som styrer opplæringen og undervisningen har tro på at alle elever kan bli flinkere til å lese (Roe, 2014, s. 81)

2.3.1 Innlæring av lesestrategier

Innlæring av lesestrategier er en sentral del av leseopplæringen. Forskere er gjennomgående enige om at gode strategier kan utvikles gjennom at elevene får systematisk, konkret og eksplisitt undervisning, og ved å benytte seg av disse lesestrategiene kan de bli flinkere til å lese og forstå nye tekster (Pressley, 2002 i Roe, 2014 s. 81) Læreren må skaffe seg en oversikt over hvilke strategier gode lese bruker, og alle elever må få hjelp til å benytte disse for å bli strategiske lesere (Roe, 2014, s. 87) En strategisk leser vil ifølge Pearson (i Roe, 2014, s. 87) ha tilgang til ulike typer verktøy som kan løse et hvilket som helst problem som måtte oppstå under lesingen.

Læreren må vise og demonstrere hvordan elevene skal bruke lesestrategiene, og dette må gjøres gjentatte ganger, i møte med ulike typer tekster. En god leselærer utnytter ulike læringssituasjoner til å arbeide med lesestrategier. Når elevene likevel skal lese vil arbeidet med strategier både styrke forståelsen av den aktuelle teksten, samt gi trening i å bli mer strategiske lesere (Roe, 2014, s. 81) Det er ifølge Roe også viktig at læreren er forberedt på å tilpasse seg til situasjonen og kunne endre på oppleggene sine underveis. Dette er og en del av undervisningen med tanke på at elevene også må bli gjort klar over at hvilken strategi man velger kan variere fra situasjon til situasjon.

For at elevene skal motta en mest mulig vellykket undervisning i lesestrategier er det selvsagt viktig at læreren selv har god kjennskap til dem. Det aller beste skal ifølge Roe (2014, s. 82) være at læreren går inn i leserollen ved å utføre samme oppgave som elevene skal gjøre i sitt arbeid og tenke høyt sammen med dem. Dermed blir det enklere for elevene å overføre dette

direkte til situasjoner hvor de selv kan ha bruk for dem, og dette vil de kunne være i stand til etter å ha observert lærerens demonstrasjon gjentatte ganger. Roe (2014, s. 81) mener at det å bruke strategiene i reelle læringssituasjoner, og ikke bare som separate øvelser og avgrensede kurs vil gi elevene mulighet til å få en mer realistisk forståelse av hvordan de selv kan bruke strategiene i senere situasjoner. Den doble gevinsten man oppnår er også verdt å merke seg, og en god grunn til å drive med opplæring og undervisning i lesestrategier på nettopp denne måten. Elevene vil både få en økt forståelse av det faglige innholdet i tekstene, samtidig som de lærer gode strategier (Roe, 2014, s. 82). Selv om elevene etter hvert til en viss grad klarer å gjennomføre bruken av lesestrategier selv, er lærerens rolle fremdeles viktig da det kreves veiledning også underveis, før elevene helt til slutt er i stand til å utføre oppgavene helt på egenhånd, velge aktuelle strategier, og bruke dem på relevante måter (Roe, 2014, s. 82).

2.3.2 Motivasjon og engasjement

En betingelse for god læring er et læringsmiljø som inspirerer, motiverer og legger til rette for innsats (St.meld. nr.30 2003-2004, s. 2) Gode leselærere er dermed også bevisste på viktigheten av å motivere elevene sine. Det finnes flere definisjoner av begrepet motivasjon innenfor den pedagogiske og læringspsykologiske læringskulturen, men i dagligtalen brukes gjerne begrepet motivasjon som en form for indre drivkraft som gjør at man har lyst til å utføre en oppgave. Et av målene med leseopplæringen må nettopp være å få elevene motivert for og engasjert i lesing, slik at de går inn i de tekstene de skal lese med leselyst, forventning og interesse. Motivasjon og engasjement er ifølge Astrid Roe (2014, s. 38) helt avgjørende for en vellykket leseopplæring, og elevenes leselyst og deres vilje og evne til å lese er avhengig av at dette blir ivaretatt som et sentralt område av opplæringen (Roe, 2014, s. 81). Noen forskere mener til og med at motivasjon og engasjement er en viktig del av selve lesekompetansen, da elever legger bort både bøker og tekster dersom det ikke fenger dem eller at de opplever en form for personlig nytteverdi (Roe, 2014, s. 39). Roe understreker også at motivasjonsarbeid og undervisning i lesestrategier må gå hånd i hånd, for dersom elevene ikke er motiverte for å lese, kan arbeid med lesestrategier i verste fall bare bli tekniske øvelser som elevene ikke forstår overføringsverdien av (Roe, 2014, s. 39).

Fagtekster som har hovedfokus som teksttype i denne oppgaven kan gjerne være aktuelt i forhold til å få lesevegrere til å i det hele tatt begynne å lese, nettopp fordi det kan motivere

dem og skape lese lyst ved at de kan få velge å lese om et fagområde de er interessert i (Roe, 2014, s. 141). Interesse er en viktig faktor når man drøfter motivasjon, og er kanskje den faktoren som trekkes frem oftest (Refsahl, 2012, s. 56). Det kan i tillegg til å handle om en interesse for temaet det skal leses om, også handle om en interesse for lesingen i seg selv (Refsahl, 2012, s. 56). Når det gjelder motivasjon for å lese fagtekster, er ifølge Roe lærerens eget engasjement veldig viktig for å motivere elevene til å lese. Læreren kan sammen med andre elever bidra til å engasjere og motivere for lesing (Roe, 2014, s. 40).

I tillegg er det bred enighet blant forskere om at motivasjon er nært knyttet til selvoppfatning. Albert Bandura som har forsket på motivasjon og læring påpeker to nødvendige faktorer for at en person skal yte innsats og lære seg noe som i utgangspunktet kan være vanskelig: For det første er en persons oppfatning av egne ressurser og kapasitet helt avgjørende. I tillegg spiller vedkommende forventninger til hva som skjer etterpå, en sentral rolle (Bandura, 1997, s. 76). Blant annet kan troen på å lykkes eller frykten for å mislykkes altså påvirke hvordan elevene forholder seg til læring av nye ting. Ifølge Roe, som påpeker det samme, betyr dette at elever som har tro på at de skal lykkes har større sjanser for å gjøre nettopp dette, da de for eksempel gir seg i kast med stadig mer utfordrende tekster, og troen på å lykkes vil etter hvert ha en selvforsterkende positiv effekt på selvoppfatningen deres. På denne måten kommer de inn i en god sirkel, og de har gode muligheter for å utvikle seg til stadig bedre lesere (Roe, 2014, s. 41).

For elever med en selvoppfatning av leseferdighet i andre enden av skalaen kan en tilsvarende ond sirkel være sannsynlig. Ifølge Roe (2014, s. 41) opplever disse elevene lesing mer som en straff enn som belønning og de velger bort leseaktiviteten så sant det er mulig. Tekstene oppfattes bare som vanskeligere og vanskeligere jo eldre elevene blir, og lesingen blir mer og mer forbundet med nederlag.

Manglende leseferdigheter er ikke bare et problem i seg selv, men kan også gi elevene det angår, tilleggsbelastninger i form av at de får det vanskeligere også i andre fag. Dette kan føre en stor gruppe elever inn i en negativ utvikling, der lav selvtillit og dårlig motivasjon følges av en manglende opplevelse av mestring og et sprik mellom deres egen innsats og oppnådde resultater (St.meld. nr. 30, 2003-2004, s. 3). Studier av sammenhengen mellom det å streve med lesing i skolen og følelsesmessige reaksjoner har vist at personer som har opplevd at det å gå på skole har vært vanskelig, har tatt i bruk ulike selvbeskyttende strategier (Lundtræ, 2010 i Refsahl, 2012, s. 55). Dette har vært væremåter og løsninger som har hindret læring og

utvikling, og noen ganger skapt vanskelige relasjoner i skolemiljøet (Skaalvik og Skaalvik, 2009 i Refsahl, 2012, s. 55)

Målet må altså være å få elevene til å fortsette å lese, og velge selv å gjøre dette, selv om de ikke må, både fordi de har lyst, men også fordi de kan se at lesingen er av nytte for dem, ved at de innser at lesingen har en hensikt og at det er viktig å forstå det de leser. Dersom elevene ikke ser nytten av å lese, kan det ifølge Roe (2014, s. 41) være vanskelig å konsentrere seg om innholdet og da vil nødvendigvis også mye av den mulige læringen forsvinne.

2.3.3 Tekstutvalg

Det kan gjerne være slik læreboka står for store deler at tekstene som det arbeides med i skolen. Lærebokas plass er fremdeles sentral (Skjelbred, 2015, s. 35), men kanskje bør man tilby flere tekster. Det er generelt en fordel å ha et bredt tekstutvalg tilgjengelig (Roe, 2014, s. 131). På denne måten har man mye å velge mellom, og kan også tilpasse teksttypene til formålet. Både skjønnlitteratur og fagtekster funnet i bøker, blader, tidsskrifter, aviser, utklipp og på nett kan være aktuelt å ta i bruk i undervisningen.

Når det gjelder tekster på internett er dette en utømmelig kilde til både ulike teksttyper og tekster innenfor de aller fleste fagfelt. Selve leseprosessen er også ifølge Astrid Roe (2014, s. 134) den samme selv om lesingen foregår på skjerm og ikke papir, men Maagerø og Tønnesen (2015, s. 16) påpeker at selv om tekstene på skjermen må leses på tradisjonelt vis kreves det nye strategier for å orientere seg og ta i bruk tekster på nettet og at leseren må samle helheten i teksten på annet vis enn ved lesing på papir. Ifølge Roe (2014, s. 134) må man være oppmerksom på at å finne tekster på internett også kan by på noen utfordringer. For det første kreves digitale ferdigheter i tillegg til leseferdigheter, men dette i seg selv kan ikke bli sett på som noe problem da digitale ferdigheter, også er en av fem grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2012 b, s. 6). Maagerø og Tønnesen (2015, s. 16) skriver blant annet at lesing står sentralt i forhold til alle de andre grunnleggende ferdighetene, understreker muligheten til å kombinere grunnleggende ferdigheter ved å lese tekster på internett eller på skjerm. Her kan de digitale ferdighetene og leseferdighetene brukes sammen.

Det å lese på internett, og la elevene finne frem til tekster der, kan jo også være med på å ivareta digitale ferdigheter som noe grunnleggende i alle fag, men problemene kan kanskje dukke opp etter hvert hvis man nettopp lar elevene finne frem til tekster selv. For det første

finnes det mye av dårlig kvalitet, som kan være misvisende og som utgir seg for å være noe annet enn det det egentlig er i et forsøk på å påvirke enten politisk eller religiøst (Roe, 2014, s. 134). Det kan også være vanskelig å sjekke kildens troverdighet, da informasjon om forfatteren ofte er utilgjengelig. Elevene bør altså definitivt advares mot å være for ukritiske, spesielt på internett skriver Roe. Selv om Roe fremmer viktigheten av å lære elevene å være kritiske i møte med tekster på internett er det likevel viktig å understreke at det er tekstene man skal være kritiske til, ikke mediet. Tekster på internett hører til de unge leseres verden, og dermed vil det være kunstig å utelukke det fra arbeidet i skolen. Det kan være nyttig å ta i bruk internett for å nettopp lære elevene å være kritiske, da vi vet at internett både er og kommer til å fortsette å være en del av både elevenes dagligliv, og i fremtidig arbeidsliv. Dermed vil det være fremtidsrettet å arbeide med tekster gjennom dette mediet.

Noe man generelt må være oppmerksom på er at tekster som ikke er skrevet i en bestemt pedagogisk hensikt ofte stiller andre krav til leseren. Ifølge Astrid Roe (2014, s. 131) kan leseforståelsen settes på prøve i større grad ved lesing av denne typen tekster, i forhold til læreboktekster, både når det gjelder språk og innhold.

Selv om det fremheves som positivt å ta i bruk mange ulike tekster er det selvsagt altså ikke slik at kvaliteten på tekstene likegyldig. Det bør blant annet stilles krav til både faglig innhold, vanskelighetsgrad og språk (Roe, 2014, s. 131). I tillegg til at tekstene må være relevante for det fagområdet elevene arbeider med, kan man også, som presentert tidligere, øke motivasjonen hos elevene ved at tekstene er tiltalende å lese. Ved å ha et bredt tekstutvalg, og kanskje flere tekster som belyser ett og samme tema, kan man altså holde elevenes motivasjon oppe (Roe, 2014, s. 131)

Når det gjelder enkeltelever og valg av tekster bør man som lærer tilpasse tekstene til elevens eget nivå. Det vil si at optimalt bør tekstene være av en slik vanskelighetsgrad at elevene både opplever at de er overkommelige samtidig som de yter litt motstand (Roe, 2014, s. 131). Dette blir selvsagt vanskeligere dersom tekstene skal brukes på hele klassen eller gruppa, så her bør man ifølge Roe ta utgangspunkt i det som er forventet lese- og kunnskapsnivå i den aktuelle elevgruppa.

Når man skal velge ut tekster utenfor lærebøkene, som elevene skal ha tilgang på bør man som lærer altså gjennomgå disse på forhånd for å kvalitetssikre dem. På denne måten kan man også unngå at elevene møter på utfordringene som er beskrevet ovenfor i forhold til tekster på internett. Selv om det selvsagt også er viktig at elevene selv må lære å være kildekritiske og

vurdere stoff funnet på internett. Astrid Roe har utarbeidet et forslag til kriterier som kan være med å styre lærerens gjennomgang av tekstene, og avgjørelsen som tas i forhold til om de er gode nok til å bruke i undervisningen eller ikke. Følgende kriterier bør ifølge Roe være med å styre utvalget av tekster:

- De lesestrategiene som elevene kjenner til
- Elevenes interesser og bakgrunnskunnskap
- Tekstens vanskelighetsgrad når det gjelder språk og innhold i forhold til elevenes nivå
- Tekstens form og innhold i forhold til aldersgruppa
- Tekstutvalgets variasjon med hensyn til elevenes kjønn, etnisitet og annen bakgrunn
- Tekstens muligheter til å stimulere lesekompetansen
- Tekstens kvalitet med hensyn til språk, stil og illustrasjoner

(Roe, 2014, s. 132)

2.3.4 Læreboken

Vi kan dele inn tekstene barn og unge møter i dag på forskjellige vis. Dagrun Skjelbred (2015, s. 34) skiller for eksempel mellom de tekstene de benytter på fritiden og tekster de bruker i skolesammenheng. Dette passer overens med Mary Macken-Horariks inndeling av domener for læring og tekstarbeid som jeg har presentert tidligere i oppgaven. Altså tekster som elevene møter i dagliglivets domene og i det spesialiserte domenet. Sistnevnte er av størst relevant for mitt prosjekt, og dersom vi skal konsentrere oss om tekstutvalget innenfor det spesialiserte domenet vet vi at læreboka fremdeles har en dominerende plass blant de tekstene elever i dag blir eksponert for (Skjelbred, 2015, s. 34)

I lærebøkene opplever elevene gjerne sammenhengen mellom lesing av fagtekster og oppgaveløsning. Dagrun Skjelbred har sett på hvilke sider ved lesekompetansen det legges vekt på i oppgavene i noen utvalgte lærebøker (Knudsen, Skjelbred og Aamotsbakken, 2009, s. 286). Hun presenterer informasjonsinnhenting og reformulering som en helt dominerende del i oppgaveformuleringene, men hun fant også ganske mange eksempler på at elevene skulle analysere og tolke det de leste. Det som imidlertid nærmest var helt fraværende var oppgaver som er ment å fremme metakognisjon i forhold til både form og innhold i tekstene, som for eksempel inviterer elevene til en bevisst tenkning rundt egen lesing ved bruk av blant annet

lesestrategier (Knudsen, Skjelbred og Aamotsbakken, 2009, s. 284). Lesestrategier har vært et viktig stikkord innen leseopplæringen de siste årene, og ifølge Skjelbred bør oppgaven utformes langt mer bevisst i forhold til bruken av strategier, dersom man skal fremme arbeidet med lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag (Knudsen, Skjelbred og Aamotsbakken, 2009, s. 287).

Fagtekstene som elevene møter i skolen vil ofte ha som intensjon å bygge opp nye begreper eller og utdype begreper leseren allerede kjenner til (Bjorvand og Tønnesen, 2012, s. 82). Vi trenger ifølge Maagerø og Tønnesen (2015, s. 24) begreper for å kunne beskrive faglige verdener, og i den faglige verden er det viktig å «Klassifisere og systematisere erfaringer, organisere objekter i over- og undergrupper, definere, presisere, analysere, arbeide med modeller, skape logiske forbindelser, argumentere osv.» (Maagerø og Tønnesen, 2015, s. 24). Dette er noe av fagtekstens oppgave, og for at dette skal være mulig trenger vi sammensatte tekster. Disse består for eksempel ofte av bilder, tabeller og figurer i tillegg til verbalteksten. Dette kan være avanserte tekster å lese, da det i for eksempel i tabeller og figurer gjerne blir presentert veldig mye informasjon som gjerne skal forstås sammen med verbalspråket (Maagerø og Tønnesen, 2015, s. 25). På grunn av denne krevende formen for lesing kan læreren spille en viktig rolle som veileder og støttespiller ved lesing av slike tekster. En målrettet og konkret veiledning vil ifølge Maagerø og Tønnesen (2015, s. 27) avhenge av lærerens egen tekstkompetanse.

Variasjonen innen fagtekster kan være stor, og spesielt fra fag til fag kan tekstkulturen variere. Faglærere bør derfor sette seg nøye inn i trekk ved fagets tekster slik at de kan hjelpe elevene å bli dyktigere som lesere innen sitt fag (Maagerø og Tønnesen, 2015, s. 27). Ved at lærere studerer fagets tekster og vet hvordan tekstene i fagene de underviser i er skrudd sammen blir det ifølge Maagerø og Tønnesen enklere å finne ut hva som eventuelt kan skape vanskeligheter for elevene.

2.3.5 Vurdering

Læreplanen danner gjerne en basis for hvordan fagstoffet presenteres i skolen, men det er ikke bare denne som har noe å si for hvordan man arbeider med for eksempel faglige tekster. Kvalitetsvurderingssystemer og kartleggingsprøver, som for eksempel de nasjonale prøvene og PISA-undersøkelsene har også en betydning for hvordan man arbeider med lesing

(Russdal-Hamre i Knudsen, Skjelbred og Aamotsbakken, 2009, s. 71). Det finnes mange gode grunner til å vurdere elevenes lesekompetanse, og mange måter å gjøre dette på, også utover nasjonale og internasjonale leseprøver.

Vurdering kan gi nyttig informasjon til læreren om elevenes sterke og svake sider, og elevene selv lærer noe om hva de behersker og hva de kan bli bedre til. Foreldre får også nyttig informasjon slik at de kan følge opp elevenes lesing på en fornuftig måte hjemme (Roe, 2014, s. 158). Det er bred enighet om at systematisk leseopplæring og fortløpende vurdering av elevenes leseutvikling har en positiv innflytelse på leseutviklingen, da læring og vurdering er to gjensidig integrerte prosesser (Afflerbach 2007, i Roe, 2014, s. 158). Det kan imidlertid være krevende å skulle kartlegge og vurdere hver enkelt elevs lesekompetanse. Kanskje er elevene avhengige av en rekke tilleggskompetanser for å klare å eksplisitt gi uttrykk for hvor gode de er til å lese. De trenger blant annet et metaspråk om lesing (Mortensen-Buan i Maagerø og Tønnesen, 2015, s. 190). I tillegg er det ikke alltid hverdagene i skolen er tilrettelagt på et vis som gjør det mulig å konsentrere seg om én og én elev (Mortensen-Buan i Maagerø og Tønnesen, 2015, s. 190). Selv om det kan være visse begrensninger i hva vi faktisk får vurdert og målt er det likevel viktig å forsøke å vurdere for å kunne tilpasse undervisning og skaffe informasjon som kan bidra til utvikling, og Astrid Roe, blant andre, presenterer ulike vurderingsmåter man kan ta i bruk i skolen.

I tillegg til lese- og kartleggingsprøvene som gjennomføres i skolen i dag, og som kan gi et visst inntrykk av hvilket nivå de forskjellige elevene er på (Roe, 2014, s. 177), finnes det flere metoder for å vurdere elevene som lesere. Vurderingen kan være en del av det daglige arbeidet med lesing i alle fag, og kan omfatte den generelle forståelsen av et bredt spekter av tekster, eller den kan fokusere på enkelte deler av lesekompetansen, som for eksempel avkoding, lesehastighet eller bruk av lesestrategier. Dersom vurderingen skal føre til læring, må den ha en motiverende effekt på elevene, og ikke kun fokusere på å avdekke svakheter ved elevenes lesekompetanse (Roe, 2014, s. 159) Her kan de svakeste elevene være mer sårbare enn andre, og lett miste motivasjonen og få svekket selvfølelsen. Et grunnleggende prinsipp bør alltid være at det skal legges like mye vekt på hva elevene mester, som hva de skal strekke seg mot. I tillegg må vurderingskriteriene være gitt på forhånd, og være konkrete og klare slik at elevene til enhver tid kan være klar over hva de blir vurdert i (Roe, 2014, s. 159).

Ved at elevene blir satt til å lese høyt kan man vurdere både de muntlige ferdighetene så vel som leseferdighetene (Roe, 2014, s. 161). Elevene får her vist muntlig avkoding, lesehastighet, flyt og evnen til å formidle tekstens innhold. Dette er kanskje mest nyttig hos de

ungste elevene, da denne metoden for eksempel ikke viser i hvilken grad elevene forstår innholdet i det de leser. Kombinasjonen av muntlighet fører også til at det ene nødvendigvis vil påvirke det andre. For eksempel kan en elev med god leseforståelse og leseferdighet ved stillelesing, ha problemer med å kombinere dette med den muntlige ferdigheten som høytlesing krever (Roe, 2014, s. 161).

Som lærer kan man også observere elevene mens de leser. Også her finnes det begrensinger, og det enkleste vil selvsagt være å observere hva elevene faktisk gjør, og ikke hva som foregår inni hodene deres. For eksempel kan man observere bruken av noen lesestrategier og hvor lenge de klarer å konsentrere seg om lesingen av gangen (Roe, 2014, s. 161). Ved å observere elevene når de samtaler på bakgrunn av en tekst kan også gi grunnlag for å vurdere leseforståelsen deres. Samtalene kan også foregå mellom elev og lærer, hvor lærer stiller spørsmål til teksten som gjør at elevene kan vise forståelse og refleksjon (Roe, 2014, s. 162) Spørsmålene kan også utformes skriftlig, og da kan det være enklere å også fokusere på flere elever samtidig, ved at du får et skriftlig materiale å forholde deg til.

Loggskrivning og spørreskjema kan være aktuelle metoder å ta i bruk dersom man for eksempel ønsker å undersøke elevenes bruk av lesestrategier (Roe, 2014, s. 167). Det finnes fordeler og ulemper ved begge metodene, men den største forskjellen på de to er kanskje muligheten man får til å sammenlikne elevene ved bruk av spørreskjema, og elevenes mulighet til å uttrykke seg personlig og nyansert i en loggskrivningsprosess. Ved å skrive logg tvinges også elevene til å reflektere over egen lesing, og sette ord på det de gjør, som gir lærere kunnskap om hvordan elevene selv tenker omkring egen leseprosess (Roe, 2014, s. 168).

For å bli en god leser er kanskje en av de viktigste forutsetningene at man klarer å være metakognitiv ved at man evner å overvåke og vurdere egen leseforståelse (Roe, 2014 s. 168). Dermed kan det også være svært nyttig å la elevene vurdere seg selv og sin egen lesing. Dette kan imidlertid være krevende, og elevene kan i begynnelsen trenge både trening og hjelp i å være spesifikke i vurderingene (Roe, 2014, s. 172), og elevene må i første omgang lære noe om hva vurdering innebærer. Ved at elevene gjennomfører en egenvurdering skriftlig, vil dette i tillegg til å gi elevene trening i å vurdere seg selv, også gi nyttig informasjon til læreren, som kan lese gjennom disse vurderingene i etterkant. Det er imidlertid viktig at læreren følger elevene tett i arbeidet, og ikke bare gir dem instruksjoner om hva de skal gjøre for så å overlate dem til seg selv, da egenvurdering er vanskelig, og krever at de får veiledning underveis (Roe, 2014, s. 172). Viktigheten av å la elevene vurdere seg selv understrekes også

av Kulbrandstad (2003, s. 203), som skriver at evnen til å selv avgjøre om man forstår det man leser regnes som et viktig steg mot å bli en selvstendig leser som innehar en metakognitiv innsikt og en evne til å ta i bruk strategier dersom det er noe han eller hun ikke har forstått.

I tillegg til å kontinuerlig vurdere elevenes lesing og kartlegge deres lesekompetanse er det viktig at man også som lærer vurderer sin egen praksis og hvordan man tilrettelegger for leseopplæring (Roe, 2014, s. 175) En refleksjon over hvordan leseopplæringen foregår kan nok i mange tilfeller bidra til forbedring, ved at man blir bevisst på egen praksis, og på den måten har et grunnlag for å endre undervisningsmetoder og praksis dersom det skulle være behov for det. Atle Skaftun skriver (2006, s. 32) at «ingen er tjent med en forsteining av oppfatningen av hva leseforståelse er» og dette kan referere til at man kan dra nytte av en kontinuerlig vurdering av både læreverk, undervisning og prøver gitt i forbindelse med lesing. En vurdering av undervisningspraksis kan også gjøres på skolenivå, og lærere kan samarbeide med hverandre for å dele erfaringer, undervisningsopplegg osv. samtidig som det kan drives observasjon av hverandre som lærere i en undervisningssituasjon, med et mål om en bedre og mer effektiv undervisning for elevene (Bjørnsrud, 2009)

2.4 lærings- og lesestrategier

Lesing og læring henger tett sammen, og mye av det som kjennetegner god og strategisk læring kan lett overføres til lesing. I mange fag og på mange trinn kan lesingen brukes for å lære, og i mange sammenhenger kan derfor lesestrategier og læringsstrategier beskrives som to sider av samme sak, ifølge Astrid Roe (2014, s. 84), ved at gode lesestrategier er helt avgjørende for at lesing skal føre til læring. Lesestrategier har tidligere også blitt presentert som en viktig del av den kompetente leseres lesepraksis, blant annet av Astrid Roe (2014, s. 87), og innlæringen av lesestrategier har blitt fremmet som en viktig del av den viderekomne leseopplæringen tidligere i teorikapittelet. Målet er at elevene skal bli strategiske i sin lesing, noe som ifølge Pearson (1993, s. 508) vil si at leseren har tilgang til verktøy som kan hjelpe dem til å løse alle problemer som eventuelt måtte dukke opp i forbindelse med lesingen.

Videre vil jeg nå presentere en del lesestrategier, som jeg mener det er sannsynlig at mine informanter har hørt om eller tatt i bruk i løpet av sin skolegang. Ifølge Roe finnes det så mange lesestrategier at det er tilnærmet umulig å fastslå hvor stort utvalget er. Dermed har jeg

foretatt et utvalg, og dette er gjort på bakgrunn av hvilke lesestrategier jeg mener finnes i omløp i dagens skole etter erfaringer fra praksisfeltet og studier av lærebøkene elevene på de aktuelle trinnene benytter. Når jeg har studert lærebøker, ser jeg at lesingen svært ofte er delt opp i tre faser: førlesefasen, lesefasen og etterlesingsfasen, med tilhørende lesestrategier under hver fase. Dette kan være en måte å dele inn lesingen for å gjøre det oversiktlig både for elever og lærere, men likevel vil det nok være slik at det i praksisfeltet vil flyte noe over i hverandre, og at det ikke er slik at hver lesestrategi kun benyttes i den ene fasen. Men det må hele tiden arbeides bevisst med at elevene skal tilegne seg gode strategier for hvordan de kan ta i bruk og aktualisere sine førkunnskaper før de begynner å lese en tekst, hvordan de underveis i lesingen kan forholde seg strategiske i arbeid med selve teksten, og hvordan de etter at de er ferdige med å lese kan bearbeide det de har lest (Knudsen, Skjelbred og Aamotsbakken, 2009, s. 283). Så som et utgangspunkt for å planlegge og gjennomføre lesing kan nok en tredeling av lesingen på denne måten være en god måte å tenke. Dette er også noe blant annet Lise Iversen Kulbrandstad (2003) benytter seg av når hun skal beskrive leseprosessen og bruken av lesestrategier. Videre vil jeg presentere de ulike lesefasene, samt komme med eksempler på strategier som kan benyttes innenfor hver fase.

2.4.1 Førlesefasen

I førlesefasen er det meningen at elevene forbereder seg på den teksten de skal i gang med å lese (Kulbrandstad, 2003, s. 185). Det som nettopp kjennetegner dyktige lesere i denne fasen, er ifølge Roe nemlig at de aktiverer tidligere kunnskap, forstår hva målet og hensikten og målet med lesingen er, og at de velger strategier som passer til målet og hensikten, mens svake lesere derimot begynner å lese uten å forberede seg, uten å vite hvorfor, og uten å vite hvordan de skal gripe an teksten (Roe, 2014, s. 89). Ifølge Kulbrandstad bør dette forarbeidet som skjer før selve lesingen av teksten ha et formål om både å gjøre elevene nysgjerrige på teksten og å gjøre dem bedre rustet til å møte den, samt skape en kontekst for lesingen (Kulbrandstad, 2003, s. 185). Elevene får vanligvis ikke velge hvilke tekster som skal leses på skolen, og dermed møter de ganske uforberedt dersom man ikke setter lesingen i en kontekst, slik at de kan innstille seg på hva de nå skal lese, både med tanke på innhold, lese måte og formål med lesingen (Kulbrandstad, 2003, s. 186).

Forståelse, skapes ifølge Kulbrandstad (2003, s. 186) ved at det man leser kobles til noe man allerede vet fra tidligere. Dermed kan det i førlesingsfasen være viktig at elevene utnytter egne bakgrunnskunnskaper og hente frem kunnskap de fra før har om emnet det skal leses om. Dersom spriket er stort mellom det de kan fra før og det som skal læres kan det være nødvendig å bygge bro mellom de to områdene (Roe, 2014, s. 93) For å få et overblikk over dette kan det i denne fasen for eksempel være aktuelt for elevene å starte på et VØL-skjema. Dette er imidlertid en av lesestrategiene, som definitivt kan kobles til flere av lesefasene, ved at innholdet i et VØL-skjema skal være hva elevene vet fra før(V), men også hva de ønsker å lære mer om(Ø) og hva de har lært (L) (Brudholm, 2002, s. 160) I førlesingsfasen kan de i alle fall begynne med å føre inn i første del av skjema, hvor de tar i bruk sine bakgrunnskunnskaper og noterer hva de kan fra før. VØL-skjema er også en lesestrategi som ofte blir presentert i lærebøkene, blant annet Kontekst (Blichfeldt og Heggen, 2014, s. 53), brukt på ungdomstrinnet. I kontekst blir også tankekart presentert som en strategi elevene kan dra nytte av for å organisere tankene sine på og notere det de vet om emnet fra før (Blichfeldt og Heggen, 2014, s. 53) Her noterer elevene emnet de skal lese om i midten, med stikkord rundt som beskriver emnet og de kunnskapene de allerede har tilknyttet dette.

For at elevene skal kunne bruke det de kan fra før på en konstruktiv måte, er det ifølge Roe (2014, s. 93) viktig at de skaper seg en oversikt over teksten, slik at de vet så mye som mulig om den før de begynner å lese. Blant annet gjelder dette tekstens oppbygging og form. Ved å skaffe seg et slikt overblikk over teksten kan man danne seg et bilde over hva man kan forvente seg av teksten. For eksempel kan det å kikke på bilder, illustrasjoner og lese overskriftene la elevene skaffe seg sikker informasjon for å kunne foregripe tekstinnholdet (Kulbrandstad, 2003, s. 189). Et eksempel som kan bidra til en slik oversikt er for eksempel noe som i Kontekst (Blichfeldt og Heggen, 2014, s. 53) presenteres som BISON-overblikk. Dette går ut på at elevene, før de begynner å lese, studerer bilder(B), innledning (I), siste avsnitt (S), overskrifter (O), og NB-ord(N) som refererer til ord som for eksempel er uthevet eller står i kursiv i teksten.

Etter å ha studert bilder, overskrifter, fremhevede nøkkelord osv. kan det ifølge Brudholm (2001, s. 161) være aktuelt å fylle ut andre spalte i VØL-skjemaet, nemlig hva elevene ønsker å lære mer om. Nå har de skaffet seg en oversikt over teksten og de har dannet seg et grunnlag for å stille noen spørsmål til teksten og noen forventninger om hva de skal lære. Å skaffe seg et bilde av teksten på denne måten kan bidra til at elevene klarer å tilpasse selve lesefasen til teksten de skal lese, samt at de kan velge en videre strategi som de mener passer til det de skal

i gang med å lese. I tillegg dannes det ifølge Roe (2014, s. 94) et godt grunnlag for at elevene vil lese med interesse og engasjement ved at de er forberedt på hva teksten kommer til å handle om.

2.4.2 Lesefasen

Selve lesefasen kan ifølge Kulbrandstad (2003, s. 191) gjennomføres på flere ulike måter. Elevene kan enten lese teksten stille for seg selv, det kan lyttes til en lydbok eller innspilling, læreren kan lese teksten høyt for dem eller de kan lese teksten høyt selv enten i par eller grupper. Når elevene leser på egenhånd, som kanskje er det som forekommer oftest er det viktig at de har innsikt i sin egen lesing (Kulbrandstad, 2003, s. 191). Det å overvåke sin egen leseprosess er ifølge Roe (2014, s. 95) kanskje den aller viktigste av alle strategier, og det å være bevisst på hvordan man selv leser er nært knyttet til begrepet metakognisjon, ved at elevene hele tiden er bevisste på hva som foregår under lesingen, om de forstår teksten og hva de eventuelt synes er uklart. På denne måten blir dette også ifølge Roe en slags kvalitetskontroll av alle de andre lesestrategiene, og videre dermed av hele leseforståelsen (Roe, 2014, s. 95).

Roe (2014, s. 95) skriver at det å stille seg selv spørsmål er en veldig effektiv måte å overvåke egen lesing på, og et spørsmål som blir fremmet som ekstra viktig er spørsmålet om det de leser gir mening for dem. Dersom svaret på dette ikke er entydig «ja» må elevene ifølge Roe ta i bruk strategier, som kan hjelpe til å oppklare det de leser. Selv når elevene har valgt en strategi bør de fortsette å stille spørsmål og stoppe opp underveis i lesingen for å oppsummere og undersøke om de har fått med seg det viktigste. Ifølge Brudholm (2001, s. 170) kan et viktig spørsmål være om strategien de har valgt fungerer. Dersom dette ikke er tilfelle, må den revurderes.

Gode lesere har gjerne flere strategier de kan benytte seg av dersom det er noe i teksten de ikke forstår, som de gjerne prøver ut før de spør andre om hjelp. Dette kan ifølge Kulbrandstad for eksempel være å lese det hele om igjen, å lese videre og se om det hjelper og oppklarer, å hoppe over et avsnitt for så å gå tilbake å lese det om igjen etterpå, å oppsummere hva de har lest så langt, lese høyt, ta notater eller slå opp vanskelige ord (Kulbrandstad, 2003, s. 196). Nettopp dette å bli oppmerksom på vanskelige ord og faguttrykk, skrive notater og ta tenkepauser blir også i Kontekst (Blichfeldt og Heggem, 2014,

s. 62) presentert for elevene som gode strategier å ta i bruk underveis i lesingen. Både Kulbrandstad (2003, s. 196) og Kontekst fokuserer også på viktigheten av å tilpasse tempoet med formålet med lesingen. Da det å skaffe seg et bilde av formålet med lesingen aktualiseres allerede i førlesingsfasen er dette tempovalget kanskje noe som blir tatt allerede da, men som man tar i bruk i lesefasen ved å enten skimlese, dersom man raskt skal få med seg hovedinnholdet, punktlese, dersom man er på jakt etter en bestemt opplysning eller nærlese dersom man skal sette seg mer grundig inn i et emne (Kulbrandstad, 2003, s. 196-199)

2.4.3 Etterlesingsfasen

Mye av arbeidet med å forstå det man leser skjer i etterlesingsfasen, og også her er det en del strategier som elevene kan ta i bruk for å lykkes med lesingen og forstå og lære mest mulig av det de har lest. Kulbrandstad skriver at arbeidet i etterlesingsfasen må knyttes til det elevene eventuelt har gjort i førlesings- og lesefasen (2003, s. 200), også Brudholm (2001, s. 171) poengterer dette ved at det er i etterlesingsfasen at elevene får testet om de har nådd målet med lesingen, og nettopp å avklare formålet med lesingen er som nevnt en del av førlesingsfasen. Elevene får blant annet sjekket om teksten handlet om det de hadde forestilt seg og avklart hva de lærte om emnet som de ikke visste fra før. Som skrevet tidligere skal en av spaltene i et VØL-skjema inneholde ny lærdom, og dermed blir altså VØL-skjemaet igjen aktuelt når elevene er ferdige med selve lesefasen.

En sentral del av etterlesingsarbeidet beskrives av Kulbrandstad (2003, s. 200) som å vurdere om den forståelsen elevene sitter igjen med stemmer overens med det som må betraktes som den viktigste informasjonen i teksten. Å plukke ut det viktigste i teksten ved å oppsummere det man har lest bør ifølge Astrid Roe (2014, s. 113) for eksempel gjøres ved at elevene først skiller det viktige fra det mindre viktige, før de skaper en ny kortversjon av den originale teksten, ved å for eksempel oppsummere eller gjenfortelle det de har lest. Dette noe som kan kreve en del arbeid og trening, da det er utfordrende for mange elever som gjerne blir for opptatt av å merke seg detaljene i teksten og dermed overser de store linjene (Kulbrandstad, 2003, s. 200). Ifølge Kulbrandstad kan man hjelpe elevene til å velge ut den mest sentrale informasjonen ved å arbeide med teksten i fellesskap og la dem diskutere innholdet med hverandre og med læreren. Å oppsummere teksten ved for eksempel å skrive et sammendrag eller å gjenfortelle teksten til hverandre er noe som også blir presentert som en etterlesingsstrategi i Kontekst (Blichfeldt og Heggem, 2014, s. 67), sammen med det å

omorganisere, strukturere og bearbeide teksten de har lest ved hjelp av for eksempel å lage et tokolonnenotat hvor de skriver stikkord og ordforklaringer, hovedpunkter og underpunkter eller liknende. Dette kan blant annet brukes i forbindelse med nye ord elevene har møtt på i teksten, hvor ordene skrives i den ene kolonnen, og ordforklaringer i den andre.

Tokolonnenotatet kan også utvides til det vi kaller et flerkolonnenotat, med flere kolonner og plass til å belyse ytterligere aspekter ved temaer man ønsker å skape en struktur rundt.

En annen måte å strukturere innholdet på kan for eksempel være ved å la lage et venndiagram hvor det tegnes to sirkler ved siden av hverandre, delvis overlappende. Dette er en metode som egner seg til sammenlikning av to deler av fagstoffet, hvor likheter plasseres i midten, og forskjellene på hver sin side. Tankekart som ble beskrevet som en strategi aktuell i førlesingsfasen kan også være nyttig i etterlesingsfasen ved at elevene får sortert innholdet og plassert det inn i en ny modell. Å omforme innholdet i teksten til slike visuelle former beskrives ifølge Roe (2014, s. 100) som positivt ved at elevene utvikler en større forståelse av det de har lest, samt hjelper dem til å huske innholdet bedre. Roe skriver også at å lage slike grafiske fremstillinger av innholdet som nå beskrevet kan være tidkrevende å lære seg, men at den anvendte tiden kommer elevene til gode både i skolesammenheng, videre studier og i arbeidslivet.

2.5 Plassering av mitt prosjekt i forskningsfeltet

Etter å nå ha presentert en del teori som belyser flere sider ved lesekompetansen, ønsker jeg å plassere mitt prosjekt i forskningsfeltet med tanke på lesing som sosial eller kognitiv ferdighet. Deretter vil jeg presentere noen forskningsspørsmål som tar utgangspunkt i problemstilling og teori, og som vil danne grunnlaget for oppgaven videre.

2.5.1 Lesing som kognitiv ferdighet eller som sosial og kulturell praksis

Nå har jeg presentert lesing og leseopplæring ved hjelp av både en kognitiv og sosiokulturell teoribakgrunn ved at elementer som motivasjon, bruken av lesing i sosiale sammenhenger, egne forutsetninger, lesestrategier, elevenes bakgrunn osv. alle har blitt fremmet som viktige faktorer for å utvikle seg som lesere. Når jeg videre skal skrive om mitt eget prosjekt ønsker jeg, som nevnt innledningsvis i dette kapitlet, å plassere meg i feltet ved å vurdere om min

datainnsamling, min problemstilling og mine funn i størst grad avhenger av den kognitive eller den sosiokulturelle teorien. Det som imidlertid er viktig for meg å poengtere, er at jeg ikke mener at det ene nødvendigvis utelukker det andre. Jeg er enig i det Kulbrandstad skriver i sin oppsummering av disse teoriene, nemlig at teoriene må ses på som utfyllende heller enn konkurrerende. Det er nok også her jeg plasserer mitt prosjekt: et sted i midten, med innflytelse fra begge teoriene. Imidlertid vil jeg nok påstå at det som i aller størst grad blir undersøkt i mitt prosjekt er elevenes individuelle og kognitive lesing. Jeg er i stor grad ute etter å rette fokuset mot hvordan hver enkelt elev faktisk leser og om de tar i bruk noen strategier. Intervjuene blir gjennomført med én og én elev og logger blir skrevet i forbindelse med selvstendig lesing, uten noe form for sosialt forarbeid eller etterarbeid.

Jeg undersøker ikke leseopplæringen direkte, men stiller spørsmål om elevene opplever at de har mottatt noen form for viderekommen leseopplæring. *Hvordan* denne leseopplæringen eventuelt har foregått har jeg i utgangspunktet ingen forutsetning for å si noe om, utenom i de tilfellene hvor elevene også inkluderer denne informasjonen når de skal gi meg svar på *om* de har mottatt leseopplæring på ungdomstrinnet og i videregående skole. Dette er imidlertid ikke hovedfokus for min undersøkelse, men med utgangspunkt i mitt eget teorikapittel, og det jeg har funnet i bøker omhandlende leseopplæring og lesedidaktikk er det grunn til å tro at denne har vært preget av både sosiale og kognitive teorier om lesing, og at leseopplæringen kan ha foregått både med utgangspunkt i enkelteleven og med utgangspunkt i hele eller deler av elevgruppen. Det jeg spesifikt får svar på i min oppgave heller mer mot den individuelle delen av lesingen da jeg i størst grad ønsker svar på hva den enkelte elev faktisk gjør, men jeg utelukker ikke at sosial påvirkning, motivasjon og kulturelle faktorer har spilt en rolle for hvorfor elevene leser slik de gjør og jeg ønsker også å se på klassene som helhet når jeg siden skal presentere datagrunnlaget.

Min oppfatning er som nevnt at det ene ikke utelukker det andre, og at både sosiokulturell og kognitiv teori er viktig for å belyse den lesekompetansen jeg undersøker, derfor har begge sidene av leseteorien blitt presentert gjennom teorikapittelet. Når jeg når jeg i mitt prosjekt har aller størst fokus på hva hver enkelt elev faktisk gjør, er det vanskelig å si at jeg undersøker den sosiokulturelle delen av lesingen i spesielt stor grad. Men at jeg ikke spesifikt undersøker den delen av lesekompetansen, betyr ikke at jeg neglisjerer de sosiokulturelle teoriene om lesing, og påvirkningen det sosiale og kulturelle kan ha hatt og har på elevenes lesing.

2.5.2 Forskningsspørsmål

Med utgangspunkt i teorigrunnlaget jeg nå har lagt frem, ønsker jeg å presisere problemstillingen ytterligere med bakgrunn i denne teorien. Problemstillingen er forholdsvis åpen, og for å presisere og danne et enda tydeligere utgangspunkt for datainnsamlingen vil det nå følge noen forskningsspørsmål som danner grunnlaget for og presentasjonen av innsamlet data.

Jeg stiller spørsmål ved hvordan elever på ungdomsskolen og i videregående skole leser når de skal lese for å lære, og i forbindelse med dette ønsker jeg å rette fokuset mot følgende:

- 1) Har de fått opplæring i bruken av lesestrategier?
- 2) Hvilke lesestrategier kjenner elevene til?
- 3) Benytter elevene seg av lesestrategier og gjør de noe strategisk i før- underveis- og etterlesingsfasen?
- 4) Kan det spores noen forskjeller mellom trinnene og fagene? Hva kan eventuelt være årsaken til disse forskjellene?

Første og andre spørsmål vil kunne besvares ut ifra intervjuer jeg gjør med elever, mens spørsmål tre vil være det mest omfattende spørsmålet jeg stiller og i størst grad kunne besvares på bakgrunn av elevlogger. Disse to metodevalgene vil jeg skrive mer om i neste kapittel. Spørsmål fire vil bli belyst når oppgaven nærmer seg slutten og alt datamateriale har blitt presentert

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg gi en beskrivelse av metodene som har blitt brukt i dette prosjektet. Jeg vil presentere de valg og avgrensinger jeg har gjort i forbindelse med datainnsamlingen samt belyse prosjektets reliabilitet og validitet i forhold til å skulle belyse min problemstilling og svare på hvordan elever på ungdomsskolen og i videregående skole leser fagtekster for å lære og i hvilken grad de benytter innlærte og etablerte lesestrategier og forskningsspørsmålene mine presentert i slutten av forrige kapittel.

3.1 Valg av metode

Valget av metode har jeg tatt med utgangspunkt i problemstillingen, for å i størst mulig grad drive datainnsamling på en måte som er relevant med tanke på å belyse det jeg ønsker å undersøke, samtidig som metoden muligens også kan utelukke det jeg ikke ønsker å rette fokuset mot. I tillegg til å ta utgangspunkt i problemstillingen min så jeg det nødvendig med en pragmatisk tilpasning, på den måten at jeg valgte metoder som gjorde at jeg fikk innpass i skolen ved at jeg fikk komme for å drive datainnsamling, ved ønskelige trinn, i skoletiden. Altså metoder som ikke i for stor grad gikk på bekostning av lærerens allerede planlagte undervisning.

Det er vanlig å skille mellom kvantitative og kvalitative datainnsamlingsmetoder, hvor de kvantitative refererer til tall og statistikk, lite fleksibilitet, stor grad av struktur og mange informanter, mens kvalitative datainnsamlingsmetoder fokuserer mer på ord og tekster, lengre besvarelser fra få informanter og mer åpenhet og fleksibilitet (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 41). Imidlertid skriver Postholm og Jacobsen at et slikt skille i noen tilfeller kan være kunstig, og at det for eksempel innenfor pedagogikken i hovedsak studeres kvalitative fenomener og prosesser, men at dette ikke betyr at man behøver å begrense seg til kvalitative metoder og data. I virkeligheten kan det også være slik at metodene blandes, og at en metode ikke nødvendigvis er enten kvalitativ eller kvantitativ på den måten at det nødvendigvis ikke er slik at det kun samles inn enten kvalitative eller kvantitative data. Eksempelvis kan et spørreskjema, som gjerne betraktes som en kvantitativ metode, inneholde åpne spørsmål hvor informantene svarer med egne ord, eller observasjon, som gjerne betraktes som en kvalitativ metode ha som hensikt å undersøke hyppigheten av noe, og resultat blir dermed uttrykt med tall (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 42)

For å innhente data relevant for min problemstilling, valgte jeg å la elevene skrive logger, hvor jeg på forhånd hadde laget noen spørsmål til elevene. Spørsmålene var åpne og lot elevene bruke egne ord. Loggskrivningen slik jeg gjennomførte den ble en kvalitativ datainnsamlingsmetode, muligens med noen muligheter for å kvantifisere. I tillegg gjennomførte jeg intervjuer med noen av elevene, én og én, noe som også samsvarer med en kvalitativ datainnsamlingsmetode. Videre i metodekapittelet vil jeg kommentere de to metodene, som muligens kan sees på som to måter å samle inn data på som utfyller hverandre, mer enn to separate metoder, hvordan jeg tok dem i bruk samt gjennomføringen av dem, valg og avgrensinger gjort i forbindelse med datainnsamlingen, undersøkelsens validitet og reliabilitet, i tillegg til å gjøre rede for noen etiske utfordringer i forbindelse med datainnsamlingen.

3.1.1 Loggskrivning

Når elevene skriver logg, enten i løpet av et arbeid, eller som en avslutning får de mulighet til å uttrykke seg personlig og nyansert, samt at det legges til rette for refleksjon ved at de tvinges til å reflektere over noe de har gjennomført og tankene de har rundt dette når de må sette ord på dette skriftlig (Roe, 2014, s. 168). Skrivning av en logg behøver ikke være tidkrevende, men er i utgangspunktet ment som en kort avslutning på en arbeidsøkt for eksempel, men det er også viktig at elevene gis tid til å reflektere (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 72).

Gjennom loggskrivningen får man mulighet til å observere elevenes egne tanker i større grad enn for eksempel ved besvarelse av spørreskjema hvor elevene vanligvis avgir svar i form av avkryssing (Roe, 2014, s. 168). Det som imidlertid kan være utfordringen ved denne metoden er risikoen for at noen elever gir veldig knappe og generelle svar, og begrensningen ligger blant annet i at man ikke har mulighet til å komme med oppfølgingsspørsmål eller be elevene utdype svarene sine. I tilfeller hvor elevene selv blir bedt om å reflektere over egen leseprosess for eksempel, kan man kanskje vel så godt legge merke til hva elevene ikke skriver, som hva de faktisk skriver, selv om dette kan være utfordrende.

Når loggene blir skrevet anonymt, og elevene er klar over at dette ikke danner grunnlaget for noe form for faglig vurdering hvor de kan bli bedømt i forhold til enten galt eller riktig svar, vil jeg mene dette kan føre både til at elevene i noen tilfeller «tar litt for lett på det», samtidig som at man også kan få samlet inn oppriktige og ærlige tanker, uten at de snakker usant fordi

de ønsker å imponere eller tar hensyn til hvordan de fremstår i loggen. De positive sidene ved loggskrivningen veier etter min mening så tungt at jeg ser på det som en fornuftig måte å samle inn datamateriale på, selv om det er viktig å være oppmerksom på at de som skriver mest vil være de som er mest komfortable i skriftmediet. Etter min mening kan også loggskrivningens svakheter komplimenteres av de positive sidene ved intervjuet som metode, som jeg vil komme nærmere tilbake til, da dette også er en metode jeg har benyttet meg av i dette prosjektet. Som nevnt tidligere er loggen og intervjuet ment for å utfylle hverandre, mer enn å separeres fra hverandre.

I loggene kan man stille spørsmål til elevene som brukes til å undersøke det som er aktuelt i nettopp den problemstillingen som er utgangspunkt for prosjektet loggskrivningen er en del av, men samtidig bør det åpnes opp for at elevene kan komme med refleksjoner og tanker, som det i utgangspunktet ikke spørres direkte etter (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 72). Denne informasjonen kan bli nyttig selv om det ikke var mulig å forutse. Spørsmålene som stilles i loggen bør altså være nøye gjennomtenkt, slik at man får svar på det man ønsker, samtidig som de er såpass åpne at elevenes personlige stemme kommer til uttrykk og at de får mulighet til å beskrive erfaringer som ikke blir eksplisitt etterspurt. Loggskrivningen kan også brukes som kun et ledd i kommunikasjonen (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 71), og da vil man ha mulighet til senere også å gi tilbakemelding og stille ytterligere spørsmål for eksempel ved denne tilleggsinformasjonen elevene kommer med. Men dette er altså en begrensning i selve loggskrivningen, man har ikke mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål, med mindre man gjennomfører en dialoglogg, noe som jeg ikke har valgt å gjøre. For å få en dialog med elevene velger jeg altså da heller å intervju noen av dem.

Det kan også være svært ressurskrevende å analysere et slikt datamateriale man får tilgang til gjennom å stille elevene ganske åpne spørsmål, da svarene kan bestå av mange nyanser, og dette kan muligens kreve at man leser litt «mellom linjene» for å finne den informasjonen som er relevant for den aktuelle problemstillingen. Dette er ikke fordi jeg tviler på det elevene selv oppgir at de gjør, men jeg ønsker å lese med et kritisk blikk og for eksempel sammenlikne logg og intervju for å se om jeg ser spor av noe elevene ikke selv er klar over, og hvordan logg og intervju stemmer overens.

Jeg har valgt loggskrivning som en metode fordi deler av problemstillingen min stiller spørsmål til hvordan elevenes metakognitive evner er, ved om de har lært å lese for å lære, for eksempel ved å ta i bruk lesestrategier. Elevenes metakognitive lesekompetanse kan komme til uttrykk gjennom loggskrivningen ved at de må overvåke og reflektere rundt egen lesing, og

sette ord på egne handlinger, og man får på den måten undersøkt hvor bevisste de er. I tillegg gir loggskrivning mulighet til å innhente informasjon fra mange elever, noe som kan styre påliteligheten i min undersøkelse og i alle fall skape en større bredde, og dette vil jeg komme nærmere inn på senere i metodekapittelet.

3.1.2 Semistrukturert, individuelt intervju

Et intervju kan gi nyttig informasjon i forhold til problemstillingen, men før man gjennomfører et intervju må man ta stilling til en rekke spørsmål. Man må blant annet gjøre seg opp en mening om hva man ønsker informasjon om, hvem man bør snakke med for å få denne informasjonen, hvordan man bør snakke med dem og hvilken form samtalen skal ha (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 63). Intervjuene jeg har gjennomført har vært semistrukturerte intervjuer, gjennomført med én og én elev, med et ønske om å innhente informasjon relevant for min problemstilling. Ved å gjennomføre individuelle intervjuer kan elevene slippe å ta hensyn til hvordan de måtte fremstå for andre, noe som kan være en konsekvens av for eksempel fokusgruppe intervjuer. Når elevene intervjues enkeltvis trekkes de ut av en sosial sammenheng, men man kan på den måten i større grad forvente åpenhjertige og ærlige svar (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 65).

En svak side ved å gjennomføre individuelle intervjuer er at det er svært ressurskrevende. Slike intervjuer tar lang tid og det er svært mye informasjon som kommer frem i løpet av samtalen. Dette fører gjerne til at man ikke har mulighet til å snakke med så mange personer, men jeg tok likevel valget om å gjennomføre intervjuene med én og én elev, da jeg fra tidligere har logger som representerer en større mengde informanternes refleksjoner.

Jeg valgte også å gjennomføre intervjuene ansikt til ansikt for å øke muligheten til å etablere en personlig relasjon med den jeg skulle intervjuer, for å i størst mulig grad legge til rette for en åpen samtale. Studier tyder nemlig på at de intervjuede i mindre grad snakker usant når de sitter rett ovenfor et annet menneske (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 68). Man kan også ifølge Postholm og Jacobsen få en dypere forståelse ved å intervjuer personer på denne måten fordi man har mulighet til å observere kroppsspråk, ansiktsuttrykk og liknende. Ulempen kan være at selv om elevene blir gitt en garanti for anonymitet, er de likevel ikke anonyme i forhold til deg som intervjuer. Dette kan føre til at dersom man ikke er tillitsvekkende, mottar litt mer forsiktige uttalelser fra de intervjuede (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 69)

Samtalene jeg hadde med elever ble gjennomført som et semistrukturert intervju. Denne intervjuformen kjennetegnes av at man som intervjuer har relevante spørsmål klare på forhånd, for eksempel i form av en intervjuguide (se vedlegg 3), men at man er åpen for å stille tilleggsspørsmål eller ta opp emner som ikke er planlagt på forhånd (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 75). Ved semistrukturerte intervjuer får man altså muligheten til å ta tak i emner som man kanskje ikke var klar over at var aktuelle på forhånd, eller stille spørsmål som i utgangspunktet ikke var planlagt. Dette kan gi nyttig informasjon, og du har som intervjuer hele tiden mulighet til å i noen grad tilpasse intervjuet ditt for å få mest mulig relevant informasjon.

3.2 Avgrensinger gjort i forbindelse med datainnsamlingen

I forbindelse med datainnsamlingen ble det nødvendig å foreta visse avgrensinger og utvelgelser. Noen av dem er allerede gjort rede for i innledningen, og de aller fleste har sin bakgrunn i oppgavens begrensede omfang. Likevel ønsker jeg ytterligere å presentere avgrensingene som er gjort og på hvilken bakgrunn jeg har foretatt valg, utover valg av metode, som jeg allerede har vært inne på, i forbindelse med datainnsamlingen.

Datainnsamlingen ble gjort i 8. klasse på ungdomsskolen og i vg3 ved studieforberevende utdanningsprogram. Jeg bestemte meg tidlig for å undersøke klassetrinn ved ungdomsskolen og i videregående skole. Dette er først og fremst på grunn av den fasen av leseutviklingen elevene sannsynligvis befinner seg i, ved at den viderekomne leseopplæringen har startet. Jeg får på et vis undersøkt hvordan leseopplæringen har fungert, ved å undersøke disse trinnene. I tillegg ligger noe av begrunnelsen i min egen utdanning, som ikke har hatt noe særskilt fokus på småskolen, men heller dreid seg om de høyere alderstrinnene. Tanken var også at to aldersgrupper ville være med på å tilpasse datainnsamlingen til oppgavens omfang i størst mulig grad. Når jeg siden var i kontakt med de aktuelle skolene, var det lærere ved 8. klasse på ungdomsskolen og 3. klasse på vgs. som først sa seg villige til å la meg slippe til i undervisningen for å innhente informasjon til bruk i mitt prosjekt. Jeg grep denne sjansen da jeg mente det kunne være interessant å undersøke elevenes lesing helt i starten av ungdomsskolen, sammenliknet med siste år på videregående skole. Jeg arbeidet med to klasser ved hvert av trinnene, hvor en av klassene fokuserte på lesing i forbindelse med norskfaget, mens den andre klassen hadde fokus på lesing i KRLE/religion og etikk.

Når det gjelder valg av fag ble dette blant annet gjort med bakgrunn i de fagene jeg selv har studert i løpet av min lærerutdanning, og som jeg har undervisningskompetanse i. På den måten mener jeg at jeg i større grad hadde mulighet til å relatere meg til tekster som ble lest, både oppbyggings- og innholdsmessig, samtidig som dette skaper en relevans for meg videre som yrkesaktiv lærer. Samtidig var det viktig for meg å velge et annet fag enn kun norsk, for å kunne si noe om lesing som grunnleggende ferdighet i flere fag og ikke kun som en del av norskfaget, slik tradisjonen lenge var. Til slutt ønsket jeg å ha noenlunde samme fag på ungdomsskolen som i videregående skole, og på bakgrunn av min egne faglige bakgrunn ble først samfunnsfag eller samfunnskunnskap/historie/geografi vurdert, men da det ble vanskelig å treffe på samme område av faget både på videregående og ungdomsskolen, på den måten at det i ungdomsskolen ble arbeidet med samfunnskunnskap og det i videregående er historie som er aktuelt i 3. klasse, falt valget på KRLE og religion- og etikk, da dette er to fag som etter min oppfatning er mer sammenliknbare enn de andre valgmulighetene jeg hadde.

Tekstene elevene leste i forbindelse med datainnsamlingen ble utvalgt av lærerne i de aktuelle fagene. Dette ble i noen av tilfellene et premiss satt av lærerne for at jeg skulle få innpass i elevenes skolehverdag. Selv ser jeg også helt klart fordelene ved å velge ut tekster på denne måten, både fordi det vil skape en relevans for elevene, og det blir en naturlig del av undervisningssituasjonen, samtidig som lærernes allerede planlagte undervisning i minst mulig grad ville bli påvirket da tekstene ble knyttet til det temaet det likevel skulle arbeides med i de aktuelle timene. På denne måten oppnås det som gjerne kalles økologisk validitet, og som vil bli grundigere gjennomgått under «validitet», senere i oppgaven.

Data ble altså samlet inn i norskfaget og KRLE-/religions- og etikkfaget, ved to forskjellige trinn, ved to forskjellige skoler. To klasser ved hvert trinn, en klasse i norsk og en klasse i KRLE/religion og etikk. I alle klassene skulle alle elevene skrive logg i forbindelse med lesing av fagtekst, før jeg siden intervjuet noen elever fra hver klasse. På bakgrunn av oppgavens omfang og det tidkrevende arbeidet det er å drive datainnsamling i form av individuelle intervjuer ble fire elever fra hver klasse plukket ut til intervju. Dette skjedde i samråd med lærer, og for å få en variasjon. Tross få intervjuobjekter ble premissene at det skulle være en spredning mellom elevene når det gjaldt kjønn og faglig nivå. Jeg hadde ingen oversikt over hvem av elevene som lå på hvilket nivå når jeg snakket med dem. Det eneste jeg var klar over var at ingen av elevene hadde spesifikke lese- og skrivevansker, da dette i utgangspunktet ikke er grunnlaget for forskning i dette prosjektet. Til det mener jeg oppgavens omfang er for begrenset, da dette krever ytterligere teorigrunnlag blant annet. I

tillegg ville det bli en kunstig gjengivelse av virkeligheten dersom for eksempel 1 av fire elever jeg intervjuet fra hvert trinn ville hatt en form for utredet lese- og skriveproblematikk. Likevel, og for nettopp å få et mest mulig reelt bilde av virkeligheten skrev alle elevene logg, så her er også bidrag fra elever med lese- og skrivevansker.

3.3 Gjennomføring av datainnsamlingen

Etter å ha vært i kontakt med lærere ved skoler jeg så for meg som aktuelle for min datainnsamling, fikk jeg svar fra lærere ved en ungdomsskole og en videregående skole om at jeg fikk drive datainnsamling i deres klasser. Klassene bestod av 20-30 elever, og jeg var som allerede nevnt i kontakt med to klasser ved hver skole, hvor det i en av klassene var fokus på lesing i norskfaget, og i den andre lesing i KRLE/religion og etikk. I samråd med den aktuelle lærer ble det avgjort at læreren skulle velge ut tekstene som skulle leses, og disse fikk jeg tilgang til å forkant av gjennomførelsen (Se vedlegg 2).

Selve datainnsamlingen fant sted ved de aktuelle skolene. Før jeg satte i gang møtte jeg med de aktuelle lærerne og avklarte omstendighetene rundt innsamlingsprosessen, og hvilken informasjon som skulle bli gitt til elevene på forhånd. Dette ble vi enige om at skulle være forholdsvis begrenset, og at heller jeg skulle ha en innledning om prosjektet og datainnsamlingen i forbindelse med selve gjennomførelsen. På denne måten fikk jeg mulighet til å gi alle elevene samme informasjon. Informasjonen som ble gitt var at elevene skulle lese en fagtekst lærer hadde plukket ut på forhånd, at de i etterkant av lesingen skulle skrive en logg, med utgangspunkt i noen ganske åpne spørsmål de fikk utdelt (Se vedlegg 3), før fire av dem ble bedt om å ha en samtale med meg ang. lesing. Elevene ble gjort oppmerksomme på hva oppgaven min skulle omfatte, og ble i den forbindelse informert om at de skulle lese fagteksten for å huske og forstå, men ingenting spesifikt om lesestrategier eller liknende ble nevnt for elevene. Jeg fortalte dem at de skulle prøve å legge merket til så mye som mulig av det de selv gjorde og skrive dette i loggene, da detaljer de selv så på som unyttige, likevel kunne være av betydning for meg. Det ble også gjort klart at deltakelsen var frivillig, og at de underveis kunne trekke seg fra prosjektet, samt at deres besvarelser var anonyme og at intervjuene også ville bli anonymisert i oppgaven min.

Tekstenes omfang var ikke større enn at alle elevene rakk å både lese teksten og skrive loggen i løpet av en skoletime (45 minutter). Når dette var gjort ble det gjennomført intervjuer relativt fortløpende, med minst mulig opphold mellom lesingen og samtalene, slik at elevene

skulle ha friskt i minne hvordan de leste, og at lesingen og loggskrivningen kunne fungere som et slags «oppspark» til samtalene ved at elevene fikk satt i gang en tankeprosess rundt egen lesing, som videre ble tema i intervjuene.

Intervjuene ble gjennomført ved at jeg ansikt-til-ansikt hadde en samtale med én og én elev. Jeg hadde en rekke spørsmål klare på forhånd (Se vedlegg 4), men var åpen for å stille tilleggsspørsmål eller eventuelt ta tak i informasjon som jeg ikke i utgangspunktet var på jakt etter, men som jeg mente kunne være relevant for mitt prosjekt. Stort sett var det aktuelt å forholde seg til intervjuguiden uten at det ble aktuelt å vike fra den i særlig grad. Unntaket var noen oppklaringsspørsmål og i noen tilfeller trengte elevene litt hjelp for å sette ord på det de ønsket å fortelle, men dette var noe jeg i hovedsak ønsket å gjøre minst mulig av, for å unngå at jeg «la ord i munnen på dem» eller bidro til at de fikk gi uttrykk for en større grad av kompetanse enn det som var tilfelle.

Jeg tok notater under intervjuene. Årsaken til dette vil jeg komme nærmere inn på senere, men personvern var hovedgrunnen til at jeg skrev ned samtalene mens intervjuet pågikk, fremfor å bruke lyd- eller videopptak. Jeg var oppmerksom på å både være en aktiv samtalepartner, samtidig som jeg hadde fokus på å skrive ned elevenes svar på en slik måte at jeg satt igjen med en mest mulig ordrett gjengivelse av samtalen. For å ivareta dette satt jeg også av tid like i etterkant av intervjuene, mens jeg hadde samtalene friskt i minne, til å renskrive det jeg hadde notert.

3.4 Etske utfordringer og personvern

Når mennesker blir brukt som utgangspunkt for forskning dukker det alltid opp etiske utfordringer og spørsmål om personvern. I løpet av mitt prosjekt, hvor jeg tok utgangspunkt i elevgrupper, ble blant annet elevenes anonymitet spesielt viktig. I mange tilfeller kan det være aktuelt å melde inn et forskningsprosjekt til personvernombudet, men på bakgrunn av den lange behandlingstiden og mulighetene jeg så for å unngå å melde dette inn etter samtale med personvernombudet, ble det tatt en avgjørelse på at jeg skulle gjennomføre datainnsamlingen og behandle innsamlet data på en slik måte at mitt prosjekt ikke ble omfattet av meldeplikten. Dette innebærer at elevenes logger ble innsamlet i papirform, uten navn eller sensitive opplysninger. Elevene som skulle intervjues hadde med sin logg, slik at jeg kunne koble

intervjuene til loggene dersom det skulle bli behov for det, men det ble ikke opprettet noen annen form for koblingsnøkkel mellom elevene og besvarelsene.

Intervjuene ble gjennomført ved at det kun ble registret data i form av notater, og ingen form for verken video- eller lydopptak. I mine notater ble det ikke registret noe som kunne identifisere informantene. På denne måten er det umulig å spore både logger og notater fra intervju tilbake til elevene.

Det ble innhentet samtykke til datainnsamlingen både i form av et informasjonsbrev (Se vedlegg nr. 1) samt informasjon gitt muntlig. Blant annet omhandlet denne informasjonen metodene jeg ville bruke, at opplysninger blir behandlet konfidensielt, at det er frivillig deltakelse i prosjektet og mulighet for å trekke seg underveis, at kun jeg har tilgang til dataen som blir samlet inn og at logger og notater fra intervjuer vil bli slettet/makulert etter at prosjektet er avsluttet. Ved ungdomsskolen ønsket jeg i utgangspunktet foreldrenes underskrift på bakgrunn av elevenes lave alder i 8. klasse. Dette viste seg imidlertid ikke å være nødvendig da jeg ved gjennomgang med lærer fikk forståelsen av at skolen hadde en avtale med foresatte om at elevene kunne delta i prosjekter som dette. Informasjonsskrivet ble på ungdomsskolen dermed ikke sendt med hjem for underskrift, men lærer fikk kopi, samt at elevene fikk den samme informasjonen muntlig, både i samlet klasse og på nytt til elevene jeg intervjuet. I videregående skole tilsier elevenes alder at de selv kan samtykke til deltakelse, og her ble informasjonen gitt muntlig samt at elevene jeg intervjuet fikk informasjonsskrivet og signerte dette før samtalene startet.

3.5 Validitet og reliabilitet

Når man bare studerer elementer av virkeligheten, slik som er tilfellet i prosjekter som dette, er det vanskelig å presentere funn og resultater som «sannheten», og for å sikre kvaliteten i produktet er det derfor viktig å reflektere rundt oppgavens *validitet* og *reliabilitet*, som refererer til prosjektets gyldighet og pålitelighet (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 126) Videre vil jeg diskutere validiteten og reliabiliteten i mitt prosjekt, ved å drøfte i hvilken grad min prosess og mitt produkt ivaretar funnenes gyldighet og pålitelighet.

3.5.1 Validitet

Validiteten kan deles inn i en ytre og en indre validitet, hvor den indre tar for seg i hvilken grad man kan si at noe henger sammen som årsak og virkning, mens den ytre går på hvorvidt man kan relatere de funnene man har gjort til en gruppe som ikke er undersøkt (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 127 og 128), altså at man har mulighet til å *generalisere*. I mitt tilfelle undersøker jeg hvordan elevene leser for å lære, og i intervjuene stiller jeg også spørsmål ved om de har fått noen opplæring i forbindelse med dette og hvor mye de leser på fritiden, og på bakgrunn av dette kan det være mulig å beskrive en sammenheng. Imidlertid kan det være andre faktorer en fritidslesing og opplæring som spiller en rolle for hvordan elevene tar fått på faglesing. For eksempel kan vanskelighetsgraden og utformingen av tekstene spille en rolle for om elevene for eksempel velger å benytte noen lesestrategier, og i tilfelle hvilke.

Elevenes erfaring kan også spille en rolle for hvorvidt de tar i bruk strategier når de leser, og her kan noe så enkelt som hvilket klassetrinn de tilhører påvirke deres lesing, uten av nødvendigvis opplæringen og fritidslesingen spiller en større rolle. Elevene kan selv ha sett behovet for å lese mer strategisk, etter hvert som de møter stadig mer utfordrende tekster, og kan selv ha dannet seg et bilde av hvordan de bør lese for å huske og forstå det de leser etter hvert som kravene som stilles til dem blir større. Imidlertid krever bruken av visse lesestrategier at elevene i alle fall blir gjort oppmerksomme på at de finnes, før de av seg selv eventuelt tar de i bruk, og denne bevisstgjøringen kan gjerne ha skjedd i undervisningen. I tillegg, når vi snakker om elevenes alder og erfaring, kan det være slik at eldre elever har utviklet et metaspråk som yngre elever ikke evner å anvende på samme vis. På bakgrunn av dette kan tilfellet muligens være at elevene gir ulikt uttrykk for hvordan de leser, når de skal beskrive dette gjennom tale og skrift, men at noe av forskjellen kan ligge i kompetansen til å nettopp formidle denne lesepraksisen, og ikke i lesepraksisen i seg selv.

Det kan altså være slik at jeg klarer å se en sammenheng mellom for eksempel leseopplæring og bruken av lesestrategier, men det er ikke mulig å utelukke at andre faktorer også spiller en rolle for hvordan elevene leser, når de skal lese for å lære. Når det gjelder min problemstilling har ikke denne sammenhengen noe hovedfokus her, og handler mer om å belyse *hvordan* elevene leser, og *om* de har lært seg å lese for å lære, mer enn *hvorfor* de leser slik de gjør. Kanskje kan det være slik at lærerne selv mener at de driver med viderekommen leseopplæring, uten at elevene oppfatter at det er det som foregår. Med elever som informanter, blir altså deres oppfattelse i fokus, fremfor en undersøkelse av selve

undervisningsprosessen for å avdekke hva som faktisk foregår i klasserommet. Likevel vil jeg når jeg stiller spørsmålet om elevene har lært å lese for å lære også rette fokuset mot den viderekomne leseopplæringen, og om den har fungert dersom den i det hele tatt har blitt gitt.

Når det gjelder muligheten for å generalisere funnene utover mitt prosjekt, og til andre elever, er det i utgangspunktet slik at det kun er mulig når utvalget av informanter er trukket ut på en tilfeldig måte (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 128). I mitt tilfelle er informantene plukket ut med bakgrunn i klasstrinn, og selv om jeg har vært på to ulike skoler i forbindelse med datainnsamlingen er de to klassene på videregående tilhørende samme skole, og det samme gjelder de to 8. klassene. Det kan altså være slik at skolekulturen og det sosiale aspektet har en påvirkning på hvordan elevene leser og hvilken opplæring de mottar, noe som kan føre til at funnene ved andre skoler ville vært annerledes. Imidlertid kan jeg se at når elevene selv blant annet skal beskrive opplæringen de har fått, er dette relativt samsvarende mellom de to skolene og innenfor hver klasse.

I tillegg undersøker jeg en relativt stor mengde elever, både jenter og gutter som befinner seg over hele skalaen karaktermessig. Funnene er basert på like i underkant av 90 elever som ikke har blitt plukket ut av meg, men hvor hele klasser er inkludert i forbindelse med datainnsamlingen. Dermed får jeg en bredde både med tanke på kjønn og faglig dyktighet som kan være med å gi funnene mine et visst potensiale for generalisering. Kanskje er det mer fornuftig å snakke om en overførbarhet enn en generaliseringsmulighet ved funnene mine, da undersøkelsen min er kvalitativ i større grad enn kvantitativ. Overførbarhet forklares av Tove Thagaard som «*om tolkninger som er basert på en enkelt undersøkelse også kan gjelde i andre sammenhenger*» (Thagaard, 2003, s. 20) Alle funn kan ikke generaliseres til alle elever ved alle trinn, ved alle skoler i alle fag. Funnene er gyldige for de jeg har undersøkt, og deler av det kan nok også overføres til andre. For eksempel relasjonen mellom lærebøker, undervisning og lesepraksis, uten å kunne overføre selve undervisningen, elevenes oppfattelser og/eller praksisen direkte, kan altså relasjonen mellom disse muligens ha en overføringsverdi. Barbara Gentikow (2005, s. 62) tar også til orde for å flytte generaliseringskravet fra personnivå til saksnivå i kvalitative undersøkelser.

Som jeg har vært inne på tidligere mener jeg at den økologiske validiteten i stor grad blir ivaretatt. Økologisk validitet oppnår man gjerne når studien er gjennomført under betingelser som likner på de naturlige omgivelsene og der praksisen vanligvis foregår, eller til og med som Barbara Gentikow (2005, s. 42) peker på også *mens* den foregår. Ved at jeg i mitt prosjekt gjennomfører datainnsamlingen i skolen og gjør den til en naturlig del av

undervisningen ved at jeg for eksempel bruker loggskrivning, som allerede er en innarbeidet praksis i skolen og at elevene leser om samme tema som de likevel ville arbeidet med, uavhengig av mitt masterprosjekt, mener jeg at jeg oppnår en høy grad av økologisk validitet.

3.5.2 Reliabilitet

Reliabiliteten, eller påliteligheten ved funnene jeg har gjort er ikke noe som kan garanteres 100% og ifølge Postholm og Jacobsen (2011, s. 129) er det eneste man kan gjøre å reflektere over hvilke problemer som kan være knyttet til datainnsamlingen.

Min datainnsamling er i høy grad avhengig av elevenes egne beskrivelser av hvordan de leser. Dette betyr at elevenes hukommelse og oppfatning spiler en rolle for hvilke svar jeg får, og de svarene jeg får vil ikke alltid nødvendigvis gjenspeile virkeligheten 100%, men de vil i alle fall gjenspeile elevenes oppfattelse og om for eksempel undervisningen som eventuelt har foregått har satt spor hos elevene. Spørsmålet om ærlighet er også viktig. For å sikre dette på best mulig måte gjorde jeg det i forkant av datainnsamlingen helt klart at det elevene oppgir vil være anonymt, og ikke ha noen betydning for vurderingen i faget for øvrig, samt at jeg er på utkikk etter å undersøke *hvordan* de leser, og ikke om det de gjør nødvendigvis er riktig eller galt. Ved at elevene er klar over dette mener jeg at det er lagt til rette for at de skal svare ærlig, uten å bekymre seg for hvordan de blir oppfattet eller føle at de må bevise noe.

I intervjuene møter jeg elevene ansikt til ansikt, noe som fører til at de ovenfor meg mister muligheten til å være anonyme. Samtidig gjelder samme utgangspunkt som for loggskrivningen hva gjelder at prosjektet er isolert fra vurderingen i faget for øvrig, og at det ikke finnes svar som er riktige og gale. I tillegg er det ifølge Postholm og Jacobsen (2011, s. 68) slik at man legger til rette for at elevene svarer ærlig, ved å snakke med dem på denne måten, da undersøkelser har vist at det er vanskeligere å snakke usant i en samtale med en annen person ansikt til ansikt. Intervjuene ble også gjennomført individuelt og dette kan hjelpe til at elevene i mindre grad tar hensyn til hvordan de fremstår ovenfor andre. Det ble ikke gjort lyd- eller videopptak av elevene. Jeg tok notater underveis i intervjuet og var avhengig av å ta presise notater for å sikre at informasjonen elevene gav meg blir korrekt gjengitt i oppgaven. For å oppnå dette ble det også satt av tid til å renskrive notatene like i etterkant av intervjuene.

3.5.3 Analytisk kompleksitet

Kravet om *reliabilitet* og *validitet* er aktuelt for både kvantitative og kvalitative metoder, men som det har kommet frem tidligere kan *generaliseringskravet* skape visse problemer i for eksempel undersøkelser som min, som er kvalitative. Mangelen på statistisk generaliserbarhet har blitt brukt som argument for at kvalitative undersøkelser ikke er vitenskapelige nok, eller at alt som ikke kan generaliseres er avvik eller feil (Gentikow, 2005, s. 61 og 63). Gentikow (2005, s. 62) kritiserer denne oppfatningen, blant annet fordi generaliseringskravet ikke tar hensyn til omstendigheter, noe som for eksempel sosiale aksjoner er definerende for og defineres av. På bakgrunn av dette kommer Barbara Gentikow med et forslag om et tredje krav til kvalitative undersøkelser, for å argumentere for at disse undersøkelsene også må kunne ses på som vitenskapelige. Hun introduserer begrepet *analytisk kompleksitet* og argumenterer med at «*de største kvalitetene ved kvalitativ metode nettopp består i at den tar høyde for de undersøkte fenomeners (situasjonsbetingede) kompleksitet*» (Gentikow, 2005, s. 63).

De fenomenene som undersøkes i kvalitative studier gis ofte fylldige og komplekse beskrivelser, og dermed kan de kanskje generere mer allmenngyldige utsagn. (Gentikow, 2005, s. 62). Dessuten resulterer gjerne kvalitative studier i komplekse konklusjoner, og gode argumenter, selv om de ikke kan gi noe entydig fasitsvar (Gentikow, 2005, s. 63). For eksempel kan dette være tilfelle i mine kvalitative intervjuer hvor både elevene har mulighet til å gi utdypende og komplekse beskrivelser. Samtidig åpner intervjuene for at jeg kan reflektere over det elevene sier og lesepraksisen deres, som fremkommer av loggene, på en grundig måte og i lys av for eksempel tekstene de leser og undervisningen de opplever å ha mottatt. Svarene slike undersøkelser gir kan imidlertid gi rom for videre diskusjon og denne «uferdigheten» bør ifølge Gentikow (2005, s. 63) sees på som en positiv side ved undersøkelsen, nettopp fordi det avspeiler fenomeners kompleksitet.

4 Presentasjon og analyse av datagrunnlaget

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene presentert i slutten av teorikapittelet vil jeg nå presentere resultatene av datainnsamlingen. Først vil jeg presentere en del rammefaktorer som jeg mener kan være med å påvirke elevenes lesing, og som jeg har fått innblikk i gjennom datainnsamlingen. Etterpå vil jeg presentere hvilke lesestrategier elevene selv oppgir å kjenne til og ta i bruk og hvordan elevenes beskrivelse av egen leseprosess i forbindelse med lesing av fagtekst blir beskrevet i loggene. Dette sorteres under før-, underveis-, og etterlesingsfasen. Jeg vil også sammenfatte en del av de funnene gjort med bakgrunn i loggene som er mest sentrale for å belyse min problemstilling, nemlig elevenes strategiske valg, og plassere disse i diagrammer, for å tydeliggjøre de eventuelle forskjellene som finnes mellom fagene og trinnene. Til slutt i dette kapittelet vil jeg presentere resultatene fra intervjuene jeg hadde med fire elever fra hver klasse.

4.1 Rammefaktorer

Gjennom teorikapittelet har jeg presentert undervisning og lærebøker som faktorer som har betydning for elevenes lesing. I tillegg blir det pekt på som viktig at elevene selv er klar over formålet med lesingen, slik at de kan tilpasse leseprosessen og gjøre strategiske valg.

Gjennom intervjuene har jeg stilt spørsmål til elevene som omhandler deres oppfatning av hvorvidt de har fått noen form for viderekommen leseopplæring, og om de er klar over hva som er formålet med lesingen og hva de skal bruke det de leser til. I tillegg har jeg rettet blikket mot tekstene elevene leste i forbindelse med datainnsamlingen samt de aktuelle lærebøkene elevene benytter og undersøkt i hvilken grad disse bidrar til en viderekommen leseopplæring. Videre vil jeg presentere de funnene jeg har gjort på disse områdene, for å sette fokus på i alle fall noe av det som kan påvirke elevenes muligheter til å bli strategiske lesere og å lære å lese for å lære.

4.1.1 Undervisning

I intervjuene stilte jeg spørsmål om elevene hadde mottatt noen form for viderekommen leseopplæring og om de oppfattet at de hadde fått noen opplæring i hvordan det var lurt å lese for å forstå og huske det de leste.

Ved 8. trinn svarte elevene som ble intervjuet i forbindelse med lesing i norskfaget at de ikke hadde fått noen særlig leseopplæring på ungdomstrinnet. To av elevene nevnte imidlertid at de syntes å kunne huske at de på barneskolen hadde hørt at tankekart var noe som kunne inngå som en del av leseprosessen. En av elevene nevnte også notatskriving som noe de hadde lært om før de startet på ungdomsskolen. Elevene mente altså at de ikke hadde fått noen opplæring i hvordan de kan lese for å huske og forstå på ungdomstrinnet, men to av elevene nevnte likevel at eksempler på en rekke lesestrategier hadde blitt hengt opp i klasserommet. De hadde imidlertid ikke fått noe særlig opplæring i bruken av disse og elevene mente at poenget var at de selv skulle lese disse eksemplene og lære å ta de i bruk hvis de følte at det var nødvendig.

Elevene ved 8.trinn som ble intervjuet i forbindelse med lesing i KRLE var klare på at de i alle fall ikke i dette faget hadde fått noe leseopplæring. Også disse elevene dro frem eksempler på opplæring de har fått på barneskolen, men understreker at det var i norskfaget denne undervisningen ble gitt. Her blir notatskriving nevnt som sentralt nok en gang, i tillegg til tankekart. En av elevene nevner også BISON. En annen kommenterer plakaten som viser eksempler på lesestrategier, og at disse hadde blitt hengt opp i klasserommet da de startet på ungdomsskolen. Likevel har de ikke fått noen opplæring i å bruke dem, men denne eleven har samme oppfatning av hensikten med disse plakaten som elevene intervjuet i forbindelse med norskfaget: at de selv skal forstå hvordan de kan bruke strategiene ved å se på plakaten, og at de selv skal ta en avgjørelse i forhold til når det er aktuelt å ta dem i bruk.

Elevene fra vg3 jeg snakket med i forbindelse med lesing i norskfaget uttaler at de har fått litt viderekommen leseopplæring i løpet av de siste årene med skolegang, og at de her blant annet har blitt vist noen lesestrategier. Flere nevner bilder av ulike strategier, og jeg får forståelse av at dette er de samme, eller i alle fall liknende plakater som også har blitt nevnt av noen av elevene på 8. trinn. Heller ikke elevene i vg3 i norsk mener at de fikk særlig mye opplæring i disse strategiene, men at de snakket kort om strategiene i forbindelse med at de ble hengt opp på veggen i klasserommet. Tre av elevene mener at de også har hatt noe opplæring i

viderekommen lesing i norskfaget på videregående, men sier at dette ikke har vært så veldig mye konkret opplæring som utelukkende har dreid seg om for eksempel innlæring av lesestrategier, men mer tips underveis og i sammenheng med annen opplæring. En av elevene sier at når de går på videregående tenker nok lærerne at elevene allerede kan bruke lesestrategier ganske godt, og at elevene allerede har funnet sin måte å lese på for å lære det de leser, slik at de forsøker å blande seg minst mulig i det elevene gjør. Flere av elevene påpeker imidlertid at det blir sett på som positivt av blant annet lærere hvis de bruker lesestrategier, at de i noen tilfeller oppfordres til det og tipses om aktuelle strategier og at de minnes på hvordan de tar de i bruk. I tillegg presiserer elevene at det er rom for å ta i bruk strategier når de leser på skolen for eksempel i forhold til at de får god nok tid til å arbeide med tekstene på denne måten og at dette har ført til at de etter hvert har lært seg noen lesestrategier og har funnet ut hva som fungerer best for dem.

I 3. klasse på videregående intervjuet i forbindelse med religions- og etikkfaget uttaler de fleste elevene at de ikke har fått noen leseopplæring siden barneskolen, eller i alle fall ikke siden tidlig på ungdomsskolen. Alle elevene er også klare på at det ikke har vært noe særlig leseopplæring i KRLE på ungdomsskolen eller i religion- og etikkfaget i videregående skole, men i tilfelle i norskfaget da de gikk på barne- og/eller ungdomsskolen. To av elevene nevner igjen at de hadde noen strategier hengende i klasserommet på ungdomsskolen og at de kunne bruke de hvis de trengte de. En av de to elevene mener at disse strategiene ble gjennomgått, men da alle sammen i løpet av en enkeltime, så det var ifølge min informant vanskelig å skille de fra hverandre og huske noe etter denne gjennomgangen. På videregående kan altså ingen av elevene jeg intervjuet huske å ha fått noe leseopplæring i noen fag og en av elevene sier at det forventes at de er ferdig utviklet som lesere, og at de allerede burde ha lært å bruke strategier.

4.1.2 Lesingens formål

Når jeg i intervjuene stilte elevene spørsmål om hvorvidt de var klar over hva de skulle bruke teksten de leste til, svarte de aller fleste at dette ikke var noe de tenkte noe særlig over. Elevene virket usikre på hva jeg egentlig spurte om, men de kom i alle fall frem til at det er slik at de selv må finne formålet med lesingen, og læreren gir svært sjelden noen beskrivelse av lesingens formål. De aller fleste elevene svarte at de selv tenkte at «det er for å lære noe». Dette gjelder elever både på ungdomsskolen og i videregående skole, i begge fag. På

videregående skole nevnes imidlertid det å lese til prøver som et unntak. Her er lesingens formål mer tydelig ifølge elevene. Utover dette, når det gjelder lekselesing og lesing på skolen vil lesingens formål ifølge elevene være å lære det de leser eller å få med seg essensen i det som leses.

4.1.2 Lærebøker

Jeg har undersøkt de læreverkene elevene benytter seg av i de aktuelle fagene, og selv om oppgavens begrensede omfang ikke tillater en fullstendig analyse av læreverkene, vil jeg gi en kort presentasjon av hvordan leseopplæringen direkte kommer til uttrykk i bøkene. Dette mener jeg kan være relevant for hvilken forutsetning elevene har for å kunne utvikle seg til kompetente og strategiske lesere.

I norskverkene spiller leseopplæringen en sentral rolle, både i *Grip Teksten* (Dahl, Engelstad, Halvorsen, Jemterud, Torp og Zandjani, 2007, 2009, 2011) som er læreboken som brukes i norsk på videregående skole, og i *Kontekst* (Blichfeldt, Heggem og Larsen, 2006) som er norskboken ungdomsskoleelevene benytter. *Grip Teksten* består av tre bøker, én for hvert trinn på studieforbereende utdanningsprogram på videregående skole. I hver av bøkene er det en del av sidene som handler om hvordan man kan møte tekster. Det blir her presentert strategier for lesing og hvordan man kan arbeide for å både forstå og bruke tekster, i tillegg til hvordan man analyserer og tolker det man leser. Oppgavene oppfordrer blant annet til bruk av lesestrategier i tillegg til at informasjonsinnhenting stort sett er gjennomgående for oppgavens formål, men med innspill av oppgaver som skal fremme elevenes evne til å tolke og trekke slutninger.

I *Kontekst*, som er en bok beregnet for alle tre trinn på ungdomsskolen, finnes et eget kapittel som heter «å lese for å lære». Her blir elevene gjort kjent med det som beskrives som lesingens tre faser: førlesefasen, lesefasen og etterlesingsfasen i tillegg til ulike måter å lese på og en rekke lesestrategier. Oppgavene i denne boken samsvarer stort sett med oppgavene i *Grip teksten* med tanke på formål og formuleringer. Informasjonsinnhenting er altså sentralt, men elevene oppfordres i noen grad til å ta i bruk lesestrategier når oppgavene skal løses, samt å tolke og reflektere over teksten.

I læreverkene for KRLE og religion og etikk er det mye mindre stoff som handler eksplisitt om lesing. I *Tro og Tanke* (Heine, Myre, Opsal, Skottene og Østnor, 2008), læreboken for

VG3 i religion og etikk, finnes det i starten av boken en beskrivelse av de grunnleggende ferdighetene, og her står det beskrevet kort hva det innebærer å lese i faget religion og etikk. I løpet av boken dukker det likevel ikke opp mye fagstoff med formål om å lære elevene å lese i faget. Unntaket er en kort tekst om hvordan man tolker tekster i religion. Oppgavene her samsvarer stort sett med de funnene Dagrun Skjelbred (Knudsen, Skjelbred og Aamotsbakken, 2009, s. 286) har gjort, og som er beskrevet i teorikapittelet, altså står informasjonsinnhenting og reformulering sentralt. I tillegg er det i noen grad lagt opp til at elevene skal undersøke temaene videre på egenhånd ved hjelp av andre hjelpemidler, eksempelvis internett.

I *RLE-boka* (Wiik og Waale, 2013) som er boka brukt i KRLE på ungdomstrinnet, er forekomsten av leseopplæringsrelevante tekster nærmest fraværende. Oppgavene er stort sett av samme utforming som i læreverket i religion og etikk for videregående skole, men i *RLE-boka* er det i større grad lagt opp til refleksjon, hvor det i tilknytning til oppgaver som fremmer evnen til informasjonsinnhenting, reformulering og videre arbeid også er noen oppgaver under overskriften «til ettertanke» hvor elevene oppfordres til å tenke selv, trekke slutninger og reflektere over tekstens innhold.

De fleste av bøkene behandler leseopplæringen i noen grad. Forekomsten er helt klart størst i norskverkene, og her finner vi innholdsmessig det største omfanget relevant informasjon knyttet til leseopplæring. Lesestrategier blir for eksempel kun eksplisitt beskrevet i *Grip Teksten* og *Kontekst*. Dette samsvarer for så vidt godt med kunnskapsløftet, for som tidligere kommentert er det kun under lesing i norskfaget at bruken av lesestrategier blir nevnt, og i norskverkene blir altså flere lesestrategier ganske grundig presentert.

4.1.3 Tekstene

Tekstene elevene har lest i forbindelse med min undersøkelse har variert fra klasse til klasse og fra trinn til trinn hva gjelder blant annet tema og omfang. Som skrevet tidligere er det klassens lærer som har valgt ut en tekst i tilknytning til det temaet som det arbeides med for tiden.

I Norsk på 8. trinn leste elevene en tekst som omhandlet hvordan man skriver fagartikkel og foredrag. Elevene leste to sider som tar for seg hvordan de skal skrive hoveddelen av en fagartikkel og hvordan de kan delen den inn i avsnitt og bruke eksempler. På første side finnes

en egen tekstboks hvor det beskrives hva det er et mål at elevene skal lære seg i løpet av kapittelet som følger, og underveis i teksten er det brukt eksempler som viser hvordan elevene ved hjelp av inndeling i avsnitt og eksemplifisering kan forbedre sin fagartikkel. Ved siden av selve brødteksten finnes blant annet ordforklaringer og bilder i tillegg til tekstboksen som beskriver målene for kapittelet.

I KRLE på 8. trinn fikk elevene utlevert en tekst om Nelson Mandela. Teksten var hentet fra internett (Store Norske Leksikon), og strakk seg over to sider. Teksten inneholder ingen bilder eller ordforklaringer, men man at den opprinnelig inneholder både bilder og flere ord/navn som fungerer som *hyperlinker*, man kunne ha trykket på dersom man leste teksten digitalt. Da ville man blitt tatt til en ny fagartikkel som omhandler det aktuelle ordet/navnet. Dette fikk ikke elevene mulighet til, da teksten ble skrevet ut og levert til dem på papir. Teksten starter med en kort faktaoppgransing som tar for seg Nelson Mandelas fødsels- og dødsdato, føde- og dødssted, før den videre er inndelt i underoverskriftene *bakgrunn, fangenskap og frigjøring og demokrati*.

I Norsk ved vg3 handlet teksten om hvordan man lager en fordypningsoppgave. Teksten strakk seg over syv sider og er sortert under underoverskriftene *Idefasen, Rammer: valg eller ikke-valg, Situasjon, mål og tiltak: hjelpetrekanten, Å legge en plan, Motivasjon: å tenke seks umulige ting før frokost og arbeidsfasen* som videre tar for seg emner som omhandler problemstillingen, kildebruk, hvordan man finner fagstoff og hvordan man kan reflektere og tolke i teksten sin. Underveis i denne teksten blir det stilt spørsmål til leseren, mye av informasjonen blir presentert punktvis og med uthevede nøkkelord, i tillegg til at det finnes oppgaver som kan løses underveis. Teksten består også av noen illustrasjoner, figurer samt en tabell som viser eksempel på hvordan man kan planlegge arbeidet med en fordypningsoppgave.

I religion og etikk ved vg3 leste elevene fem sider omhandlende kristendommens særpreg. Teksten er delt inn i underoverskriftene *hva er hovedsaken i kristendommen?* Hvor blant annet den bibelske fortellingen er et tema, og *virkelighetsoppfatning og menneskesyn* som tar for seg Guds åpenbaring, det kristne menneskesynet og læren om synd. Teksten består både av bilder og bildetekster som viser kjente malerier som kan knyttes til temaet, samt tekstbokser som blant annet tar for seg *kristendommens dimensjoner*, utdrag fra Jostein Gaarders *kabelmysteriet* og diktet *Guds hjerte* av Rolf Jacobsen. Ut over dette finnes flere ordforklaringer og også en oppgave i tillegg til selve brødteksten.

4.2 Loggene: Hvordan oppgir elevene at de leser?

Elevene ble i skjemaet for loggskrivning (vedlegg 2) blant annet spurt om hvordan de leste den aktuelle teksten og hva de for eksempel gjorde før, underveis og etter at de hadde lest. Derfor deler jeg inn presentasjonen av disse resultatene etter før-, underveis- og etterlesingsfasen. Etterpå presenterer de funnene jeg gjorde med bakgrunn i de to andre spørsmålene stilt til elevene i loggskrivingskjemaet, nemlig om de leste alt og hvor mange ganger de leste. I loggskrivningen kommer det frem hvordan elevene selv oppgir å ha lest den konkrete teksten de har fått ut delt, og videre vil jeg sammenfatte elevenes egne beskrivelser i loggene.

4.2.1. Førlesefasen

Blant de 26 elevene i 8. klasse som skrev logg i forbindelse med lesing av fagtekst i norskfaget skrev de aller fleste at de bare «begynte rett på», «bare leste vanlig» eller at de «leste fra begynnelsen til slutten». Det var i det hele tatt veldig korte besvarelser, og lite utfyllende med tanke på hvordan elevene gikk frem når de leste fagtekstene. Imidlertid var det noen elever som nevnte at de så på bildene før de leste teksten for å forsøke å skaffe seg et overblikk over hva teksten handlet om. Tre av 26 elever gjorde dette, mens én av 26 nevnte BISON som en spesifikk lesestrategi som han/hun benyttet seg av før lesingen startet, men at kun deler av denne ble brukt, som å se på bildene og overskriftene.

I KRLE skrev 18 elever logg og heller ikke her beskrives førlesefasen av elevene i særlig grad. Tre av elevene nevner at de ser gjennom teksten før de begynner å lese, uten å utdype noe mer om hva dette innebærer, mens én av elevene skriver at han/hun bruker litt tid på å kikke på overskriftene før lesingen av selve teksten.

I videregående skole skrev 20 elever logg i forbindelse med lesing av fagtekst i norskfaget. Her har 15 elever skrevet at før de satte i gang med selve lesingen kikket de gjennom teksten for å skaffe seg et overblikk over hvor mye tekst de skulle lese samt hva teksten handlet om. De elementene som går igjen som viktige for elevene i arbeidet med å skaffe seg et overblikk er bilder, overskrifter og underoverskrifter.

I religion- og etikk på videregående skrev 23 elever logg, og i disse loggene blir det av fem elever beskrevet noe de gjør i førlesefasen. Her skriver samtlige av de fem at de ser gjennom det de skal lese for å skaffe seg et overblikk. Tre av disse fem poengterer at det er overskrifter

og bilder som står i fokus når de kikker gjennom teksten før de leser, mens en av elevene også nevner det å se etter nøkkelord som en faktor som er viktig i førlesefasen for han/henne.

4.2.2 Lesefasen

Elevene i 8. klasse som skrev logg i forbindelse med lesing av fagtekst i norskfaget har i loggene ikke gitt uttrykk for at de har foretatt seg noe spesielt i lesefasen. Som nevnt under førlesingsfasen har elevene stort sett skrevet at de bare leste teksten «fra a til å» og ingen av de 26 elevene har ytterligere utdypet dette innenfor lesefasen.

I KRLE i 8. klasse skriver 10 av 18 elever i loggene at de tar stikkord, notater eller skriver ned nøkkelord og nøkkelsetninger mens de leser teksten. I tillegg skriver en av elevene at han/hun stopper opp underveis for å stille seg selv spørsmål til teksten, for å forsikre seg om at han/hun holder seg konsentrert og får med seg det viktigste. Tre elever skriver at for å sjekke om de har fått med seg det mest sentrale stopper de opp underveis i lesingen og oppsummerer. Tre elever skriver også at de leser teksten veldig nøye og sakte, og en av de tre bruker ordet «nærlesing» når han/hun beskriver leseprosessen.

I loggene samlet inn i norskfaget på videregående skriver fire av 20 elever at de skumleser hele eller deler av teksten fordi emnet er kjent for dem fra tidligere. To elever sier at de først nærleser teksten, for så å skumlese. Fem av elevene sier at de stopper opp underveis i lesingen og oppsummerer det de har lest for seg selv. 10 av 20 elever tar notater hvor de skriver ned det de mener er det viktigste i teksten, mens tre elever markerer dette direkte i teksten. En elev sier at for hvert avsnitt forsøker han/hun å legge merke til nye ord, som ikke er kjent fra før og forsikrer seg om at ordet forstås riktig for så å tilegne seg dette med tanke på videre bruk i egne tekster for eksempel

I religion og etikk ved vg3 kommer det frem av elevloggene at to av 23 elever tar notater underveis i lesingen, mens fem elever stopper opp underveis i lesingen og forsøker å oppsummere det de til nå har lest. En av elevene sier at han/hun finner en nøkkelsetning for hvert avsnitt og ut ifra dette binder resten av innholdet sammen med denne nøkkelsetningen. Dette gjøres ikke skriftlig, men eleven beskriver det som et slags visualisert tankekart hvor nøkkelsetningen står i midten, og ut ifra denne plasseres andre viktige ord og forklaringer og alt i alt utgjør dette en sammenfatning av hele avsnittet. Fem av elevene sier at de leser

teksten nøye og sakte, mens to elever sier at de kombinerer nærlesing og skumlesing avhengig av om det de leser er kjent fra tidligere eller ikke.

4.2.3 Etterlesingsfasen

I norsk i 8.klasse skriver ingen av elevene noe som kan knyttes til etterlesingsfasen.

I KRLE i 8. klasse nevner tre av de 18 elevene at de i etterlesingsfasen leser gjennom de notatene de har tatt underveis i lesingen, mens fire av elevene sier at de i etterkant av lesingen forsøker å oppsummere det som har blitt lest som en slags sjekk på om de husker det. Dersom denne oppsummeringen stopper opp er det ifølge en av mine informanter et tegn på at teksten må leses på nytt.

I loggene innhentet i norskfaget på vg3 skriver 10 av 20 elever at de oppsummerer teksten etter at de er ferdige med å lese. To av de 10 elevene sier at dette er noe de gjør ved å diskutere teksten med andre, mens de resterende åtte oppsummerer for seg selv. En av de 10 elevene skriver også et kort sammendrag av teksten, og forklarer dette med at han/hun «lærer bedre av å skrive ned tankene rundt et tema, enn å bare ha det i hodet». To av 20 elever skriver at de går tilbake i teksten og forklarer uthevede ord og begreper for seg selv, mens én elev sier at han/hun går tilbake i teksten og leser det som var litt vanskelig en gang til. I tillegg til dette skriver seks elever at de leser på notater og stikkord som de tok underveis i lesingen.

I Religions- og etikkfaget på vg3 skriver en elev at etter lesingen pleier han/hun å visualisere sidene med bilder, avsnitt, tabeller osv. og prøve å huske hvor det viktigste stod. Fire av de 23 elevene skriver i loggen at de gjenforteller eller oppsummerer det de har lest for seg selv. Én av disse fire elevene beskriver at dette gjøres ved at han/hun tar for seg alle overskrifter og underoverskrifter, for deretter å gjenfortelle innholdet under hver overskrift.

4.2.4 Hvor mange ganger leser elevene teksten?

I loggene fantes et eget punkt hvor elevene skulle fylle inn hvor mange ganger de leste teksten. De aller fleste elevene oppgav her at de leste teksten enten en eller to ganger. De elevene som leste teksten to ganger oppgav enten ingen videre forklaring om hvorfor de gjorde dette, ellers så skrev de gjerne at de enten først leste teksten nøye en gang, før de skumleste en gang til etterpå eller at de først leste teksten en gang «vanlig», før de neste gang

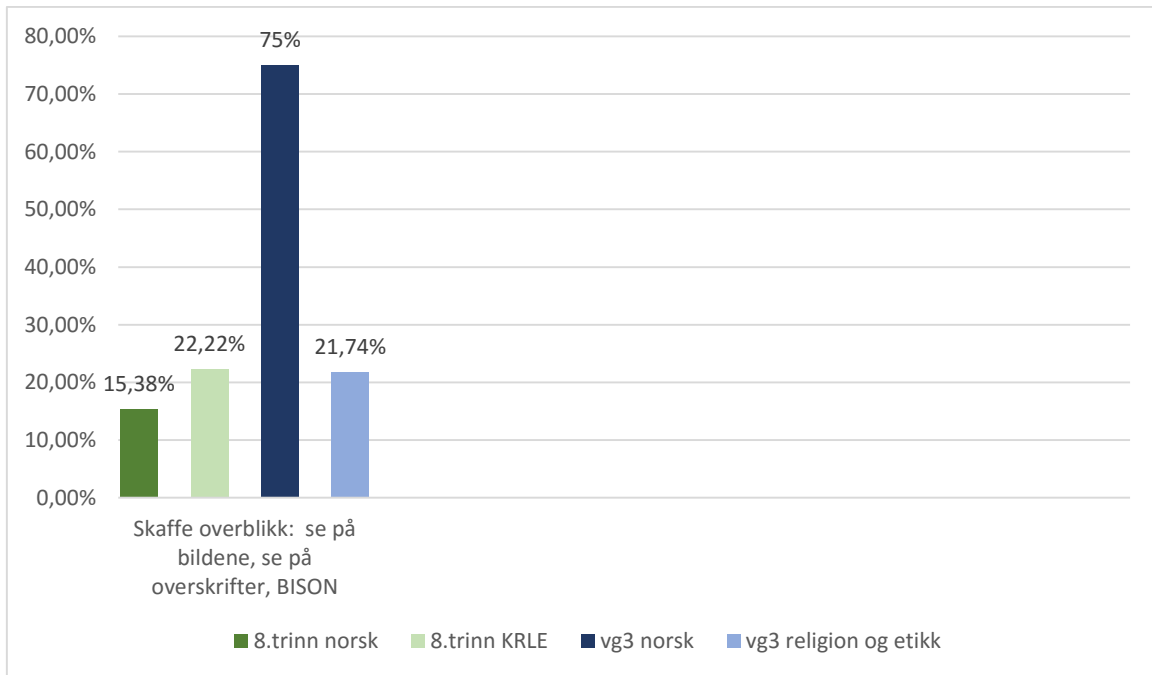
leste kun de delene av teksten som var ekstra utfordrende. I 8. klasse i norsk leste samtlige elever teksten én gang. I KRLE, norsk på videregående og i religion og etikk var det relativt et jevnt fordelt antall elever som leste teksten én og to ganger. Unntakene er få, men en elev i KRLE oppgav at han/hun leste teksten hele fire ganger og det samme gjelder en elev i religion og etikk ved vg3. Ut over dette var det også en elev fra hver av disse klassene som ikke rakk å lese gjennom hele teksten.

4.2.5 Leser elevene alt?

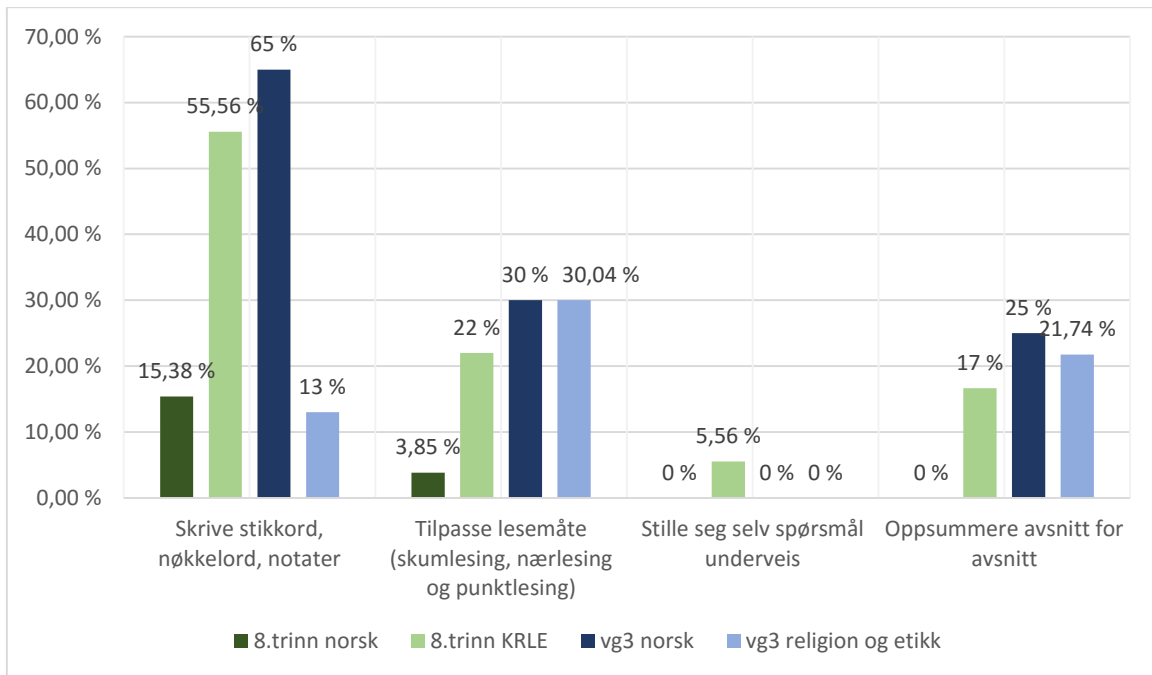
I loggene oppgir de fleste elevene at de leser alt, utenom en elev i KRLE i 8. klasse og en elev i religion og etikk ved vg3, som ikke rakk å lese hele teksten. I tillegg er det en elev i religion og etikk som skriver at han/hun ikke leste «de grønne tekstboksene». I intervjuene spør jeg elevene om de kan vise meg i hvilken rekkefølge de leste teksten. De fleste elever hopper over bildetekster, tabeller eller andre elementer rundt selve brødteksten når de skal forklare hvordan de har lest teksten. Når jeg stiller dem direkte spørsmål om hvorvidt de har lest dette viser det seg at de aller fleste ikke har viet disse delene av teksten noe oppmerksomhet. Elevene ved vg3 later til å forstå at dette også er deler av teksten, og konkluderer med at de visst ikke har lest alt likevel, og en av elevene sier at han/hun egentlig er klar over at «det er viktig å lese både det som står i og rundt en tekst, da forfatteren sjelden tar med unødvendig stoff. Små tekstbokser kan for eksempel være med på å gi et bredere perspektiv på teksten». Elevene i 8.klasse beskriver stort sett dette som tilleggsinformasjon man tar i bruk dersom man trenger det eller har lyst og at de har lest «alt» dersom de har lest hele brødteksten

4.2.6 Oppsummering

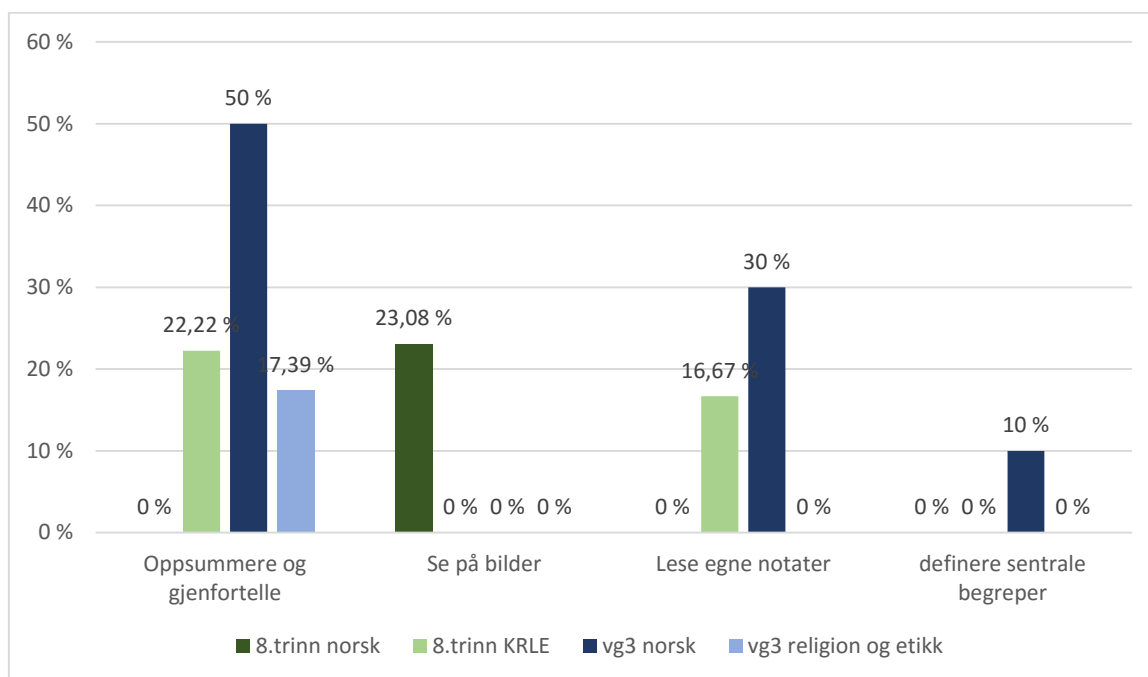
Ovenfor har jeg presentert funnene gjort i forbindelse med loggskrivning. For å rydde noe av informasjonen som nå har blitt presentert ønsker jeg å plukke ut dette som foregår i før, underveis og etterlesingsfasen og sortere dette i diagrammer, for å tydeliggjøre både forekomsten av strategiske valg gjort i forbindelse med lesingen og gjøre det enklere å spore forskjeller og eventuell utvikling i lesepraksisen mellom klassetrinn og fag. Kategoriene i diagrammene er laget på bakgrunn av det elevene selv oppgir i loggene og dermed kan sentrale strategier være utelatt, dersom disse ikke har blitt nevnt av elevene selv. Da elevantallet varierer noe fra klasse til klasse blir prosentandel av samlet klasse oppgitt for å gi et mest mulig korrekt sammenlikningsgrunnlag.



Figur 1: Hvor stor andel av elevene i hver klasse som oppgir å ta strategiske valg i førlesingsfasen



Figur 2: Hvor stor andel av elevene i hver klasse som oppgir å ta strategiske valg i lesefasen



Figur 3: Hvor stor andel av elevene i hver klasse som oppgir å ta strategiske valg i etterlesingsfasen

I presentasjonen av datagrunnlaget kommer det ganske tydelig frem at elevene ved vg3 i norsk er de elevene som i størst grad er strategiske i sin lesing. Som vi ser av tabellene er elevene i førlesingsfasen opptatt av å skaffe seg overblikk. Her er det helt klart elevene ved vg3 i norsk som i størst grad kommenterer dette som en del av sin leseprosess. Hele 75% av elevene i norsk ved vg3 skriver at de gjør dette. Når det gjelder elevene i KRLE og religion og etikk ligger disse ganske likt på rett over 20%, mens ca. 15% av elevene i norsk på ungdomstrinnet skriver at de på en eller annen måte prøver å skaffe et overblikk over teksten, før de begynner å lese.

I lesefasen er det notatskriving som dominerer, og hele 65% av elevene ved vg3 i norskfaget skriver at de tar notater, stikkord eller skriver ned nøkkelord mens de leser. 55% av elevene i KRLE ved 8. trinn skriver at de gjør dette, mens både elevene i norsk ved 8. trinn og religion og etikk ved vg3 har en relativt lav prosentandel av elevene som oppgir dette, med henholdsvis 15,38 og 13%. Når det gjelder å tilpasse lese måten med for eksempel nærlesing, skumlesing og punktlesing, har ca. 30% av videregående-elevene kommentert dette i loggene, mens elevene i KRLE ved 8. trinn ikke kommer langt bak med 22%. I norsk ved 8. trinn har kun 3,85% av elevene oppgitt at de tilpasser lese måten. I forhold til om elevene oppsummerer det de leser underveis er det nok en gang i norsk ved vg3 at flest elever oppgir at de gjør dette.

25% oppgir dette i norsk ved vg3, mens i religion og etikk er det like under 22%. I KRLE er det 17% i tillegg til i overkant av 5% som oppgir at de stiller seg selv spørsmål underveis. I norsk i 8. klasse er det ingen av elevene som oppgir at de oppsummerer teksten underveis.

Som skrevet tidligere sier Kulbrandstad (2003, s. 200) at arbeidet i etterlesingsfasen gjerne knyttes til det elevene har gjort i førlesingsfasen og lesefasen. Dermed er det ikke annet enn forventet at det er elevene i norsk ved vg3 som i likhet med i før og lesefasen også i etterlesingsfasen i størst grad oppgir å ta strategiske valg. Halvparten av elevene i norsk ved vg3 oppgir at de oppsummerer eller gjenforteller det de har lest, mens i KRLE ved 8. trinn oppgir 22% av elevene at de gjør dette, og har med dette den nest største prosentandelen av klassene. 17% av elevene i religion og etikk oppgir dette, mens ingen av elevene i norsk ved ungdomsskolen skriver at de oppsummerer eller gjenforteller det de har lest. Når det gjelder å lese gjennom egne notater, avhenger dette selvsagt av om elevene i det hele tatt har skrevet notater i lesefasen, og der er dermed naturlig at også her er det flest elever i norsk ved vg3 som oppgir at de leser gjennom det de selv har skrevet. 30% av elevene oppgir dette i norsk ved vg3, mens 16,67% av elevene ved 8. trinn oppgir dette i forbindelse med lesing i KRLE. Verken elever ved vg3 i religion og etikk eller elever ved 8. trinn i norsk oppgir å lese gjennom egne notater. Dette samsvarer relativt greit i forhold til hvor mange prosent som oppgir at de skriver notater i de ulike klassene. I norsk ved vg3 er det 10% som skriver at de definerer sentrale begreper eller nøkkelord i etterkant av lesingen. Dette blir ikke nevnt i noen av de andre klassene.

4.3 Intervjuene: Hvordan oppgir elevene at de leser?

Fra hver av klassene intervjuet jeg fire elever som lærerne plukket ut for meg. Dette var to jenter og to gutter fra hver klasse, som så godt det lot seg gjøre var noe spredt i forhold til faglig nivå. Når jeg hadde samtaler med elevene tok jeg utgangspunkt i en intervjuguide (vedlegg 3), med mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål. Dette ble det ikke særlig behov for, så mine resultater er stort sett svar på spørsmålene jeg på forhånd hadde klargjort. Svarene på noen av spørsmålene har blitt drøftet tidligere, under rammefaktorer Dette gjelder for eksempel elevenes oppfattelse av den viderekomne leseopplæringen og undervisningen og deres bevissthet rundt lesingens formål. Videre vil jeg presentere de resultatene og funnene jeg gjorde i forbindelse med disse elevintervjuene som kan knyttes til hvordan elevene selv leser fagtekster for å lære og hvilke strategier de oppgir å kjenne til i den forbindelse.

4.3.1 Norsk 8.trinn

I intervjuene er det flere av elevene ved 8.trinn i norsk som nevner BISON, men bare som en metode de har hørt om, uten at de tar den i bruk i særlig grad. Tre av fire 8. klassinger som har blitt intervjuet i forbindelse med lesing i norskfaget nevner denne strategien, men de er alle litt i tvil om hva den egentlig innebærer, og sier at det i alle fall har noe å gjøre med å se på bildene før man setter i gang å lese, men at det stort sett er alt de husker. To av elevene sier også at de har hørt at å bruke tankekart kan være lurt for å finne ut hva man kan om temaet fra før, før man begynner å lese. Begge sier imidlertid at dette fort blir rotete og at de ikke klarer å bruke det i forbindelse med lesing. De bruker heller tankekart når de skal skrive en lengre tekst på tentamen for eksempel, sier mine informanter. I tillegg til dette er det én av de fire elevene som nevner og greier ut om VØL-skjema som en strategi som kan være nyttig å bruke i førlesingsfasen, imidlertid sier denne eleven at det er litt kjedelig og er for tidkrevende til at han/hun tar i bruk denne strategien.

Alle fire elevene nevner at det å ta stikkord, skrive ned nøkkelord eller notater er noe de benytter seg av i forbindelse med lesing til prøve, men ikke ellers. En av elevene uttaler også at han/hun liker å variere mellom skumlesing, nærlesing og punktlesing alt ettersom hvor godt han/hun kjenner til dette temaet fra tidligere.

Jeg stilte også spørsmål ved om det var noe i teksten som var vanskelig å forstå. Samtlige svarte at de syntes teksten var ganske enkel, men på ordnivå hadde det dukket opp problemer for to av elevene. Likevel fant de begge ut at forklaringen på ordet de var i tvil om stod ved siden av hovedteksten, og de leste denne forklaringen før de fortsatte selve lesingen.

4.3.2 KRLE 8.trinn

I KRLE ved 8. trinn blir BISON nevnt av to av fire elever. En av dem sier at han/hun pleier å bruke hele eller deler av denne strategien, mens den andre eleven sier at han/hun har hørt om den, men bruker den aldri, da det tar for lang tid. Eleven som uttaler at han/hun benytter BISON sier at også VØL-skjema kan være en nyttig strategi, og forklarer at dette er et skjema hvor man fyller inn det man vet fra før sammen med det man ønsker å lære før man begynner å lese, og så fyller man inn det man har lært til slutt. Han/hun benytter seg visstnok bare av

dette dersom det er tid til å være ekstra nøye med lesingen, eller hvis det er et tema som virker veldig viktig. To av elevene som har blitt intervjuet trekker også frem tankekartet som noe de har hørt om, men i likhet med elevene intervjuet i forbindelse med norskfaget i 8. klasse benytter også disse elevene seg kun av tankekart i forbindelse med skriving. En av elevene sier at «selv om meningen er at vi skal rydde i den kunnskapen vi har fra før, blir det bare rot i mitt hode».

I intervjuene kommer det frem at i likhet med 8. klassingene som leste en norskfaglig tekst, møtte også elevene undersøkt i forbindelse med lesing i KRLE kun på vanskeligheter på ordnivå. Tre av fire elever som ble intervjuet hadde problemer med «apartheid» eller «apartheid-regimet». En av elevene brukte internett på telefonen for å forstå dette ordet, mens en annen hoppet først over dette, og spurte læreren om hjelp etter at han/hun var ferdig med og lese. Den tredje forsøkte å lese videre for å se om forklaringen dukket opp i teksten, og leste etterpå det aktuelle avsnittet på nytt, før han/hun følte at det ble oppklart.

To av elevene sier at de varierer mellom å skumlese, nærllese og punktlese, eller «letelese» som er navnet disse elevene bruker på denne lesemåten. Begge elevene sier at de varierer lesemåten i forhold til om det er lekse, de skal svare på oppgaver, eller at de leser til prøve. Dersom de skal ha prøve i faget sier begge at de nærleser teksten, samtidig som de tar notater eller streker under det viktigste i teksten. Dersom de skal besvare oppgaver i tilknytning til teksten sier begge elevene at de punktleser/leteleser, mens leksene skumleser de stort sett. De to andre elevene nevner ikke disse tre lesemåtene spesifikt, men begge sier at de tar notater, streker under det viktigste eller forøker å finne nøkkelord i teksten samtidig som de leser for å kunne skille mellom det som er mindre viktig, og det som er mest viktig i teksten. I tillegg til dette blir venndiagram nevnt av disse to elevene, men som en strategi de kun har hørt om og kan forklare, men som de ikke bruker. De sier at det er fordi det tar så lang tid og at denne strategien ikke hjelper dem for å lære.

4.3.3 Norsk vg3

I likhet med i loggene blir BISON, i alle fall utvalgte deler, som å se på bilder og overskrifter, samt legge merke til nøkkelord også i intervjuene presentert som en metode elevene i norsk ved vg3 benytter seg av. Tre av fire elever sier at de benytter seg av dette, mens den fjerde eleven godt vet hva BISON innebærer men beskriver det som tidkrevende og at han/hun

dermed ikke bruker denne strategien så mye. I tillegg blir tankekartet presentert som en strategi alle de fire elevene har hørt om. Imidlertid benytter ingen av elevene seg av dette når det gjelder lesing, men i større grad i forbindelse med skriving. Også VØL-skjema blir nevnt av noen av elevene jeg intervjuet i norsk ved vg3. Tre av fire elever peker på dette som en strategi man kan benytte seg av i førlesingsfasen og at de har kontroll på formålet med et slikt skjema, men ingen av de tre bruker denne strategien selv med mindre det oppfordres spesifikt til det enten i oppgaver eller av lærer. Dette begrunner de med at det er tidkrevende å lage og fylle ut et slikt skjema. En av elevene sier at det kan hende at han/hun ubevisst tenker på denne måten før og etter at hun har lest, men i alle fall så er ikke dette en strategi elevene benytter seg bevisst av i særlig grad eller skriver ned på noen måte.

Notatskriving og markering av nøkkelord og setninger blir i intervjuene klart favorisert som strategi. Alle elevene uttaler at dette er noe de benytter seg av relativt ofte, og to av elevene påpeker at de lærer bedre når de skriver underveis i lesingen. Det fremkommer også av at alle fire elevene i norsk ved vg3 har hørt om venndiagram. En av elevene sier at dette er noe han/hun bruker av og til, men ikke så mye i norskfaget. Han/hun sier at «dette er noe som brukes dersom to emner skal skilles litt fra hverandre og det er kanskje mest i naturfag, historie og samfunnsfag at man kan bruke venndiagrammet for å se hva som er likt og hva som er ulikt». De tre andre elevene bruker ikke venndiagram, men sier altså at dette er en strategi de har hørt om og de klarer også å forklare hvordan denne strategien tas i bruk.

I intervjuene blir det ikke beskrevet særskilte problemer eller vanskeligheter som dukket opp i forbindelse med teksten elevene leste. En av dem sier imidlertid at teksten egentlig var grei å forstå, men i avsnitt hvor det var litt mye detaljer å få med seg leste han/hun det aktuelle avsnittet to ganger.

4.3.4 Religion og etikk vg3

Tre av fire elever i religion og etikk ved vg3 som blir intervjuet, beskriver BISON som en strategi de har hørt om i forbindelse med førlesefasen. To av de tre sier at de ikke husker hva bokstavene står for og bruker det derfor ikke, mens den tredje sier at han/hun tar i bruk denne strategien av og til, men at det tar alt for lang tid i forhold til hva det er verdt med tanke på læringsutbytte, og at det derfor blir relativt sjelden. To av elevene nevner også tankekartet

som en lesestrategi de kun har hørt om, uten å ta i bruk i forbindelse med lesing da de begge beskriver dette som en «rotete» strategi.

I intervjuene blir også de tre lesemåtene nærlesing, skumllesing og punktlesing nevnt av to av fire elever som en måte de varierer lesingen sin på ut ifra hva de kan om emnet fra før og om det bare er vanlig lekselesing, hvor gjerne skumllesing dominerer, eller om det er lesing til prøve, hvor elevene i større grad nærleser teksten. På spørsmål om elevene møtte på visse vanskeligheter i løpet av lesingen sier to av elevene at visse begreper var vanskelige å forstå. En av elevene trekker frem «spesielt- og generelt gudebilde» som eksempel og sier at for å forstå dette og skille de to begrepene fra hverandre leste han/hun bare avsnittet som omhandlet dette en gang til. Den andre elevene sier at han/hun skrev ned noen begreper som var litt vanskelige slik at han/hun i ettertid kunne finne forklaringen på disse.

Alle fire elevene sier at det hender at de tar notater fra det de leser, men at dette stort sett er i forbindelse med lesing til prøve, eller hvis det er mye informasjon på en gang. Ut over dette nevner to av de fire elevene venndiagrammet og klarer med litt hjelp av meg å forklare hvordan man bruker dette. Men det er ingen av elevene som bruker dette selv. Én av dem mener at det ikke er nødvendig, fordi han/hun lærer teksten like godt uten, mens den andre eleven mener at det er alt for tidkrevende å lage et slikt diagram, og «siden det er veldig mye skolearbeid på videregående, bør lesingen helst gå litt fort».

4.3.5 Oppsummering

Det som går igjen i intervjuene er at elevene i stor grad kun har hørt om strategiene, men de fleste benytter seg ikke av dem. Strategiene som blir nevnt er tankekart, BISON, VØL-skjema, venndiagram samt notatskriving og markering av nøkkelord/setninger. Av disse strategiene er det stort sett BISON og notatskriving/markering av nøkkelord elevene oppgir at de også benytter seg av, og ikke kun har kjennskap til. De andre metodene blir av en del elever beskrevet som tidkrevende eller som strategier som ikke gir dem særlig læringsutbytte. I intervjuene blir vi presentert for elevenes strategiske valg som i stor grad samsvarer med de resultatene vi så i loggene. Altså er det også i intervjuene at elevene ved vg3 i norsk i størst grad evner å gi uttrykk for en bevissthet rundt bruken av lesestrategier, men kanskje er forskjellene mellom fag og trinn noe mindre i intervjuene, enn i loggene. Men elevene i norskfaget ved vg3 beskriver flere strategier, og er også de elevene som i størst grad klarer å

forklare hvordan man tar dem i bruk. I de andre klassene er det flere tilfeller av strategier som elevene husker å ha hørt om, men som de bare delvis husker hvordan å ta i bruk eller ikke klarer å forklare i det hele tatt.

5 Drøfting

For å til slutt skulle kunne svare på min problemstilling og mine forskningsspørsmål ønsker jeg nå å drøfte elevenes bevissthet og holdninger til lesestrategier og det å lese for å lære, men i størst grad *hvordan* elevene leser for å lære. Jeg vil forsøke å se de tre delene av drøftingen i lys av hverandre og underveis ønsker jeg også å drøfte rammefaktorenes mulige innvirkning på lesingen og drøfte og sammenlikne lesingen på bakgrunn av fag og klassetrinn, for å se om jeg kan sette fingeren på klare likheter eller ulikheter og mulige årsaker til at disse eventuelt finnes.

5.1 Elevenes kjennskap til lesestrategier og bevissthet rundt å lese for å lære

Gjennom logger og intervjuer kommer det frem hvordan elevene leser når de skal lese for å lære eksempelvis gjennom hvilke lesestrategier elevene oppgir at de bruker. De får også i intervjuene mulighet til å gi en beskrivelse av hvilke lesestrategier de kjenner til, forklare formålet med strategiene og i hvilke situasjoner de kan brukes. Elevene viser at de har kjennskap til noen lesestrategier, og at de har en viss bevissthet rundt hvilke strategier de kan benytte seg av. De er ikke i tvil om hva lesestrategier er, og de fleste klarer å nevne en eller flere strategier i løpet av min samtale med dem.

BISON-overblikk blir sammen med notatskriving, markering av nøkkelord og setninger, venndiagram, tankekart og VØL-skjema nevnt i løpet av intervjuene, som lesestrategier elevene har hørt om. Flere av elevene kan ramse opp omtrent samtlige av de strategiene som er beskrevet ovenfor, mens noen elever nevner kun en eller to. Hvilke strategier elevene har hørt om varierer fra klasse til klasse og fag til fag, og det er de informantene som har blitt intervjuet i forbindelse med norskfaget ved vg3 som hver for seg er innom de fleste av lesestrategiene, mens elevene fra de andre tre klassene stiller relativt likt og gir uttrykk for å ikke ha like stor bevissthet rundt lesestrategier. Elevene ved vg3 i norsk viser også en bevissthet i forhold til egen leseprosess, ved at noen av elevene gir uttrykk for at de er klar over at for eksempel det å skrive i forbindelse med lesing, er noe som hjelper dem til å lære seg innholdet i tekstene.

I loggene får jeg ganske korte utgreiinger fra elevene på 8.trinn. Selv om alle klassene fikk samme informasjon i forkant av loggskrivingen er det altså relativt store forskjeller på

loggene, og 8.trinn gir ikke i så stor grad en utdypet beskrivelse av egen lesing.

Ungdomstrinnet har altså den korteste og mins innholdsrike beskrivelsen av egen leseprosess, og igjen er det elevene i vg3 som skriver logg i forbindelse med lesing i norskfaget, som kommer med aller mest informasjon. Elevene i religion og etikk ved vg3 ligger over ungdomstrinnet i forhold til omfang, men likevel er det ikke like mange strategiske valg å spore ut fra disse loggene som i loggene skrevet i norsk ved vg3. Dette vil jeg komme tilbake til når jeg senere skal drøfte hvordan elevene oppgir at de leser for å lære.

Forskjellen på ungdomstrinnet og vg3 kan, som nevnt tidligere i oppgaven, skyldes at elevene ved 8. trinn ikke har like god skrivetrening som elevene ved vg3, eller at metaspråket deres ikke er like utviklet. Likevel er det jo også slik at det også er store forskjeller mellom de to klassene i den videregående skolen, noe som ikke kan forklares med aldersforskjell og sannsynligvis heller ikke med metaspråkutvikling. Så samtidig kan altså disse forskjellene vitne om at bevisstheten rundt hva det vil si å lese for å lære er større i den videregående skolen hvor elevenes besvarelser er mer detaljerte og utfyllende, og altså aller størst i norskfaget ved vg3. Som det kommer frem ovenfor samsvarer dette også med resultatene av intervjuene. Selv om elevene i en intervjusituasjon vil oppleve at de ikke får så veldig mye betenkningstid var tanken at når elevene skrev loggene i forkant av intervjuene kunne dette føre til at de fikk satt i gang en tankeprosess rundt dette som gjelder viderekommen lesing, lesestrategier og det å generelt lese for å lære slik at de var forberedt på hva vi skulle snakke sammen om i intervjuene i etterkant.

I rammeverket for grunnleggende ferdigheter som har blitt nevnt tidligere i denne oppgaven består nivå fem av første ferdighetsområde innenfor lesing som grunnleggende ferdighet, nemlig å *forberede, utføre og bearbeide* blant annet av at elevene skal være bevisste på egen lesing og reflekterer over anvendte strategier (Utdanningsdirektoratet, 2012b, s. 11) Nivå fem er altså det høyeste nivået innenfor dette ferdighetsområdet og dette kan også være noe av forklaringen når det gjelder at elevene ved 8.trinn ikke riktig enda er like bevisste på egen lesing, som elevene ved vg3 hvor det i høyere grad vil være sannsynlig at flere elever har nådd dette nivået. Viktigheten av å være bevisst på egen lesing må derimot understrekes nok en gang. Som tidligere nevnt i denne oppgaven blir det å kunne overvåke sin egen leseprosess av Roe (2014, s. 95) presentert som den viktigste av alle strategier, og kan fungere som en kvalitetskontroll av alle de andre strategiene som finnes.

Kanskje kan opplæringen ha spilt en rolle i forhold til hvor bevisste elevene er på egen leseprosess og ikke minst hvor godt de kjenner til ulike lesestrategier. I min datainnsamling

har jeg fått elevene jeg intervjuet til å uttale seg om deres opplevelse av undervisningen, men det er viktig å merke seg at jeg ikke har undersøkt undervisningen og opplæringen direkte. Det kan hende læreren har en formening om at elevene har fått opplæring i hvordan de kan lese for å lære, uten at elevene selv har oppfattet dette. Som nevnt tidligere er mine undersøkelser avhengige av elevenes hukommelse, oppfattelse og ærlighet. Det er altså det elevene selv oppgir som blir undersøkt i min oppgave, og kanskje kan dette være en beskrivelse av hvor mye av den viderekomne leseopplæringen som faktisk har nådd frem til elevene, og hva de opplever å ha dratt nytte av i sin utvikling mot å bli mer bevisst på egen lesing.

Som skrevet ovenfor kan det altså se ut til at elevene i norsk vg3 i størst grad er bevisste på hvordan de leser for å lære, samtidig som det også her er flest elever som oppgir å kjenne til ulike lesestrategier. Dersom vi undersøker hva elevene opplever å ha mottatt av undervisning ser vi at de fleste elevene sier at dersom de har fått noen viderekommen leseopplæring overhodet har dette skjedd enten på barneskolen eller tidlig på ungdomsskolen. Unntaket er elevene ved vg3 som har blitt intervjuet i forbindelse med lesing i norskfaget.

Ingen av elevene later til å synes at det har vært mye undervisning om hvordan de skal lese for å lære, men det er i alle fall elevene ved vg3 i norskfaget som beskriver at opplæringen også har skjedd i videregående skole. De sier selv at det de oppfatter å ha fått av undervisning for det meste består i tips til hvordan de kan lese for å lære og små kommentarer underveis og i forbindelse med annen opplæring, samt oppfordringer til å ta i bruk ulike lesestrategier i arbeid med tekster. Som nevnt tidligere i denne oppgaven sier Astrid Roe at det er fornuftig at leseopplæringen skjer i ulike læringssituasjoner og i forbindelse med annet arbeid (Roe, 2014, s. 81). Når elevene likevel skal lese er det for eksempel lurt å kombinere dette med bruk av lesestrategier, og Roe sier at dette vil gi elevene trening i å bli mer strategiske lesere, og det kan se ut til at elevene ved vg3 i norsk har opplevd dette noe, og det kan ha bidratt til at de blir mer bevisste på egen leseprosess og mer strategiske i sin lesing.

Elevene ved vg3 i religion og etikk og norsk uttrykker i noen grad det samme hva gjelder forventninger til at de allerede har kjennskap til og kunnskap om lesestrategier. Men i religion og etikk er det flere elever, enn i norsk som mener at de ikke har fått noe særlig viderekommen leseopplæring, utenom at noen lesestrategier har blitt nevnt på mellomtrinnet eller på begynnelsen av ungdomsskolen. Likevel har det ikke skjedd noen skikkelig innlæring av disse strategiene ifølge mine informanter. Det samme uttrykker elever ved 8. trinn i både norsk og KRLE. Selv om de fleste av elevene har hørt om lesestrategier, er det flere som bare

husker navnene, uten å kunne gi en fullstendig forklaring av hvordan strategien tas i bruk. På dette området er elevene ved vg3 i norskfaget dyktigere, da de fleste av dem klarer å forklare hvordan strategiene skal tas i bruk og formålet med dem, selv om de ikke nødvendigvis bruker dem selv.

Ved alle trinn og i alle fag nevnes plakater som viser ulike lesestrategier. Dette har vært noe som i alle tilfeller har blitt hengt på veggene i klasserommene elevene har eller har hatt på ungdomsskolen. Likevel uttaler de aller fleste at det ikke har vært noen form for opplæring i bruken av disse strategiene, eventuelt at dette bare har vært en kort beskrivelse av svært mange strategier på svært kort tid, som har gjort det vanskelig å skille strategiene fra hverandre og huske hvordan de skal ta de i bruk. Flere av elevene beskriver disse plakaten som en slags meny de skal kunne velge fra dersom de for eksempel strever med å få med seg innholdet i en tekst. Etter min mening er dette problematisk i alle fall i forhold til elevenes lesing hjemme, hvor de ikke har denne «menyen» foran seg. Dessuten legges et stort ansvar i elevenes hender, og krever at de selvstendig lærer seg strategiene, og ikke minst at de selv må finne ut at de *ønsker* å lære seg dem. Jeg ser for meg at i mange tilfeller utvikles ikke et ønske hos elevene om å bruke tid på denne innlæringen og øvingen på lesestrategier på egenhånd, noe som kan føre til at mange elever som virkelig kunne hatt bruk for en kunnskap rundt lesestrategier, gå glipp av dette.

Når det gjelder innlæring av lesestrategier har Astrid Roe uttalt at læreren må vise og demonstrere hvordan elevene skal bruke lesestrategiene, og dette må gjøres gjentatte ganger, i møte med ulike typer tekster (Roe, 2014, s. 81). Læreren må vise klart at hvilken strategi man velger kan variere fra situasjon til situasjon, og det aller beste vil ifølge Roe være at læreren går inn i leserollen og diskuterer sammen med elevene hvilken strategi som kan være nyttig. Det er først etter at elevene har observert lærerens gjentatte demonstrasjon av lesestrategiene at de selv blir i stand til å ta de i bruk og overføre dette til situasjoner hvor de selv kan ha bruk for dem (Roe, 2014, s. 81).

Roe skriver også at selv om elevene etter hvert til en viss grad klarer å gjennomføre bruken av lesestrategier selv, er lærerens rolle fremdeles viktig da det kreves veiledning i bruken av strategier også underveis før de helt til slutt er i stand til å utføre oppgaven med å velge en passende strategi og ta den i bruk på en relevant måte helt på egenhånd (Roe, 2014, s. 82). Ingen av elevene beskriver denne formen for opplæring i lesestrategier, men elevene intervjuet i norsk ved vg3 er altså de som oppgir at de har fått opplæring også i videregående, og at de for eksempel oppfordres til å bruke strategier underveis i undervisningen, og at

læreren kommer med tips til hvilken strategi de skal velge og eventuelt kommenterer kort hvordan de skal bruke strategien. Kanskje kan denne formen for veiledning og påminnelse være med på å hjelpe til at elevene i norsk ved vg3 ser ut til å være de elevene som i størst grad kommer med beskrivelser av hvordan de tar strategiske valg i forbindelse med lesingen, og hvor flest elever kjenner til ulike lesestrategier og er bevisste på hvordan de kan ta dem i bruk.

5.2 Elevenes holdninger til lesestrategier

Jeg har ikke spurt elevene direkte om deres holdninger til lesestrategier. Likevel mener jeg å kunne se spor av elevenes holdninger særlig i intervjuene. Når jeg spør elevene om hvorvidt de tar i bruk lesestrategier er det mange av dem som kjenner til en del strategier som påpeker at de likevel ikke gjør det, fordi det tar for lang tid. Dette forekommer i begge fag på begge trinn, og det ser ut til at mange elever mener at det nærmest er bortkastet tid å ta i bruk en del av strategiene. Det kan være tidkrevende å lage for eksempel et vøl-skjema eller venndiagram, og det ser ikke ut til at elevene føler de får nok læring igjen i forhold til det arbeidet de legger ned. Flere sier rett og slett at de ikke ser verdien av å bruke strategiene fordi de sitter igjen med et relativt lite læringsutbytte i forhold til innsats. Kanskje kan dette ha noe å gjøre med at elevene generelt har fått lite trening i å benytte seg av de ulike strategiene, og må friske opp hukommelsen hva gjelder for eksempel utforming og bruksområde når de en sjelden gang skal bruke strategiene. Ved at strategiene i liten grad blir brukt, ser jeg også for meg at det kan ta lang tid og kreve mye av elevene å ta dem i bruk, da de mangler trening.

Notatskriving ser derimot ut til å være «frifunnet», selv om dette også må kunne påstås å være tidkrevende. Som skrevet tidligere er det flere elever som påpeker at det hjelper å skrive mens man leser. Dette gjelder elevene ved vg3 i norsk, hvor noen nevner dette med skriving og lesing i kombinasjon, som effektivt for deres læring. I tillegg til dette kan årsaken til at notatskriving ikke blir sett på som så tidkrevende være at flere elever ser ut til å lese gjennom teksten en gang, for så å kun lese på notatene de har skrevet i ettertid. Dette gjelder i alle fall elevene i vg3 i norsk i aller størst grad, men også elevene i KRLE ved 8. trinn, hvor det er en stor andel av elevene som både tar notater, samt leser gjennom dem i ettertid. Dermed kan det være slik at elevene «slipper unna» å lese teksten flere ganger, slik de muligens ellers ville ha hatt behov for.

Elevene ved vg3 i norskfaget uttaler at læreren formidler positive holdninger til bruken av lesestrategier. Som skrevet ovenfor er det også her elevene viser at de kjenner til flest lesestrategier. I tillegg, som jeg senere vil skrive mer om, er det på dette trinnet at elevene i størst grad benytter lesestrategier. Kanskje kan positive holdninger fra lærerens side ha hatt innvirkning på dette ved å overføre positive holdninger til elevene og motivere dem til å benytte strategier i forbindelse med lesing av fagtekster. Men også ved vg3 i norsk blir altså noen strategier beskrevet som for tidkrevende til at elevene ønsker å benytte seg av dem.

Tankekartet, som ser ut til å være en strategi svært mange av elevene har hørt om, er ikke populært på noen trinn i noen fag. Elevene kaller det «rotete», og ser ikke for seg å benytte dette i forbindelse med lesing. Flere påpeker at dette kan være en strategi de i visse tilfeller kan benytte i en skriveprosess, men i sammenheng med lesing fungerer ifølge elevene tankekartet dårlig. Tankekart ser ut til å ha blitt nevnt i undervisningen, da elever fra begge fag på begge trinn nevner dette som en strategi de kjenner til, og elevene i 8. klasse sier også spesifikt at de har fått undervisning hvor tankekartet har vært tema. Likevel har altså elevene negative holdninger til det. Tankekartet er også en strategi jeg selv har sett brukt i skolen ved en rekke anledninger, og jeg har fått inntrykk av at det er hyppig brukt i undervisningen. Det kan virke som at dette er en populær strategi blant lærere, men at den ikke får innpass hos elevene, og årsaken kan se ut til å være at elevene ikke klarer å «rydde» informasjonen på en måte som er nyttig for dem.

Da elevene beskriver at de har fått generelt lite viderekommen leseopplæring, kan muligens dette ha hatt en innvirkning på elevenes negative holdning til for eksempel tankekartet. Min erfaring er at det krever mye trening å utarbeide et tankekart som fungerer godt i en læringsprosess. Elevene kan mangle trening i bruken av dette dersom læreren ikke har gått grundig gjennom tankekartet som lesestrategi med elevene, ved en rekke anledninger og i forbindelse med ulike tekster, slik blant andre Astrid Roe anbefaler (2014, s. 81). Roe sier at det er nødvendig å drive opplæring på denne måten for at de på egenhånd etter hvert skal kunne bruke denne lesestrategien fornuftig. Dersom elevene ikke føler at tankekartet fører læring med seg når de tar det i bruk første gang, ser jeg for meg at de forkaster denne strategien, og ikke ønsker å bruke tid på det, dersom ikke det spesifikt oppfordres til dette av for eksempel lærer.

Det vitner etter min mening ikke om en spesielt positiv holdning til lesestrategier at elevene kan ramse opp flere strategier og forklare hva de innebærer, men at når det stilles spørsmål ved om de selv benytter dem, kommer det frem at dette ikke er tilfelle. Samtidig kan elevene

ha valgt seg noen favoritter blant strategiene, og det behøver jo ikke nødvendigvis være slik at de skal benytte alle strategiene de har hørt om eller kan. Det ser ut til at effektivitet er viktig for elevene, og de ønsker ikke å legge så mye ekstra tid ned i lesingen, dersom de kan slippe dette. I alle fall må de være sikre på at det de skal bruke tiden på fungerer. Dermed trenger elevene trening i strategiene, for å danne seg et bilde av hvilke strategier som fungerer til hvilke formål, og hvilke strategier som fungerer best for deres læring, samtidig som trening muligens også kan effektivisere bruken av dem og gjøre dem til en vane. På dette området mener jeg læreren kan bidra ved å oppfordre elevene til å ta dem i bruk, og ikke minst gjennomgå strategiene grundig, demonstrere bruken av dem og inkludere dem i flere ulike undervisningssituasjoner, i møte med flere ulike tekster, slik elevene ved vg3 i norsk oppgir å til en viss grad ha opplevd.

5.3 Hvordan elevene leser fagtekster for å lære

Videre vil jeg kommentere elevenes beskrivelser av egen leseprosess og forsøke å drøfte dette i lys av rammeverket for grunnleggende ferdigheter, som jeg har vært innom tidligere. I tillegg vil jeg drøfte hvilken betydning jeg mener faktorer som undervisning, læreverk og tekster kan ha hatt for hvordan elevene leser.

Som jeg har vært innom tidligere i denne oppgaven har mine funn i størst grad belyser det første ferdighetsområdet som gjelder for lesing presentert i rammeverket for grunnleggende ferdigheter, nemlig *å forberede, utføre og bearbeide* (Utdanningsdirektoratet, 2012b). Dette ferdighetsområdet innebærer å ta i bruk ulike strategier for å forstå tekster av stadig større vanskegrad (Utdanningsdirektoratet, 2012b, s. 11), og er delt inn i fem nivåer. Ovenfor har jeg gitt uttrykk for min oppfattelse av at elevene ved vg3 i norsk er de som i størst grad har nådd nivå fem, som blant annet innebærer at elevene er bevisste på egen lesing.

I tillegg til bevissthet rundt egen lesing inneholder nivå fem av ferdighetsområdet *å forberede, utføre og bearbeide* en beskrivelse av at elevene som er på dette nivået velger relevante strategier tilpasset tekst og formål med lesingen (utdanningsdirektoratet, 2012b, s. 10). Det kan være vanskelig ut ifra kun å ha samlet inn logger fra en enkelt leseprosess, samt et intervju med fire elever fra hver klasse å plassere dem på noe nivå i forhold til hvor kompetente lesere de er, men det er i alle fall ingen tvil om at det er elevene ved vg3 i norsk som i størst grad benytter seg og velger ut lesestrategier. Nivå én av ferdighetsområdet *å*

forberede, utføre og bearbeide beskriver av elevene som er på dette nivået evner å aktivere bakgrunnskunnskaper og skaffer seg overblikk over teksten før lesing (Utdanningsdirektoratet, 2012b, s.11). På bakgrunn av det som ble presentert i forrige kapittel kan vi helt klart konkludere med at det er aller flest elever i norskfaget ved vg3 som oppgir at de gjør dette, mens det er ganske mange færre innenfor samtlige av de andre fagene og klassene. Nivå tre innen samme ferdighetsområde består blant annet av å kunne variere lese måte etter teksten og formålet med lesingen (Utdanningsdirektoratet, 2012b, s. 11). Dette er noe flere av elevene viser at de gjør. Her ligger de to klassene ved videregående relativt likt, mens elevene ved 8. trinn i KRLE har en noe lavere prosentandel av elevene som viser at de gjør dette, mens elevene ved 8. trinn i norsk nesten ikke beskriver dette overhodet.

I tillegg til dette første ferdighetsområdet som er mest aktuelt for min oppgave, mener jeg at jeg kan knytte flere av elevenes beskrivelser også til andre ferdighetsområdet presentert i rammeverket. Det er kanskje ikke like enkelt å være detaljert og kommentere elevenes lesing i forhold til nivåene innenfor hvert ferdighetsområde, men jeg mener i alle fall at jeg kan se spor av flere av områdene i elevenes beskrivelser.

Det andre ferdighetsområde innen lesing som grunnleggende ferdighet handler om det å kunne *finne*. Dette innebærer som skrevet tidligere at elevene skal kunne finne frem til informasjon som er eksplisitt eller implisitt uttrykt i tekster (Utdanningsdirektoratet, 2012b, s. 10). Jeg mener at dette for eksempel kan knyttes til det elevene oppgir om stikkordsskriving, notatskriving og nøkkelord, i tillegg til der hvor elevene oppgir at de punktleser for eksempel i forbindelse med oppgaveløsning. Det er ikke enkelt å avgjøre hvilket nivå elevene er på innenfor dette ferdighetsområdet, men det er i alle fall slik at elevene ved vg3 i norsk nok en gang er de som i størst grad oppgir at de tar strategiske valg, og denne gangen i forbindelse med å *finne*. Også en del elever i KRLE ved 8. trinn oppgir at de tar notater av det viktigste og skriver stikkord av det de leser. De finnes også eksempler på elever som nevner dette i norsk ved 8. trinn og i religion og etikk ved vg3, men i mye mindre grad enn i de andre to klassene.

Å *tolke og sammenholde* er nok et ferdighetsområde presentert i rammeverket. Dette innebærer at elevene klarer å trekke slutninger på bakgrunn av det de har lest, at de bruker egne ord og viser en helhetlig forståelse (Utdanningsdirektoratet, 2012b, s. 10 og 11). Jeg mener dette kan knyttes til de strategiske valgene elevene tar i forhold til å enten underveis eller i etterkant av lesingen oppsummere teksten med egne ord, eller gjenfortelle det de har lest. På den måten må de nødvendigvis vise en helhetlig forståelse og sammenholde teksten.

Dette er for øvrig noe Kulbrandstad (2003, s. 200) beskriver som utfordrende da det krever mye trening å evne å se de store linjene, fremfor å fokusere på detaljene i teksten. Også på dette området er det elevene ved vg3 i norsk som i størst grad oppgir å gjøre dette i en eller annen form. Elevene i KRLE og religion og etikk henholdsvis ved 8. trinn og i vg3 oppgir i noen grad at de gjør dette, mens elevene i norsk ved 8. trinn ikke oppgir at de tar noen strategiske valg jeg mener å kunne knytte til dette ferdighetsområdet.

I presentasjonen av datagrunnlaget kommer det tydelig frem at det er elevene i norsk ved vg3 som fremstår som mest strategiske i sin lesing. Denne store forskjellen på elevene ved vg3 i norsk og de andre klassene blir nok automatisk forsterket av det faktum som Kulbrandstad (2003, s. 200) beskriver, nemlig at lesefasene er avhengig av hverandre, og at dermed det som skjer i de videre fasene blir påvirket av hva som har skjedd i de tidligere fasene. En stor prosentandel av elevene ved vg3 i norsk beskriver i førlesefasen at de tar noen strategiske valg før de går i gang med lesingen. Dermed er det altså naturlig at dette påvirker hvor stor andel av elevene som oppgir å ta strategiske valg i de andre fasene. Det er gjennomgående at elevene ved v3 i norsk er mest strategiske, innenfor alle de tre lesefasene, og dette kan nok ha sin bakgrunn i at de allerede i førlesefasen er strategiske i sin fremgangsmåte.

Noe som utmerker seg er at forskjellene fra norsk i 8. trinn til norsk på vg3 er store i forhold til utviklingen fra KRLE på 8. trinn til religion og etikk på vg3 hva gjelder å møte teksten strategisk. Vi får et inntrykk av at elevene ved vg3 i norsk er svært strategiske lesere, dersom vi sammenlikner med lesingen i norsk ved 8.trinn. Det kan være viktig å ha i bakhodet at dette inntrykket kan forsterkes av at elevene i 8. trinn i såpass liten grad gir uttrykk for bruk av lesestrategier og bevissthet rundt egen lesing. Det samme gjelder innen religionsfagene. At elevene i KRLE ved 8. trinn leser mer strategisk enn elevene i norsk ved 8. trinn forstørrer denne forskjellen mellom norskfaget og religionsfaget når det gjelder lesingen på 8.trinn sammenliknet med lesingen ved vg3. Likevel ser vi at elevene i vg3 i norsk altså har høyest andel av elever som oppgir at de benytter lesestrategier i både før- , underveis- og etterlesingsfasen sammenliknet med samtlige klasser, så det er i alle fall ingen tvil om at dette er de leserne som i alle fall i størst grad klarer å beskrive sin egen lesing og gi uttrykk for bruken av strategier.

Forskjellene i bruk av lesestrategier kan ha bakgrunn i teksten, som selvsagt var ulik fra klasse til klasse. Likevel har jeg, etter å ha tittet på de aktuelle tekstene, vanskelig for å se hvordan for eksempel elevene ved vg3 i norsk skulle ha større behov for å benytte seg av lesestrategier, enn elevene ved eksempelvis vg3 i religion og etikk eller elevene i norsk på

ungdomstrinnet. Jeg ville nok i utgangspunktet tenkt at dette skulle være motsatt, på grunn av norsktekstens oppbygging og oppsummering underveis, hvor noe av stoffet for eksempel allerede er presentert punktvis og oversiktlig. Teksten i religion og etikk ved vg3 er til sammenlikning mer innviklet på den måten at all informasjonen blir presentert i en sammenhengende tekst. I ungdomsskolen er begge tekstene en informasjonspresentasjon gjennom en sammenhengende tekst, men selvsagt med ulikt tema. Kanskje kan temaet, og hvor kjent dette virker for elevene fra tidligere, hvor mye interesse det skaper osv. Ha en innvirkning på bruken av lesestrategier blant elevene.

Tekstene har i alle fall definitivt en betydning for hvordan elevene leser, og Astrid Roe understreker hvor viktig det er å stille krav til tekstens innhold, vanskelighets grad og språk (Roe, 2014, s. 131). Likevel klarer jeg ikke å se at noen av disse tekstene alene skal ha påvirket elevenes lesing på en slik måte at vi får de store forskjellene mellom klassene, som mine funn viser. Selv om jeg ikke har gjort noen grundig tekstanalyse har jeg vurdert om tekstens omfang og tiden elevene fikk til rådighet kan ha hatt en betydning for forskjellene som forekommer. Dette har jeg vurdert både i vg3 og i 8. trinn, men tekstenes omfang varierer ikke i så stor grad at for eksempel over halvparten av elevene i KRLE har rukket å ta notater samtidig som de har lest, i tillegg til at en viss andel av disse også har oppgitt at de har rukket å lese gjennom disse i etterkant, mens omtrent ingen av elevene i norsk i 8.klasse har rukket noen av delene. Det samme gjelder ved vg3. Tekstens omfang varierer ikke i så stor grad at jeg mener at dette kan forklare ulikhetene som forekommer. Tekstene har som nevnt tidligere blitt plukket ut av lærerne. Disse kjenner klassen sin, og har erfaring med å tilpasse opplegg og vurdere tidsbruk.

Som nevnt tidligere i denne oppgaven er det elevene ved vg3 i norsk som i størst grad opplever å bli oppmuntret av lærer til å ta i bruk lesestrategier, og av elevene på videregående er det kun elevene i denne klassen som mener at de har fått noe viderekommen leseopplæring i løpet av de tre årene på videregående skole. Gjennom teorikapittelet kommer det frem hvor stor rolle undervisningen spiller og hvor viktig det er å drive en kontinuerlig leseopplæring. Etter min mening er det dermed svært sannsynlig at dette er en av faktorene som spiller en rolle for hvorfor vg3-elevene i norsk er de som i størst grad benytter seg av lesestrategier. Selv om leseundervisningen ikke oppleves som veldig dominerende, ifølge elevene, kan det hende at små påminnelser og tips kan ha fått betydning for at elevene stadig har benyttet seg av strategiene, og dermed gjort dem til en del av sin leseprosess i møte med fagtekster. Elever i norsk ved 8.trinn er de som i minst grad beskriver bruk av lesestrategier, mens elevene i

KRLE og religion og etikk i noen grad benytter strategier i forbindelse med lesingen. Gjennom intervjuene kommer det frem at elever i også disse klassene har hørt om flere lesestrategier, men kanskje har de ikke fått undervisning og opplæring nok til å finne ut at det faktisk kan fungere.

Elevene ved 8.trinn i norsk og KRLE har ikke store forskjeller i uttalelsene hva gjelder undervisning. Hva kan da være årsaken til at de leser på en så forskjellig måte? Igjen, det kan være teksten og fagets egenart som gjør at lesingen av en norskfaglig fagtekst foregår på en annen måte enn lesingen av en fagtekst i KRLE. Samtidig, dersom fagets egenart, og fagets tekster skulle vært årsaken burde vel denne forskjellen samsvare med lesingen i videregående skole. Det gjør den imidlertid ikke, da det her et motsatt i forhold til hvordan elevene leser i de to fagene. Den eneste faktoren som kan knyttes direkte til faget, er lærebøkene, og her er det helt klart de norskfaglige læreverkene som i størst grad behandler viderekommen leseopplæring spesifikt, noe jeg både har kommentert tidligere, og vil drøfte grundigere senere. Samtidig har alle elevene, uansett om de har skrevet logg og blitt intervjuet i forbindelse med norskfaget eller religionsfaget vært borti de samme lærebøkene som de andre elevene på samme trinn, da det er samme læreverk som benyttes på tvers av klassene. Dermed mener jeg egentlig at fagets egenart ikke kan gi noen god årsaksbeskrivelse av de forskjellene som fremkommer i min undersøkelse.

Kanskje hadde det vært nødvendig å se mer grundig på det sosiale aspektet ved lesingen for å få svar på hvorfor lesepraksisen er så ulik fra klasse til klasse, samtidig som vi finner store likheter innad i klassene. Variasjonen av lesestrategier er ikke spesielt stor innad klassene, men hvor mange som bruker strategier varierer ganske mye fra klasse til klasse, på tvers av trinn og fag. Som jeg har vært inne på tidligere blir lesing i kunnskapsløftet presentert som en grunnleggende ferdighet, og da kunnskapsløftet skal danne grunnlaget for undervisningen i skolen er det også dette begrepet som i praksis gjerne blir brukt. Jeg har drøftet ferdighetsbegrepet i teorikapittelet og blant annet referert til David Barton (2007) som mener at ferdighetsbegrepet favoriserer et individualpsykologisk perspektiv på lesingen, og at dette går på bekostning av en sosiokulturell forståelse av literacy.

Det er mulig at jeg også i min undersøkelse i større grad kunne ha rettet oppmerksomheten mot de sosiokulturelle faktorene, da jeg mener disse kan ha hatt en innvirkning på hvorfor elevene leser slik de gjør, og at et sosiokulturelt perspektiv kunne forklart noen av de forskjellene som finnes fra klasse til klasse, og de likhetene som finnes innad i klassene. Selv om jeg i hovedsak gjør en direkte undersøkelse av den individuelle lesingen og hver enkelt

elevs leseprosess er det mulig at den sosiale praksisen og for eksempel lesekulturen i klassene, motivasjonsfaktorer osv. nettopp gir seg uttrykk i de klassevise forskjellene, uten at dette er aspekter ved lesingen som har blitt konkret undersøkt gjennom mitt prosjekt. Elevene ved vg3 i norsk oppgir likevel en positiv holdning til lesestrategier fra læreres side og en oppmuntrende formidling av bruken av dem, som muligens kan gi dem motivasjon til å selv ta dem i bruk, og som kanskje kan si noe om lesekulturen i klassen.

Som skrevet tidligere understreker også Roe viktigheten av at motivasjonsarbeid og undervisning i lesestrategier må gå hånd i hånd, for dersom elevene ikke er motiverte for å lese, kan arbeid med lesestrategier i verste fall bare bli tekniske øvelser som elevene ikke forstår overføringsverdien av (Roe, 2014, s. 39). Det kan se ut til at dette muligens er tilfelle hos noen av elevene, som opplyser at de ikke ser verdien i en del av strategiene. Elevene kan bli motiverte til å lese strategisk ved å se at det faktisk fungerer, noe leseundervisningen og den gjentatte påminnelsen om hvordan lesestrategiene fungerer og hva de kan brukes til kanskje kan føre med seg, i tillegg til for eksempel medelevers uttalelser om at visse strategier fungerer for dem. Nok en gang ser vi altså at det er elevene ved vg3 i norsk, som er de elevene som i størst grad gir uttrykk for å være strategiske lesere, også er de som opplever at leseundervisning og motivasjon i størst grad blir ivaretatt som viktige faktorer i opplæringen.

Elevenes lærebøker har tidligere i oppgaven blitt presentert som en rammefaktor som kan ha innvirkning på hvordan elevene leser, og ikke minst hvilken undervisning som har blitt gitt. Dagrun Skjelbred har jo, som tidligere nevnt understreket lærebokas dominante posisjon i dagens skole (Skjelbred, 2015, s. 34). Derfor mener jeg at det kan være relevant å drøfte elevenes lesing i forhold til hvordan lærebøkene de benytter behandler lesing og leseopplæring. Det er ingen tvil om at det er norskverkene som i størst grad tar for seg lesing som et eksplisitt tema, og i oppgavetekstene her er det også i noen grad oppfordringer til bruk av lesestrategier. Dermed er det kanskje naturlig at det er elevene ved vg3 i norsk som i størst grad viser en bevissthet rundt egen lesing, samtidig som det også er i denne klassen at flest elever skriver at de tar strategiske valg i forbindelse med lesing. Samtidig er det også elevene i 8.klasse i norsk som er de som oppgir å i minst grad ta strategiske valg i forbindelse med lesing, men elevene i 8.trinn har nettopp begynt å bruke *Kontekst*, og har dermed ikke arbeidet med lærebøkene jeg har undersøkt særlig lenge. Elevene ved vg3 har både arbeidet med norskverk for ungdomsskolen, før de i løpet av videregående har benyttet *Grip teksten 1, 2 og 3*.

I bøkene for religion og etikk på videregående og KRLE på ungdomsskolen behandles lesing mye mindre eksplisitt. Kanskje kan dette være en medvirkende årsak til at elevene leser ganske likt ved ungdomsskolen og i videregående skole i disse fagene, og ikke oppgir å ha fått noe særlig leseopplæring. Tidligere har jeg skrevet om norsk som redskapsfag, og at lesestrategier kun står beskrevet i norskplanen. Dette kan også være årsaken til at lesestrategier og leseopplæring i størst grad blir behandlet i norskverkene. Samtidig, når forskjellen er så stor mellom norskfaget og religionsfaget i alle fall ved videregående skole kan man muligens spørre seg om norsk fungerer som et redskapsfag, og om de egentlig klarer å overføre det de leser om i norskbøkene, til lesing i andre fag. Dette hadde i større grad vært mulig å undersøke dersom jeg hadde undersøkt samme klasse i to ulike fag.

Det er altså som nevnt i norskplanen at det pekes direkte på en forventning om arbeid med lesestrategier. Det er også i læreverkene i norsk at lesestrategier blir gjennomgått og at lesingen har størst fokus, sammenliknet med lærebøkene i KRLE og religion og etikk. Samtidig er det også elevene i norsk ved vg3 som opplyser at de har hatt mest undervisning og opplæring i lesestrategier i løpet av sin skolegang. Dette er også de elevene som ifølge mine undersøkelser leser mest strategisk. Alle disse aspektene har gjennom dette kapittelet blitt drøftet, og jeg mener at de helt klart kan ha en sammenheng med hverandre. Samtidig er det interessant å merke seg at forskjellene mellom de to klassene, undersøkt i forbindelse med lesing i norskfaget, på de ulike trinnene er så store. Disse klassene har begge læreplanen i norsk som bakgrunn for den undervisningen de får, samtidig som de begge benytter lærebøker som behandler lesingen eksplisitt og gir grundig innføring i lesestrategier. Elevene i norsk ved 8.trinn er imidlertid på et mye tidligere stadium i sin viderekomne leseopplæring og dermed skulle det vel bare mangle at de ikke gir uttrykk for den samme strategiske lesingen som elevene i videregående skole. Forskjellen mellom de to klassene undersøkt i forbindelse med lesing i KRLE og religion og etikk er imidlertid ikke store, selv om det selvsagt også skiller en del år med skolegang mellom disse elevene. For å forklare disse forskjellene og likhetene er det altså mulig at vi kunne ha sett nærmere på de sosiale aspektene ved lesingen.

6 Avslutning

Gjennom denne oppgaven har jeg forsøkt å finne svar på hvordan elevene leser fagtekster for å lære, og om de i møte med fagtekster benytter seg av lesestrategier. Dette har vært min hovedproblemstilling som jeg har ønsket å belyse blant annet ved hjelp av forskningsspørsmål, som tar for seg leseopplæringen, hvilke lesestrategier elevene kjenner til, om de benytter seg av noen lesestrategier og gjør noe strategisk i før-, underveis-, og etterlesingsfasen. I tillegg ser jeg på hvilke eventuelle forskjeller som finnes mellom trinn og fag, og hva som kan være mulige årsaker til disse forskjellene. Jeg har ovenfor drøftet funnene jeg har gjort og kommentert en rekke faktorer som kan belyse både forskningsspørsmål og problemstilling. Videre vil jeg nå «samle trådene» og oppsummere de funnene jeg har gjort.

Konklusjonen er nok at det finnes store forskjeller mellom klassene når det gjelder hvordan elevene beskriver at de leser for å lære og i hvilken grad elevene leser strategisk. Når det kommer til hvor bevisste elevene er på egen lesing og hvilke lesestrategier de kjenner til er det også stor forskjell fra klasse til klasse. Strategier som tankekart, BISON, VØL-skjema, venndiagram, tokolonnenotat, notater og nøkkelord går imidlertid igjen, og det er elevene ved vg3 i norsk som i størst grad ser ut til å kjenne til disse, samt benytte seg av dem. Det er tydelig at for mange elever oppleves det som for tidkrevende å skulle ta i bruk lesestrategier.

Kombinasjonen av å evne å overvåke egen leseprosess, som av Roe beskrives som den viktigste av alle strategier, samt de strategier som eksplisitt blir beskrevet av elevene selv har blitt belyst både gjennom elevenes loggskrivning og i intervjuene. I videregående skole har det kommet frem at elevene i norskfaget er de elevene som i større grad enn elevene i religion og etikk gi uttrykk for å være bevisste på egen leseprosess og benytte lesestrategier når de skal lese for å lære. Jeg vil faktisk konkludere med at elevene i religion og etikk ved vg3 ikke gir uttrykk for å være på et nevneverdig høyere nivå enn elevene i KRLE i 8.klasse hva gjelder bruk av lesestrategier. Samtidig er det verdt å merke seg at i ungdomsskolen gir elevene i KRLE uttrykk for at de leser mer strategisk enn elevene i norsk og derfor blir forskjellene på fagene, når det gjelder utvikling fra 8. klasse til vg3 forsterket.

Det er vanskelig å gi noe svar på hvilket nivå elevene befinner seg på med tanke på strategisk lesing. Forventningene mine var at på grunn av fagets egenart og tekstene som leses i de ulike fagene ville bruken av lesestrategier være noe høyere i religionsfagene og litt mindre i norsk

ved både 8. trinn og i vg3. I tillegg forventet jeg at elevene i vg3 skulle ha noe mer kompetanse på området enn elevene ved 8. trinn. Denne forventningen samsvarer bare delvis med funnene jeg gjorde. Det mest interessante er nok de klassevise ulikhetene og samtidig likhetene innad i klassene, som ifølge mine funn ikke kan knyttes til fag, da elevene ved 8.trinn i størst grad gir uttrykk for å være strategiske lesere i KRLE, mens i videregående skole gir elevene i norsk mest uttrykk for dette. Det er altså klart at i norsk er det stor forskjell på lesingen ved vg3 i forhold til lesingen ved 8. trinn, men ikke så stor forskjell på de to trinnene i religion og etikk/KRLE. Da det er vanskelig å forklare forskjellene på bakgrunn av fagets egenart har jeg forsøkt å kommentere andre faktorer som kan ha hatt en innvirkning på elevenes lesepraksis. Blant annet er lærebøkene og elevenes oppfatning av undervisningen faktorer som etter min mening i alle fall kan forklare hvorfor elevene i norsk ved vg3 i størst grad har kompetanse i bruken av lesestrategier, og også i størst grad benytter seg av dem, da det er i denne klassen det blir gitt uttrykk for at det har blitt gitt viderekommen leseopplæring fra både på ungdomsskolen og ved videregående skole. I tillegg ser denne opplæringen ut til å være mest i tråd med det som i teorien blir presentert som vellykket innlæring i for eksempel bruken av lesestrategier gjennom teorikapittelet. Elevene ved vg3 i norsk oppgir for eksempel å ha fått tips og oppfordringer til å bruke lesestrategier og eventuelt en liten gjennomgang av strategien i forbindelse med annen opplæring. Det kan se ut til at disse så påminnelsene kan ha hatt stor betydning for elevenes lesing og gitt det trening i å bruke lesestrategier i forbindelse med lesing av mange teksttyper da innlæringen av dem ikke kun har vært isolert fra undervisning om andre emner.

De klassevise forskjellene kan også ha sin bakgrunn i motivasjon, klassens lesekultur, påvirkning fra medelever osv. Disse faktorene blir ikke direkte undersøkt i mitt prosjekt, men da elevene innad i samme klasse til en viss grad gir uttrykk for den samme praksisen, og i alle fall forskjellig fra den andre klassen ved samme trinn, mener jeg dette kan være legitimt å foreslå som en mulig årsak. Jeg har tidligere uttrykt min oppfatning av at det sosiale og det individuelle aspektet ved lesingen komplimenterer hverandre og det kan i dette tilfellet se ut til at den sosiale praksisen påvirker den individuelle lesingen, og at disse to aspektene ved lesing og leseopplæring begge har en betydning for hvorfor elevene leser slik de gjør.

Med tanke på mitt viktigste funn, som må kunne sies å være de store forskjellene på klassene og samtidig likhetene innenfor samme klasse, og at særlig elevene ved vg3 i norsk utmerker seg i forhold til bruk av lesestrategier kunne det vært interessant å forsøke å belyse flere faktorer for å finne flere mulige årsaker til disse funnene. For eksempel kunne det videre vært

nyttig å for eksempel undersøke undervisningen som har blitt gitt elevene mer grundig. Det kunne vært interessant å i større grad ha involvert lærerne som informanter i datainnsamlingen, for at de kunne uttale seg om undervisning, læreverk og sin oppfattelse av hvordan det drives leseopplæring i deres klasse.

Det kunne også vært interessant å undersøke samme klasse i flere ulike fag, for å se om de klarer å overføre det de lærer i det ene faget til andre fag. Samtidig ville jeg da hatt enda større mulighet til å belyse de sosiale aspektene ved lesingen. Jeg sitter altså både igjen med noen svar, på *hvordan* elevene leser, men også en nysgjerrighet som kunne dannet grunnlaget for videre forskning, for å i enda større grad få svar på *hvorfor* de leser akkurat slik og hvorfor variasjonen mellom klassene er så stor. Kanskje ville det mest interessante være å undersøke de klassene som i liten grad har elever som oppgir å lese strategisk. Gjennom denne oppgaven har blitt gitt eksempler på hvilke ting som har fungert i den klassen som oppgir å lese mest strategisk, nemlig vg3 i norsk, mens det kan være vanskeligere å se klart hva som ikke har fungert i de andre klassene.

7 Litteraturliste

Aamotsbakken, Bente og Knudsen, Susanne V. (2011): *Å tenke teori. Om lese teorier og lesing*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Bandura, Albert (1997): *Self-efficacy : the exercise of control*. New York: Freeman

Barton, David (2007): *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell Publishing

Berge, Kjell Lars (2005): Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier I: A.J. Aasen og S. Nome (red.). 2005. *Det nye norskfaget*. Oslo: Fagbokforlaget

Bjorvand, Agnes-Margrethe og Tønnesen, Elise Seip (2012): *Den andre leseopplæringa : utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget

Blichfeldt, Kathinka, Heggem, Tor Gunnar og Larsen, Ellen(2006): *Kontekst, basisbok 8-10*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Brudholm, Merete (2001): *Læseforståelse – hvorfor og hvordan?* København: Alinea

Dahl, Berit Helene, Engelstad, Arne, Engelstad, Ingelin, Halvorsen, Ellen Beate, Jemterud, Ivar, Torp, Arne og Zandjani, Cathrine (2007): *Grip teksten. Norsk Vg2*. Oslo: H. Aschehoug & Co.

Dahl, Berit Helene, Engelstad, Arne, Engelstad, Ingelin, Halvorsen, Ellen Beate, Jemterud, Ivar, Torp, Arne og Zandjani, Cathrine (2009): *Grip teksten. Norsk Vg1*. Oslo: H. Aschehoug & Co.

Dahl, Berit Helene, Engelstad, Arne, Engelstad, Ingelin, Halvorsen, Ellen Beate, Jemterud, Ivar, Torp, Arne og Zandjani, Cathrine (2011): *Grip teksten. Norsk Vg3*. Oslo: H. Aschehoug & Co.

Elbro, Carsten (2004): *Læsning og læseundervisning*. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag AS.

Gentikow, Barbara (2005): *Hvordan utforsker man medieerfaringer? Kvalitativ metode*. Kristiansand: IJ-forlaget AS.

Heiene, Gunnar, Myhre, Bjørn, Opsal, Jan, Skottene, Harald og Østnor, Arna (2008): *Tro og tanke. Religion og etikk for den videregående skolen*. Oslo: H. Aschehoug & Co.

Hertzberg, Frøydis (2009): Skolen og grunnleggende ferdigheter. I Møller, J., T.S Prøitz og P.Aasen(red.): *Kunnskapsløftet-tung bør å bære?* Oslo: Utdanningsdirektoratet

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

Knudsen, Susanne V., Skjelbred, Dagrun og Aamotsbakken, Bente (2009): *Lys på lesing. Lesing av fagtekster i skolen*. Oslo: Novus forlag

Maagerø, Eva og Tønnesen, Elise Seip (2015): *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget

New London Group (1996): *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Sosial Futures*. Harvard Educational Review. Vol 66. S. 60-92

OECD (2005): *The Definition and Selection of Competencies*. Hentet fra:
<http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> (02.03.2016)

Pearson, David P. (1993): *Focus on Research: Teaching and Learning Reading: A Research Perspective*. Hentet fra:
https://www.jstor.org/stable/41482125?seq=1#page_scan_tab_contents (03.03. 2016)

Postholm, May Britt og Jacobsen, Dag Ingvar (2011): *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Refsahl, Vigdis (2012): *Når lesing er vanskelig. Leseopplæring på grunnleggende nivåer for unge og voksne*. Oslo: Cappelen Damm AS.

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

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

Skjelbred, Dagrún og Aamotsbakken, Bente (2010): *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*. Oslo: Novus forlag

Skjelbred, Dagrún og Veum, Aslaug (2013): *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Skjelbred Dagrún (2015): *Framstillingsformer og lese måter i fagtekster*. I Maagerø, Eva og Tønnesen, Elise Seip (red.) *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Smidt, Jon, Tønnesen, Elise Seip og Aamotsbakken, Bente (2011): *Tekst og tegn. Lesing skrivning og multimodalitet i skole og samfunn*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

St.meld. nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?q=literacy&ch=2#match_0 (8.02.2016)

Thagaard, Tove (2003): *Systematikk og innlevelse. En innføring I kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2012) a: Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med lesing på ungdomstrinnet. *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012-2017*. Hentet fra <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skolebasert-kompetanseutvikling/Rammeverk-for-skolebasert-kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet-2012-2017/?depth=0> (10.02.2016)

Utdanningsdirektoratet (2012) b: *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Til bruk for læreplangrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet*.

Utdanningsdirektoratet (2013) a: *Læreplanverket for Kunnskapsløftet, læreplan i norsk*. Hentet fra: <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05> (10.02.2016)

Utdanningsdirektoratet (2013) b: Utvikling av leseferdighet krever fokus på lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag. *Forskning viser 03, 2013* Hentet fra <http://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2013/forskningviser0313web.pdf> (20.01.2016)

Utdanningsdirektoratet (2013) c: *Læreplanverket for Kunnskapsløftet, læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)*. Hentet fra: <http://www.udir.no/kl06/RLE1-02> (18.02.2016)

Utdanningsdirektoratet (2013) d: *Læreplanverket for Kunnskapsløftet, læreplan i religion og etikk. Fellesfag for studieforberevende utdanningsprogram*. Hentet fra:

<http://www.udir.no/kl06/REL1-01> (18.02.2016)

Wiik, Pål og Waale, Ragnhild Bakke (2013): *RLE-boka 8-10*. Oslo: Cappelen Damm AS

8 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1: Samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt omhandlende viderekommen lesing på ungdomstrinnet og i videregående skole

Bakgrunn og formål

Prosjektet er en mastergradsstudie i tilknytning til lærerutdannelsen ved Universitetet i Agder, hvor målet er å kunne si noe om elevers lesepraksis både i ungdomsskolen og i videregående skole. Fokuset ligger på lesing i alle fag, og da spesielt lesing av fagtekst. Det vil bli drevet undersøkelser både i religionsfaget og i norsk. Hver elev deltar kun én gang, i ett av disse fagene. Jeg ønsker å drive datainnsamling ved 8.trinn og VG3 for å kunne si noe om lesingen når elevene begynner på ungdomsskolen, sammenliknet med når de er i ferd med å fullføre videregående skole.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Som deltakere i studien skal alle skrive en enkel logg i forbindelse med lesing av en fagtekst. Du vil få et skjema hvor du kan fylle rett inn imens du leser, eller etter du har lest. I tillegg kan du bli plukket ut til et intervju hvor jeg ønsker at vi skal prate sammen om teksten du har lest i tillegg til at jeg blant annet vil stille deg noen spørsmål om hvordan du opplever leseopplæringen og hvordan du leser. Det vil bli gjort notater samtidig som vi snakker sammen. Det vil ikke bli filmet eller gjort lydopptak.

Dersom du er forelder/foresatt som samtykker på vegne av ditt barn, kan du på forespørsel få se skjema for loggskrivning og intervjuguide.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er bare jeg som eventuelt vil kunne knytte loggen og intervjuet til ditt navn. Kun dersom du blir plukket ut til intervju behøver du å oppgi navn, og ditt navn vil bli lagret adskilt fra øvrige data. Det eneste jeg behøver er å knytte din logg til deg slik at vi kan samtale om den i det eventuelle intervjuet. Etter dette vil navnet slettes og du som deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2016, og da vil personopplysninger og innsamlet data slettes. Kun det som står i selve oppgaven, som ikke kan kobles tilbake til deg, vil bestå.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom du ikke ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektleder Linn Kristin Erlandsen 47332163

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker/foresatt, dato)

8.2 Vedlegg 2: Skjema for loggskrivning

SPØRSMÅL	DINE KOMMENTARER
Hvordan leste du? Hva gjorde du for eksempel før, underveis og etterpå?	
Leste du alt?	
Hvor mange ganger leste du teksten?	

8.3 Vedlegg 3: Intervjuguide

- 1) Bruk teksten til å vise meg i hvilken rekkefølge du leser den.
- 2) Var det noe i teksten som var vanskelig å forstå? Hva gjorde du i tilfelle da du møtte på disse utfordringene?
- 3) Vet du alltid hva du skal bruke teksten du leser til?
- 4) Har du fått opplæring i hvordan det er lurt å lese for å huske å forstå det du leser?
- 5) Har du hørt om noen lesestrategier? Bruker du i tilfelle disse når du skal lese i norsk?
- 6) Eventuelt ytterligere utdyping av loggen

8.4 Vedlegg 4: Fagtekstene

8.4.1 Norsk 8. trinn



[Journey of Faith] [Professor Linda S. Greene]

Amnesty International Juridisk Studentgruppe i samarbeid med Blindern Amnesty og Oslo og Omegn Amnesty:

Professor of Law Linda S. Greene har blant annet vært rådgiver for justisdepartementet i Senatet, Harvard og Georgetown, og har publisert en rekke bøker og artikler om blant annet konstitusjonell rett og sivile rettigheter. Greene er også medikamentator, hun har tilsluttet seg flere forsknings- og aktivistiske organisasjoner.

Journey of Faith er en amerikansk organisasjon som består av pårørende til dødsdømte som sitter på Death Row.

Barbara Lewis: Hennes ektemann ble drept i 1977.

Carol Byars: Hennes mor ble drept i 1977.

Laura Moyer: Arktider for Amnesty International USA.

Tonya McClary: Advokat i National Coalition against the Death Penalty (NCDF).

Torsdag 8. mars
Clubscenen, Chateau Neuf kl. 18.00

USA og dødsstraff

Dødsstraff har lange tradisjoner i USA, men er sterkt umiskjuttet. 12 av landets 50 stater har ikke lover som gir adgang til å bruke dødsstraff og i tillegg er det et godt bilde av situasjonen slik den er i dag i USA.

og frivillige jusstudenter har bidratt med privat etterforskning.

Journey of Faith er en amerikansk organisasjon som består av pårørende til dødsdømte som sitter på Death Row.

KURS 7

I dette kurset skal du lære

- å skrive fagartikler
- å bygge opp hoveddelen av en artikkel
- å bruke avsnitt
- å være konkret og bruke eksempler
- å bruke tema-setninger og kommentar-setninger
- å nyansere

Å skrive fagartikkel og foredrag

Hoveddel

Til nå har vi presentert tre kurs som gir deg deltrening i artikkelskriving. Nå skal du gå løs på hoveddelen av teksten. Den presenterer faktastoffet. Da er det om å gjøre å skrive slik at teksten blir lett å forstå, uten at det blir kjedelig. Det er ikke alltid så enkelt, og det krever både tid og trening. Du kan ikke regne med å bli en *habil* artikkelskriver første gangen du prøver deg.

En feil mange gjør, er å ramse opp punktene de vil ha med. Den ene opplysningen følger den andre uten utdypning og forklaringer. Da vil leseren fort miste interessen. La oss ta et tenkt eksempel: En elev skal skrive om data og Internett og har satt opp den disposisjonen vi har sett på tidligere, side 170. Så skriver han eller hun:

- *Data og Internett blir brukt mer og mer. Vi kan skrive og lagre dokumenter, spille spill og søke etter opplysninger på Internett. Da kan vi finne opplysninger om alt mulig, vi kan søke etter nyheter og mye mer. Vi kan kjøpe ting og selge, og vi kan lage hjemmeside. Vi kan også laste ned musikk og bilder, og vi kan snakke med vennene våre (chatte) og sende e-post.*

Det ble en kort artikkel! Stoffet er der, men måten det er presentert på, er ikke så bra. Hva kunne denne eleven ha gjort for å få til en mer interessant artikkel? La oss se på noe av det:

habil dyktig

Saktekster 175

Avsnitt og eksempler

Et første råd er å dele artikkelen inn i *avsnitt*. Hvert avsnitt kan inneholde én saksopplysning, eller ett av punktene i disposisjonen. Den korte artikkelen over kunne fortjent minst åtte–ti avsnitt.

Så gjelder det å få sagt noe mer enn bare å ramse opp stikkordene. Da kan vi benytte oss av *eksempler*. Vi må prøve å se for oss det vi skriver om, se hvordan det er i virkeligheten. De første avsnittene i artikkelen om data og Internett kunne blitt slik:

Vær konkret når du skriver. Bruk eksempler.



• *Data og Internett blir brukt mer og mer i våre dager. I Norge har nesten alle hjem en datamaskin som er tilkoplest nettet, og det er ikke få timer i året som blir brukt til å surfe på nettet eller spille spill. Butikker og banker, industribedrifter og kontorer er blitt mer og mer avhengige av datamaskiner og Internett. Hvis datasystemet i butikken svikter en dag, får du nesten ikke kjøpt de varene du skal ha.*

Hva bruker vi så datateknologien til? Som skoleelev kan jeg bruke datamaskinen min når jeg skriver. Da går jeg inn på et skriveprogram og skriver inn teksten min. En fordel med det er at det er lett å forandre teksten, og jeg kan få hjelp av retteprogrammet til å skrive ordene riktig. Dessuten tar datamaskinen vare på teksten min når jeg lagrer den. Det er mulig å lagre tusenvis av dokumenter i en datamaskin.

Hvis jeg kjeder meg en kveld, kan jeg gå til datamaskinen min og starte opp et spill. Det er mange å velge mellom, og kanskje går hele kvelden med til spilling, hvis ikke mamma kommer og ber meg om å gjøre noe «mer fornuftig».

Nelson Mandela

FØDT

18. juli 1918

DØD

5. desember 2013

FØDESTED

Mvezo, Sør-Afrika

DØDSSTED

Johannesburg, Sør-Afrika

Etter sin løslatelse i 1990, var Mandela sentral i avskaffelsen av Sør-Afrikas [apartheid-regime](#), og gjennomføringen av landets første frie valg i 1994. Dette valget vant ANC klart, og Mandela ble med det demokratiske Sør-Afrikas første president.

Mandela var verdens mest framtreddende symbol på fred og forsoning siden han satt fengslet i det beryktede fengslet på Robben Island. Han fikk, blant mye annet, tildelt Nobels fredspris som anerkjennelse for arbeidet med demokratiseringen av Sør-Afrika.

Bakgrunn

Mandela ble utdannet som [jurist](#) og åpnet advokatkontor med den senere presidenten for ANC, [Oliver Tambo](#), i 1952. Mandela var selv aktiv i ANC fra 1940-årene og ble snart en av organisasjonens mest fremtredende ledere. Han ble tiltalt for [høyforræderi](#) i 1956, men frikjent sammen med de øvrige 155 tiltalte i 1961. Kort tid etter Sharpeville-massakren i 1960, hvor 67 mennesker ble drept, forbød apartheidregjeringen i Sør-Afrika ANC og andre organisasjoner. På samme tid gikk ANC bort fra den ikke-voldelige linjen som organisasjonen hadde fulgt. Mandela talte for og støttet denne strategiendringen. Som leder av ANC Youth League hadde Mandela tidligere markert seg med en mer radikal linje enn det sittende lederskapet i moderorganisasjonen. I møtet med et stadig mer brutalt apartheidregime, så Mandela væpnet motstand som en siste, men nødvendig, utvei.

Mandela fikk ansvaret for å bygge opp ANC som en hemmelig organisasjon, og ble leder for den væpnede armen av ANC, Umkhonto we Siswe (Nasjonens spyd). 16. desember 1961 ble det gjennomført en rekke sabotasjeaksjoner.

Fangenskap

Mandela gikk under jorden kort tid etter bannlysningen av ANC, og ble raskt etterlyst av apartheid-regimet. Han snek seg over grensen og gjennomførte en lengre utenlandstur i 1962 for å gjøre frigjøringskampen bedre kjent internasjonalt. 5. August 1962 ble Mandela arrestert på veien tilbake til Johannesburg og dømt til 5 års fengsel det samme året. Men da apartheidregimet avslørte motstandsbevegelsens gjemmested ved Rivonia i 1963, ble Mandela tiltalt for terrorisme og konspirasjon mot staten. Sammen med blant annet Walter Sisulu og Govan Mbeki, ble han dømt til livsvarig fengsel i 1964.

Han sonet på den beryktede fangeøya [Robben Island](#) i 18 år, før han senere ble overført til Pollsmoor-fengselet på fastlandet. Etter press fra blant annet utenlandske regjeringer ble han løslatt i 1990.

Etter løslatelsen spilte Mandela en sentral rolle i forhandlingene som førte frem til de første frie valg i Sør-Afrikas historie, og en formell avskaffelse av [apartheid](#), i 1994. Mandela ble selv valgt til Sør-Afrikas nye president samme år, og var fra 1991–97 også øverste leder for ANC, det dominerende partiet i Sør-Afrikansk politikk etter apartheidregimets fall.

Frigjøring og demokrati

Mandela var verdens mest framtrædende symbol på fred og forsoning på slutten av 1900-tallet og fram til sin død i 2013. Både under sitt fangenskap og senere ble Mandela tildelt en rekke internasjonale utmerkelser, blant annet [Nobels fredspris](#), som han i 1993 delte med sin presidentforgjenger, [Frederik Willem de Klerk](#). Som president spilte Mandela også en aktiv rolle i internasjonal afrikansk politikk, blant annet som fredsmegler i borgerkrigen i [Kongo \(Zaire\)](#), og han ble fremholdt som Afrikas fremstestatsmann.

Mandela utga en rekke bøker, som artikkelsamlingen *No Easy Walk to Freedom* (1973) og selvbiografien *Long Walk to Freedom* (1994, norsk utgave samme år: *Veien til frihet*).

Kilde: SNL.no

Å lage en fordypningsoppgave

I læreplanen står dette: Du skal «gjennomføre en selvvalgt og utforskende fordypningsoppgave med språklig, litterært eller annet norskfaglig emne, og velge kommunikasjonsverktøy ut fra faglige behov». Dette kurset tar utgangspunkt i dette målet. Når du lager en fordypningsoppgave, må du arbeide deg gjennom flere faser:

- **Idéfase:** Du bestemmer deg for et emne å arbeide ut fra, avklarer rammer (som tidsrom og vurderingskriterier) og finner ut hva du kan om emnet.
- **Arbeidsfase:** Arbeidet med selve oppgaven tar til. Du leser, samler stoff og skriver. Du formulerer problemstillingen. Dette er en lang fase med hard jobbing og trolig med både opp- og nedturer. Du trenger sikkert både eksempler, råd og veiledning underveis.
- **Publiseringsfase:** Oppgaven får sin endelige utforming og blir ferdig. Du presenterer produktet som en muntlig, skriftlig eller sammensatt tekst.

Fasene går ofte over i hverandre, og i dette kurset får du noen tips til alle.

Idéfasen

Fordypningsoppgaven må handle om et norskfaglig emne. Det er ikke mulig å lage en fullstendig oversikt over hva et slikt emne er, men nedenfor står det noen eksempler på oppgavetyper.

- **Språk:** oppgave om én eller flere dialekter, slang, stedsnavn, gruppespråk, språk i reklame, i sosiale medier, om engelsk påvirkning på norsk osv.
- **Sammensatt tekst:** oppgave om en filmsjanger, analyse av filmatiske virkemiddel, sammenlikning av tegneserier eller nyhetssendinger, analyse av nettspill, bildebøker, sammenlikning av kjønnsroller i reklame, adaptasjon osv.
- **Tema:** oppgave om hvordan et tema, for eksempel identitet, kjærlighet eller kulturmøter, blir framstilt i ulike tekster og/eller til ulike tider, om utvikling av det norske språket osv.
- **Periode:** oppgave om hva som kjennetegner for eksempel middelalderen (litteratur, malerkunst, arkitektur, musikk), hva som er typisk for nyromantiske tekster, osv.
- **Norske forfattere:** oppgave om en kjent norsk forfatter eller en sammenlikning av forfatterskap
- **Sjanger:** oppgave om en sjanger/teksttype, som krim, kåseri, novelle, bildebok, nyheter, Twitter-meldinger, eller en oppgave om adaptasjon, det vil si hvordan for eksempel en roman blir som film, osv.

I «Verktøykassa», fra side 248, fins det råd og teknikker for arbeidet med denne oppgaven. ►



«Ideer er ikke sommerfugler, de er et resultat av hardt arbeid.»

Rudolf Rolfs

- 1 Bestem deg for emne
 - a Studer forslagene til emner over. Bla deretter i læreboka, og se på innholdslista og stikkordsregisteret. Hvilke emner handler boka om? Noter interessante emner.
 - b Gule lapper: Gå sammen i grupper på tre–fire. Skriv på et stort ark: «Fordypningsoppgave i norsk». Etter tur skriver dere et mulig emne for oppgaven på en gul «post-it»-lapp, sier det høyt og fester lappen på det store arket. Går en av dere tom for forslag, sier han eller hun «pass», og turen går til den neste. Hvor mange forslag klarer gruppa å komme på? Ikke vurder forslagene foreløpig!
 - c Diskuter forslagene i oppgave 1b. Hvilke emner kan være spennende å arbeide med, og hvorfor? Sorter de gule lappene i en felles «ja»-liste og en «nei»-liste. Lag deretter hver for dere en liste med «ja»-forslag.
 - d Individuelt arbeid: Hvilket emne velger du dersom du må velge med en gang? Presskriv (skriv uten pauser i 5–10 minutter) om fordypningsoppgaven din. Hvorfor valgte du denne oppgaven?

Rammer: Valg eller ikke-valg?

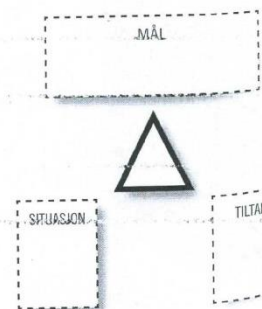
Rammene for oppgaven må være tydelige. Noen er spesifiserte i læreplanen, som valg av *emne* og *medium*. Du kan velge fritt blant norskfaglige emner, og oppgaven kan utformes som en muntlig, skriftlig eller sammensatt tekst. Både emnevalg og utforming/produkt må godkjennes av faglærer.

Noen rammer er ikke spesifiserte i læreplanen, blant annet *omfang*, *tid* og *vurderingskriterier*. Dette må klassen diskutere med faglærer.

- 2 Skriv en definisjon av ordet *fordypningsoppgave*, slik du forstår det. Skriv objektivt og kort, som en leksikonkontekst.

Situasjon, mål og tiltak: Hjelpetrekanten

Før du begynner arbeidet med oppgaven, kan det være en god idé å tenke over hva du kan fra før om emnet du har valgt, hva du ønsker å få til, og hvordan du vil arbeide. Her kan du bruke *hjelpetrekanten*.



- Lag en *situasjonsforklaring*. Skriv om forkunnskapene dine og hva du tror du må undersøke. Grunngi valg av emne. Forklar hva du tror blir viktig eller uviktig, lett eller vanskelig, spennende osv.
- Formuler *deltmål* for å klare å lage fordypningsoppgaven. Noen hjelpespørsmål kan være: Hva vil du lære? Hva håper du å finne ut? Hvordan ønsker du at oppgaven skal bli mottatt? Eksempler på delmål kan være å kjenne innholdet i Karin Fossums krimbøker, å kunne forklare hvordan hovedpersonen framstår, eller å kunne vise hvilke virkemidler som viser spenning.
- Formuler *tiltak* så konkret som mulig. For å nå målene dine må du sette i verk tiltak. Et eksempel på tiltak kan være å låne filmen *Elskede Poona* og se den.

3 Lag din egen hjelpetrekant ved å bruke rådene i avsnittet over. Skriv stikkord for situasjonsforklaring, mål og tiltak.

4 Intervju hverandre to og to. Den ene er journalist og spør intervjuobjektet om «prosjektet». «Journalisten» skal ta utgangspunkt i hjelpetrekanten: Hva er oppgaven? Hva er målene? Hvordan skal de nås? Still ulike spørsmål (opplagte, uvanlige, humoristiske, rare, strenge, osv.)

Å legge en plan

Å arbeide med en fordypningsoppgave tar tid, og i det samme tidsrommet har du også andre oppgaver, lekser og prøver. Det kan derfor være fornuftig å planlegge arbeidet. Tabellen nedenfor er eksempel på en plan. Skriv under *aktivitet* hva du mener skal til for å lage en god fordypningsoppgave. Deretter fyller du hva som skal gjøres (*tiltak*), hvem som skal gjøre det (*ansvar*), og *fristen*. Når aktiviteten er ferdig, endrer du *status* fra nei til ja.

Aktivitet/oppgave Hva skal gjøres?	Tiltak Hvordan?	Ansvar Hvem gjør det?	Frist/dato Når?	Status/utført Ja/nei?
1 Finne ut hva jeg kan om ulike emner, hvilke mål jeg har, og hvordan jeg skal nå målene	Bruke hjelpetrekanten	Jeg og Per	01.11.15	Ja, skriftlig og muntlig
2 Bestemme meg for emne	Lage pluss- og minusliste Diskutere med mamma Spørre lærer om råd	Jeg	16.11.15	
Osv.				

- 5 Lag et førsteutkast til en aktivitetsplan til fordypningsemnet ditt. Sammenlikn gjerne planen din med planene til medelever. Får du noen gode tips?

Motivasjon: Å tenke seks umulige ting før frokost

- Det er ingen vits å prøve, sa Alice, – man kan ikke tro umulige ting.
- Jeg tør si du ikke har mye øvelse, sa Dronningen. – Da jeg var på din alder, gjorde jeg det en halvtime om dagen.
- Ja, noen ganger trodde jeg så mye som seks umulige ting før frokost.

Fra *Alice i Eventyrland* (1865), Lewis Carroll

Når du skal arbeide med fordypningsoppgaven, kan det være en nyttig og morsom øvelse å drømme om gode løsninger og resultater. En slik positiv tankevirksomhet kan virke motiverende.

- 1 Jeg får til å skrive et avsnitt i morgen før skolen.
- 2 Jeg forteller mormor om oppgaven min, og da oppstår det en idé. ...

- 6 Å drømme: Lukk øynene og tenk på umulige ting som gjelder ulike faser med oppgaven. Skriv deretter en liten liste med tittelen «Mine seks umulige ting før frokost». Spar på lista, og les den med jevne mellomrom.

Arbeidsfasen

Problemstilling eller hypotese?

Når du skal formulere en oppgave, krever det en *problemstilling* eller en *hypotese*. En problemstilling er et konkret spørsmål, som:

- Hva kjennetegner tegneserien *Jason*?
- Hvilke likheter og forskjeller er det mellom Erlend Loes roman *Tatt av kvinnen* og filmatiseringen av boka?
- Hva er typisk for Larviks-dialekten?

Problemstillingen må du belyse og svare på i oppgaven. I stedet for å formulere en problemstilling kan du alternativt sette fram én eller flere *hypoteser*. En *hypotese* er en påstand som du i utgangspunktet ikke vet om er sann eller ikke. Du *verifiserer* (bekrefter) eller *falsifiserer* (avkrefter) hypotesen din. Eksempler på hypoteser er:

- Jo Nesbøs krimbøker er samfunnskritiske.
- Å bruke SMS-språk hever skrivekompetansen.

Hypotesen må du undersøke og diskutere i oppgaven din.

Noen tips til arbeidet med å formulere en oppgave:

- Lag flere alternative problemstillinger eller hypoteser. Diskuter dem med læreren din og andre før du bestemmer deg for en av dem.
 - Lag gjerne flere hjelpespørsmål mens du arbeider – for å utdype problemstillingen eller hypotesen. Dette kan hjelpe deg med å belyse det du vil finne ut. Slike hjelpespørsmål kan gjerne begynne med spørreord, som *hvorfor* eller *hvordan*. Svarene dine må bygge på grundig argumentasjon.
 - Prøv å lage en problemstilling eller en hypotese som er enkel og konkret.
 - Avgrens oppgaven. Det er vanskelig å svare fullgodt på et stort spørsmål (problemstillingen) eller en vid påstand (hypotesen).
 - Vær villig til å endre oppgaveformuleringen din underveis. Når du lærer mer, blir du flinkere til å smalne fokuset og spisse språket. Kanskje får du også nye ideer under arbeidet.
- 7 Prøv å lage problemstillinger eller hypoteser til emnet du har valgt. Forsøk å tenke høyt, still spørsmål, formuler en påstand, lanser en teori, eller filosofer over emnet. Et eksempel på et emne kan være «Flerspråklighet i Norge». Her er noen mulige hypoteser:
- Har ikke Norge alltid vært et flerspråklig samfunn? (Stille et spørsmål.)
 - Fra 1970 har det kommet flest innvandrere fra Asia. (Lansere teori – stemmer den?)
 - Kebabnorsk er ut. (Hevde en påstand.)
- 8 Formuler en første problemstilling eller en hypotese for oppgaven. Vurder den i forhold til tipsene over.

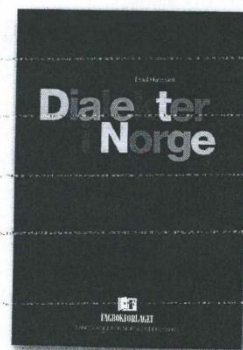
På jakt etter fagstoff

Du vil måtte bruke mye tid på å finne stoff og arbeide med det. Måten du arbeider på i denne fasen, henger også sammen med hvordan oppgaven skal publiseres. Skal du for eksempel lage en muntlig presentasjon, leter du gjerne bevisst etter stoff som er godt for øre og øye, som lydfiler og gode bilder. Det kan derfor være lurt å bestemme seg tidlig for medium.

- 9 Bla gjennom kapitlet «Verktøykassa» fra side 246. Se på overskriftene. Hvilke avsnitt kan du få nytte av i arbeidet med fordypningsemnet, tror du?

Fagbøker

Når du leter etter faglitteratur om et emne, er problemet ofte at du finner for mye informasjon. Da kan problemstillingen hjelpe deg til både å velge relevante tekster og å styre lesingen. Hva som er vesentlig informasjon, er avhengig av hva du ser etter. En utfordring er at du ofte arbeider med å bestemme innfallsvinkel



til et emne parallelt med at du finner stoff om det. Det dukker dessuten gjerne opp ideer når du ser hva andre har skrevet eller vært opptatt av.

Selv om Internett har blitt nærmest uunnværlig når vi skal finne informasjon, har fagbøker noen fordeler: En bok har en innholdsliste som gir oversikt over stoffet. Det kommer tydelig fram hvem som har skrevet hele eller deler av boka. Du kan bla i boka og dermed lettere skaffe deg oversikt over hva som er relevant. Fagbøker er dessuten oftest pålitelige kilder fordi både redaksjonen og forfatterne må stå inne for innholdet, og de er oftest også språklig gjennomarbeidete.

- 10 Kan du komme på noen fagbøker som du har lest om emnet? Søk etter relevante fagbøker på nett. Lag en kort liste over dem.

Nettkilder

Her er noen spørsmål som du bør tenke gjennom når du vurderer nettkilder:

- Hvilken nettside fant du opplysningene eller stoffet på?
- Hvem har laget nettsiden? Hvem har gitt opplysningene?
- Er nettsiden en pålitelig kilde? Pek på grunner til at kilden kanskje ikke er pålitelig. Er den som uttaler seg, for eksempel part i saken? Er det en person du kan regne med har kunnskap om saken? Er innholdet på nettsiden godkjent av en redaksjon?
- Har du sjekket flere kilder om emnet? Dersom svaret er nei, hvorfor ikke?

- 11 Finn en Internett-kilde som sier noe om norsk skole. Vurder den ut fra punktene over.

Relevans og bruk

Det er viktig at en kilde er pålitelig og relevant. Handler teksten om det du er ute etter? Er stoffet vinklet på en bestemt måte? Er vanskegraden på et nivå som passer for deg? Er teksten inspirerende eller klargjørende? Her er noen forslag til hvordan du kan gå fram for å vurdere en kilde før du gir deg i kast med den:

- Skann teksten raskt for å finne ut om den er noe du bør lese. Se på mellomtitlene, og få et inntrykk av innholdet.
- Begynn deretter et grundigere og mer målrettet arbeid med teksten: Ta notat, og marker sitat eller poeng som er spesielt interessante.
- Lag sammendrag av teksten. Merk deg spesielt ideer og faguttrykk som du kan få bruk for.

- Du kan også låne gode formuleringer til din egen presentasjon, bare du passer på å markere at det er sitat. Samle på gode sitat underveis, men husk alltid å notere hvor du har hentet sitatene fra, også sidetallet. Da sparer du tid og slipper å sitte og lete etter sidetall senere.
- Noter alltid nettadressene til nettkilder.

Å parafrasere

Du kan finne et godt synspunkt eller være enig i et resonnement fra en kilde, men ønske å skrive det med egne ord. Når du har hentet et poeng fra en kilde, men har omformulert det språklig slik at det blir en del av teksten din, siterer du *indirekte* fra kilden. Du bør oppgi både kilde og sidetall når du gjengir spesifikt innhold (som faktaopplysninger, tall, en metode, en definisjon eller et konkret eksempel), som her:

Det er lett å tenke på samisk språk som ett språk. Men samisk er en fellesbetegnelse for en rekke språk. Faktisk kan en dele det samiske språkområdet i Norge inn i hele ni ulike språkområder. De språkene som oftest blir brukt i skrift, er nordsamisk, sørsamisk og lulesamisk.

Røskeland mfl. 2015, side 143

Dersom du bare introduserer en kilde eller omtaler den i generelle ordelag, er det ikke nødvendig å vise til sidetall. Dersom du skal sitere indirekte, er det viktig at du er tro mot kilden. Omformuleringen din skal ikke skille seg for mye fra originalteksten. Det er fint å variere mellom direkte og indirekte sitat i en tekst.

- 12 Les teksten «Prisen på truverd» av Siri Lill Mannes på side 459. Gjør rede for viktige synspunkter i den. Husk å formulere dem med dine egne ord.

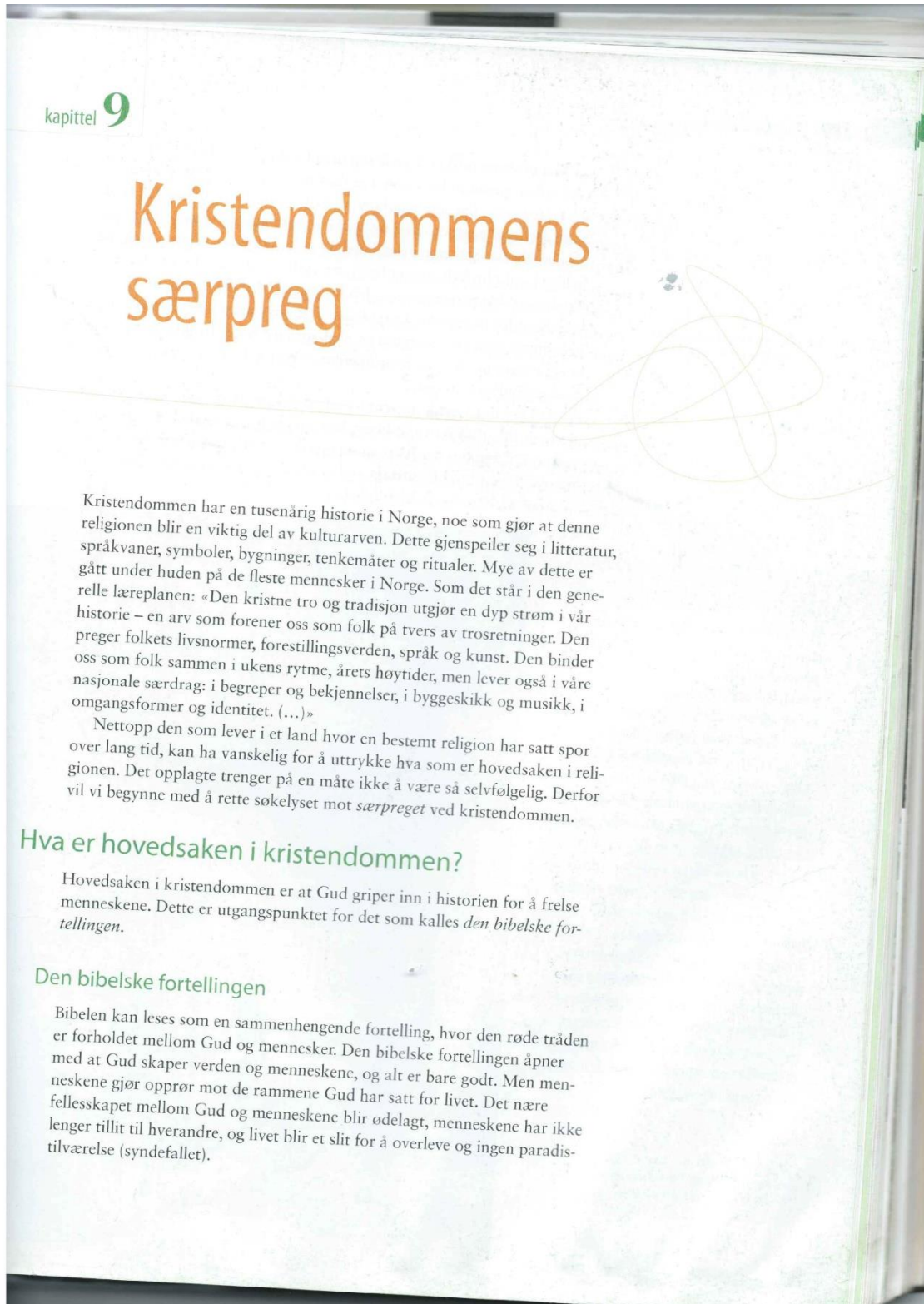
Kilder og kildeliste

Til en fordypningsoppgave bør det alltid finnes en liste over kilder du har brukt under arbeidet. All litteratur og alle nettadresser du viser til i oppgaven, må være med.

Å reflektere og tolke

Samme hvilken oppgave du velger, vil du måtte bruke tid på å analysere tekster, som for eksempel nettsider, romaner eller taler. Hva du ser etter i analysen, er avhengig av problemstillingen eller hypotesen. Selve tolkingen din skal være en svært viktig del av oppgaven, og du bør derfor bruke plass på å reflektere rundt det du finner. Når du tolker, er det viktig å bygge opp under påstandene dine med eksempler fra tekstene, ved å sitere eller vise til dem. På neste side finner du et eksempel på dette i stikkordsform.





inkarnasjon: framtre i menneskelig skikkelse, av in carne i kjøtt

Menneskene ønsker å greie seg uten Gud og være herre i eget liv, men Gud søker gjennom historien å gi dem nye sjanser til fellesskap med ham, først i form av *den gamle pakten*, det vil si avtalen med Israelsfolket på Sinai, deretter gjennom *den nye pakten*, som innstiftes av Jesus under påskemåltidet. Sentrum i den bibelske fortellingen er at den opphøyde og hellige Gud blir født som et barn i en stall i Betlehem. Jesus, med tilnavnet Kristus, er den personen som den kristne tro dreier seg om, han er Gud som har blitt menneske. Dette kalles inkarnasjonen. Den bibelske fortellingen slutter med en visjon om en nyskapt jord hvor det ikke finnes lidelse, sorg, smerte og død, og hvor åpenheten og nærheten mellom Gud og mennesker er gjenopprettet.

At Gud har vært konkret til stede på jorda på et bestemt sted til en bestemt tid, altså i menneskenes historie, er karakteristisk for den kristne religion. Gjennom det Jesus sa og gjorde, ble *fellesskapet* mellom Gud og menneskene, som ble ødelagt ved syndefallet, gjenopprettet. Dette ses på som uttrykk for Guds kjærlighet.

KRISTENDOMMENS DIMENSJONER

Kristendommens rituelle side kommer blant annet til uttrykk gjennom feiring av høytider og gudstjenester. Opplevelsesdimensjonen spenner over alt fra å oppleve mening med livet og Guds nærvær gjennom bønn til å angre på synder og glede seg over frelsen. Fortellingsdimensjonen er særlig rik i den kristne religionen fordi kristendommens hellige tekst, Bibelen, for en stor del består av fortellinger om hvordan Gud griper inn i Israels historie (Det gamle testamente), og om Jesus og hva han sa og gjorde (Det nye testamente). Læren og refleksjon over læren (læredimensjonen) er viktig når det gjelder å forklare troens sentrale innhold. Teologene snakker i den forbindelse gjerne om dogmatikk eller tros lære. Kristen etikk med de ti bud og nestekjærlighet med Jesus som forbilde er sentral (den etiske dimensjonen). Endelig har vi den sosiale dimensjonen, som gjelder kristent fellesskap, og som er organisert i ulike kirkesamfunn som den romersk-katolske kirke, de ortodokse kirkene, de lutherske kirkene og pinsbevegelsen.

Carlo Crivelli: «Bebudelsen». Mange kunstnere har malt bilder med dette motivet. Det dreier seg om det øyeblikket da Maria får beskjed om at hun skal føde Guds sønn.



Virkelighetsoppfatning og menneskesyn

Kristen virkelighetsoppfatning handler om Gud og Guds skaperverk. Det kristne gudsbildet er da sentralt, og skapelsesfortellingene og resten av urhistorien (se s. 166–167) er viktige kilder. Det kristne menneskesynet kommer også fram i disse tekstene.

Den treenige Gud

Kristendommen har, som jødedommen og islam, en monoteistisk gudsoppfatning, det vil si troen på én Gud. Samtidig sier kristen lære at denne ene Gud er Faderen, Sønnen og Den Hellige Ånd. Dette *treenige* gudsbildet bygger på Guds åpenbaring i historien og betyr at den Gud som skapte himmel og jord, er den *samme* Gud som møter mennesket i personen Jesus Kristus, og som skaper tro ved Den Hellige Ånd.

Et konsentrert uttrykk for den kristne læren finnes i trosbekjennelsene, som alle er delt inn etter treenighetslæren og er felles for de store kirkesamfunnene. De viktigste er den apostoliske trosbekjennelsen, den nikeniske trosbekjennelsen og den athanasianske trosbekjennelsen. Den apostoliske trosbekjennelsen blir brukt i alle gudstjenester i Den norske kirke.

Gud åpenbarer seg

Jurij Gagarin, den første romfarer, sirklet i 1961 rundt jorda i satellitt. Vel nede kunne han melde at han ikke hadde sett noen Gud der ute. Gagarin ville levere bevismateriale for en ateistisk virkelighetsoppfatning. Likevel er Gagarins manglende observasjon av Gud i tråd med kristen oppfatning: Gud finnes i en dimensjon som ikke er tilgjengelig for menneskene, han er en transcendent Gud. Det betyr at uansett hvor man søker i den delen av virkeligheten som er tilgjengelig for sansene, den empiriske virkeligheten, vil man aldri finne Gud.

Et fellestrekk ved jødedom, kristendom og islam er troen på at den usynlige Gud har vist seg, eller *åpenbart* seg, i den menneskelige, synlige verden. Hva åpenbaringen konkret dreier seg om, er ulikt i de tre religionene. For jødene er det paktsløftene, loven (toraen) og profetenes budskap, for kristne er det personen Jesus fra Nasaret, med tilnavnet Kristus (gresk oversettelse av det hebraiske Messias), og for muslimene er det Koranen, som oppfattes som Guds tale.

Når det gjelder den kristne åpenbaringstroen, kan man si at det gjennom den bibelske historien er mulig å danne seg et bilde av hvem Gud er. Han viste seg for Israels folk gjennom bestemte personer og gjennom de handlingene han gjorde for folket. At Gud åpenbarte seg i den historiske personen Jesus fra Nasaret, regnes, som vi omtalte på s. 150, som kristendommens særtrekk. På teologisk fagspråk kalles dette *den spesielle gudsåpenbaringen*.

ateistisk: nekte for guds eksistens

empirisk: som man kan erfare



Benozzo Gozzoli: «Madonna tilber barnet». Bildet har Jesus-barnet og Maria som sentrum, samtidig som det illustrerer troen på en treenig Gud.

Kristen lære regner også med at det er mulig å få en anelse om at «det står en Gud bak» alt som finnes. For mange kan naturopplevelser eller undring over å være til, framkalle en slik anelse. Fagteologene snakker her om *den allmenne gudsåpenbaringen*.

En romfarer og en hjernekirurg diskuterte spørsmålet om Guds eksistens. Romfareren hevdet at han ikke hadde sett noen Gud ute i verdensrommet. Kirurgen fortsatte: «Og jeg har operert mange hjerner, men jeg har ikke sett en eneste tanke.»

(Fritt etter Jostein Gaarder: *Kabalmysteriet*)

«**E**n begriper Guds ånd ist kein Gott.» er et tysk uttrykk og betyr «Den Gud et menneske kan gripe om, eller altså begripe, er ingen Gud.»

GUDS HJERTE

Guds hjerte vet vi ikke,
Men vi vet
noe som overstrømmer oss
som et regn over hendene.

Hans øyne ser vi ikke,
Men vi ser
usynlig lys over alle ting
som i sommernatten

Hans stemme hører vi ikke,
men vi finner
veier overalt og spor i hjertene
og stier med lavmælt lys.

(Rolf Jacobsen: *Sommeren i gresset*, 1956)

OPPGAVE

Hvilken religiøs følelse kommer til uttrykk i diktet?

Kristent menneskesyn

I den første skapelsesfortellingen (sjudagersfortellingen) skapes mennesket i *Guds bilde*, som mann og kvinne. En vanlig tolkning av dette utsagnet er at mennesket er skapt til å ha en personlig relasjon til Gud og til å leve i fellesskap med hverandre (1. Mos 1, 26).

At mennesket får i oppdrag å «underlegge seg jorden», har gjerne blitt oppfattet som at mennesket har fått noe av Guds skaperevne. Slik Gud har skapt verden og menneskene, skal menneskene skape videre og utnytte kreativiteten som er gitt dem av Gud, for eksempel til vitenskapelig og teknologisk utvikling. I nyere tid er man også blitt oppmerksom på hvilke muligheter mennesket har for å ødelegge naturen og livsgrunnlaget. Mange har derfor ut fra denne teksten lagt vekt på at mennesket har et *forvalteransvar* for skaperverket. Det betyr at det legges vekt på en bærekraftig bruk av jorda, slik at også nye slekter kan få det de trenger.

Den andre skapelsesfortellingen (hagefortellingen) handler først og fremst om menneskenes forhold til hverandre; mennesket er skapt til fellesskap. Det kommer fram gjennom den spesielle bildebruken: Kvinnen skapes av mannens ribbein. Dette har i kirkehistorien vært brukt som begrunnelse for at kvinnen er underordnet mannen. I dag blir dette ofte tolket som om hun er av samme slag som mannen, ifølge teksten er hun nå «hans like». At de var nakne, tolkes som tillitsfull åpenhet mellom to likeverdige personer.

Som oppsummering kan man da si at mennesket ifølge kristent menneskesyn har en relasjon til skaperen, en relasjon til andre mennesker og et ansvar for den skapte verden som menneskene er avhengig av. Alle mennesker har samme verdi som menneske fordi de er skapt av Gud. Dette sies slik i Paulus' brev til galaterne: «Her er ikke jøde eller greker, slave eller fri, mann eller kvinne. Dere er alle en, i Kristus Jesus.» (Gal 3,28)

Den kristne læren sier også noe om mennesket som synder, se neste avsnitt.

Læren om synd

Syndefallsfortellingen gir i metaforisk form momenter til kristen forståelse av hva synd er. Kunnskapens tre med frukten som Gud hadde forbudt menneskene å røre, kan tolkes som symbol på at Gud er skaper og herre. Slangen sår mistillit til Gud («Har Gud virkelig sagt ...»), og menneskene lar seg lokke til ulydighet og opprør. Samtidig kommer konsekvensene av synden eller ulydigheten fram: Kvinnen og mannen dekker seg til for hverandre, og de gjemmer seg for Gud. Den umiddelbare nærhet og tillit er rokket, både i forholdet til Gud og i forholdet til den nærmeste. Så jages de to ut av paradishagen, og de nektes å komme tilbake. Dermed må menneskene leve under hardere forhold, og de er skilt fra Guds umiddelbare nærhet.

Alle mennesker er med andre ord ifølge læren om synd i samme situasjon, det vil si at alle lever «utenfor paradiset», atskilt fra Gud, og har det