



God leseundervisning



Britt Laila Bjørlo

Hvordan beskriver ledelsen og lærerne sin praksis i leseundervisningen på en skole som stabilt oppnår gode resultater på de nasjonale leseprøvene?



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Spesialpedagogikk -
Masterstudium –
SPESPED – 2011 H

Vårsemesteret, 2013

Åpen

Forfatter: Britt Laila Bjørlo

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Oddny Solheim v/ Lese – og Skrivesenteret i Stavanger

Tittel på masteroppgaven: God Leseundervisning.
Hvordan beskriver ledelsen og lærerne sin praksis i
leseundervisningen på en skole som stabilt oppnår gode
Resultater på de nasjonale leseprøvene?

Emneord: Ledelse og samarbeidsformer.
Leseundervisning.
Vurderingskultur.

Sidetall: 67
+ vedlegg/annet: 19

Stavanger, 12.05.13

FORORD

Denne masteroppgaven er et avsluttende ledd i en toårig lektorutdannelse i spesialpedagogikk på området lese- og skrivevansker ved Universitetet i Stavanger. Etter endt allmennlærerutdannelse gikk jeg over til dette lektorprogrammet da det er av stor interesse for meg som lærer og utvide mine kunnskaper om lese – og skrivevansker.

Jeg har vært gjennom en svært lærerik prosess som har gitt meg mange utfordringer og har til tider vært svært krevende. I denne prosessen er det mange mennesker som har vært involvert i mitt arbeid med masteroppgaven, og som fortjener en stor takk.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk min veileder Oddny Solheim ved Lese- og Skrivesenteret i Stavanger for god faglig veiledning og konstruktiv kritikk under arbeidet med oppgaven. En stor takk går også til skolen jeg fikk gjøre feltarbeidet på, og alle informantene der som stilte seg til disposisjon for dette studiet.

Takk til rektor Anne Lunde og Lise Naustvik Og Bjørg Sandvik ved Lunde skole i Stavanger som har fungert som testpersoner i forhold til intervjuguidene og intervjuer, og bidratt med verdifulle faglige tilbakemeldinger på utformingen av disse.

En stor takk går også til alle studentene på kontorbrakken som jeg har tilbrakt mange lange dager og kvelder sammen med. Takk for gode faglige diskusjoner og sosiale sammenkomster underveis i denne prosessen. Spesielt takk til IKT – sjefen på kontorbrakken Anne Elin Rasmussen for god teknisk hjelp og koselige kaffepauser.

Så til sist men ikke minst vil jeg takke min sønn Vebjørn for den tålmodighet og selvstendighet han har utvist i en travel tid. Takk for lune smil og hyggelige kommentarer underveis. Min samboer, Harald fortjener også en stor takk for tålmodighet med en travel student og for korrekturlesing, gode råd og vink underveis i prosessen.

Stavanger, 12. mai 2013

SAMMENDRAG

Studiets formål var å undersøke hva som kjennetegner god undervisningspraksis. Jeg valgte å undersøke dette på en skole som viser til gode resultater på de nasjonale leseprøvene. Jeg har tilnærmet meg formålet ut fra problemstillingen:

Hvordan beskriver ledelsen og lærerne sin praksis i leseundervisningen på en skole som stabilt oppnår gode resultater på de nasjonale leseprøvene?

For å besvare denne problemstillingen har jeg jobbet ut fra forskningsspørsmål om hvordan ledelsen og lærerne beskriver skolens: ledelse og samarbeidsformer, leseundervisningen og vurderingskultur.

Oppgavens teoretiske referanseramme behandler sentral teori om ledelse og profesjonell utvikling, leseundervisning og vurdering av leseforståelse. Teorien er satt inn i en ramme etter funn på oppsummering av forskningsbaserte kunnskaper om faktorer som fremmer elevenes leseforståelse. Denne oppsummeringen er utført av ledende forskere i RAND Reading Study Group (2002). I tillegg suppleres det i teorien også med annen forskning på området.

Datamaterialet til dette studiet er hentet inn ved bruk av kvalitative forskningsintervjuer som er semistrukturerte. Det vil si at jeg benyttet meg av intervjuguider med noen overordnede temaer, og med noen underordnede delvis åpne spørsmål i intervjuene av seks informanter. Informantene er en rektor og fem lærere på en skole. Funn drøftes opp mot en teoretisk generalisering i forhold til teorigrunnlaget i dette studiet.

Sentrale funn presentert i studiets empiri viser at det er flere faktorer som ligger til grunn for de stabilt gode resultatene denne skolen har på de nasjonale leseprøvene. Det er fremtredende at denne skolen har en ledelse som er interessert i å implementere føringer fra utdanningspolitisk hold, hvor ekspertene uttaler seg om hva som er læringsfremmende for elevene. Ledelsen er lydhør for ekspertenes råd og legger til rette for en utviklingskultur hvor læringsfremmende tiltak settes i system. Skolen har dyktige, positive og samarbeidsvillige lærere som viser til stor vilje til å legge til rette for en god leseundervisning med variert aktuell litteratur som leses ved hjelp av gode leseforståelsesstrategier. Det utvises et stort fokus på lesing for alle elever og tilpasset hjelp ved bruk av leseforståelsesstrategier. Skolen har også en god vurderingskultur som benyttes til læringsfremmende tiltak. Funn viser at ledelsen og lærerne er unisont enige om felles visjoner og mål for skolens leseundervisning. Det fremtrer en demokratisk kultur på skolen hvor ledelsen og lærerne drar i samme retning.

Innhold

1.0 INNLEDNING	3
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	4
1.2 Avgrensing	5
1.3 Oppgavens struktur	5
2.0 TEORETISK RAMME	5
2.1 Lesing	6
2.2 Leseforståelse	6
2.3 Heuristisk tenkning om leseforståelse	7
2.3.1 Leseren	8
2.3.2 Tekst	9
2.3.3 Aktivitet	10
2.3.4 Sosiokulturell kontekst	11
2.4 Leseundervisning	12
2.4.1 Leseflyt	13
2.4.2 Strategier for å overvåke forståelsen	13
2.4.3 Eksplisitt undervisning	16
2.4.4 Hypoteser om undervisningens rolle og dårlig forståelse.....	17
2.4.5 Vokabularundervisning	18
2.4.6 Integrere forståelsesstrategier i faglig kontekst	19
2.4.7 Bruk av varierte teksttyper.....	20
2.4.8. Elevmedvirkning	20
2.4.9 Variasjon i undervisningen	21
2.4.10 Verdien av undervisning i leseforståelse.....	22
2.5 Skolens ledelse og profesjonell utvikling av lærere	23
2.6 Vurdering av leseforståelse	25
3.0 METODE.....	27
3.1 Forskningsmetoder.....	28
3.1.1 Kvalitativ forskningsmetode	28

3.2	Forskningsdesign	29
3.3	Utvalg.....	29
3.3.1	Strategisk utvalg	29
3.3.2	Utvalgsstørrelse.....	30
3.3.3	Informantene.....	30
3.4.	Intervjuguidene	30
3.4.1	Intervjuguide – rektor	31
3.4.2	Intervjuguide - lærere.....	32
3.5	Forskningsetiske retningslinjer.....	33
3.6	Troverdighet og gyldighet	34
3.7	Metodisk vurdering	36
3.8	Gjennomføring av intervjuer	36
4.0	BEARBEIDING OG KODING AV DATAMATERIALET	37
4.1	Transkribering av intervjuer	38
4.2	Koding av datamaterialet	39
5.0	RESULTAT.....	40
5.1	Oppsummering av bakgrunnsinformasjon	40
5.2	Oppsummering av funn - skolens ledelse og samarbeidsformer	41
5.2.1	Samarbeidsformer mellom ledelsen og lærerne, og lærerne seg imellom.....	41
5.2.2	Samarbeid mellom skole og hjem	43
5.2.3	Drøfting – skolens ledelse og samarbeidsformer.....	43
5.3	Oppsummering av funn – leseundervisning.....	50
5.3.1	Refleksjoner rundt skolens suksess med leseundervisningen	50
5.3.2	Skolens praksis i leseundervisningen	51
5.3.3	Drøfting – leseundervisning	54
5.4	Oppsummering av funn – vurdering av leseforståelse	62
5.4.1	Formell vurdering	63
5.4.2	Uformell vurdering	62
5.4.3	Drøfting av vurdering av leseforståelse	64
6.0	KONKLUSJON	66
7.0	STUDIETS BEGRENSNINGER OG VIDERE FORSKNING	69
	Litteraturliste	69
	Vedlegg.....	Error! Bookmark not defined.

1.0 INNLEDNING

God leseundervisning som fremmer leseforståelse er viktig for alle elever. Forskning understreker betydningen av dette og synliggjør at god eksplisitt leseundervisning er spesielt viktig for lesesvake elever (RAND, 2002). Etter årtusenskiftet er fokus på god leseundervisning og elevenes lesekompetanse fremtredende både internasjonalt og nasjonalt. Dette ut fra et behov for å heve lesekompetansen til elevene. Begrepet «best practice» fikk fotfeste og et stort behov for å synliggjøre hva god leseundervisningspraksis er ble påtrengende. Da det er viktig å holde fokus på hva som er god leseundervisningspraksis ønsket jeg med dette studiet å studere om en skole som skårer høyt på de nasjonale leseprøvene kan vise til en god leseundervisningspraksis.

I Norge fikk vi ved årtusenskiftet en brå oppvåkning på at det ikke sto så bra til med lesekompetansen til våre elever. Dette i form av nedslående resultater på internasjonale leseprøver som PISA i 2000 og PIRLS i 2001 hvor vi deltok (van Daal, Solheim og Gabrielsen, 2012). En forskningsrapport fra USA utarbeidet av RAND Reading Studie Group i år 2002 konkluderte med at lesekompetansen til elevene i USA heller ikke var som ønsket. Denne gruppen på 14 forsker oppsummerte tidligere forskning gjort på området god leseundervisningspraksis. Dette for å presentere faktorer som ligger til grunn for en god leseundervisning som fremmer leseforståelsen til elevene (RAND, 2002).

Som en konsekvens av den brå oppvåkningen Norge fikk ved årtusenskiftet ble begrepet leseforståelse satt på vår utdanningspolitiske agenda. Først fikk vi i 2003 en nasjonal satsning på konseptet «Gi rom for lesing!» (Regjeringen, 2013). Dette var en fem års satsing hvor strategier for stimulering av leselyst og leseferdigheter ble gitt i en rapport til bruk i skolene. Deretter fikk vi Kunnskapsløftet i 2006 som den første lærerplan som satte fokus på at lesing var en grunnleggende ferdighet som alle fag skulle undervise i. For å måle utviklingen av leseforståelsen hos våre elever fikk vi i 2007 nasjonale leseprøver. Disse prøvene er utarbeidet etter mal fra de internasjonale prøvene og anses som å være av høy kvalitet og gode til å måle lesekompetansen til elevene (Roe, 2008). Kunnskapsløftet gjenspeiler den samme lesekompetanse som måles ved de internasjonale leseprøvene i den grunnleggende ferdigheten lesing. Her beskrives det at lesing som den grunnleggende ferdigheten innebærer å sette seg inn i, granske, tolke og reflektere (Kunnskapsløftet, 2006).

Etter disse utdanningspolitiske grep som er foretatt ser vi en forbedring på lesekompetansen til våre elever. PIRLS resultatene viser fremskritt, vi har stort fokus på elevenes

lesekompetanse og god leseundervisning som reflekteres i Kunnskapsløftet. Dette bidrar til at vi beveger oss i riktig retning. Selv om vi har en læreplan med stort fokus på lesing og at elevene nå skårer bedre på leseprøvene er vi langt i fra i mål og trenger fortsatt å sette dette fokuset i fremste rekke.

Behovet for et fortsatt stort fokus på heving av elevenes lesekompetanse har ledet meg frem til ønske om å studere hvilke faktorer som kan fremme leseforståelsen til elevene. Da vi vet at god leseundervisning er en avgjørende faktor for elevenes lesekompetanse (RAND, 2002), ønsket jeg å studere leseundervisningspraksisen på en skole som kan vise til gode resultater på de nasjonale leseprøvene. Skolen jeg valgte viser til gode resultater på de nasjonale prøvene som mest sannsynlig skyldes god leseundervisningspraksis. Dette fordi det vises til god utvikling av lesekompetansen til elevene på mellomtrinnet. Dette studiet retter dermed fokuset på faktorer i leseundervisningspraksis som fremmer elevenes leseforståelse.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Temaet til dette studiet omhandler god leseundervisning som fremmer leseforståelse. Dette temaet ble valgt fordi jeg mener at elevenes leseforståelse er grunnleggende for læring i skolen og særdeles viktig å fokusere på for å heve nivået på utdanningen til elevene. I masterstudiet på området lese – og skrivevansker har jeg fått god innsikt i viktigheten av å legge opp til en god undervisning som styrker elevenes lesekompetanse. I utdannelsen min ble jeg presentert for forskning gjort av RAND Reading Study Group (2002) og supplerende forskning på hva god leseundervisning er. Jeg synes dette er veldig interessant og særdeles viktig å rette fokus på. Ut fra denne forskningen og teorien kom jeg frem til at jeg ville undersøke hvilken leseundervisning som praktiseres på en skole i Norge som kan vise til gode resultater på de nasjonale leseprøvene. Problemstillingen jeg har jobbet ut fra er:

Hvordan beskriver ledelsen og lærerne sin praksis i leseundervisningen på en skole som stabilt oppnår gode resultater på de nasjonale leseprøvene?

Ut fra denne problemstillingen vil jeg ha svar på tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan beskriver ledelsen og lærerne skolens ledelse og samarbeidsformer?
2. Hvordan beskriver ledelsen og lærerne leseundervisningen på skolen?
3. Hvordan beskriver ledelsen og lærerne vurderingskulturen på skolen?

1.2 Avgrensning

Jeg har avgrenset dette studiet til å undersøke praksis av leseundervisningen på en skole som viser til stabilt gode resultater på de nasjonale leseprøvene. Studiet er også avgrenset til en skole som viser til en god utvikling av leseforståelse på mellomtrinnet. Bakgrunnen for valg av skole er gjort etter funn i resultater på nasjonale prøver som viser at den valgte skolen skåret stabilt middelmådig på 5. klasseprøvene for så å skåre stabilt blant de beste i landet på 8. og 9. klassetrinn. Skolen ble valgt fordi jeg ønsket å studere om gode resultater på nasjonale leseprøver har sammenheng med god leseundervisning. Jeg ønsker dermed å rette fokuset på fenomenet god leseundervisning på en skole som kan vise til gode resultater på de nasjonale leseprøvene da slike skoler kan fungere som en modell for andre skoler.

1.3 Oppgavens struktur

Kapittel 2 presenterer den teoretiske rammen for dette studiet. Fra kapittel 2.0 til 2.2 definerer jeg først hva lesing og leseforståelse er. Deretter i kapittel 2.3 trekker jeg frem faktorer som må være tilstede og påvirke hverandre for at leseforståelse skal kunne oppstå. Disse faktorene presenteres i form av en heuristisk tenkning. I kapittel 3 beskriver jeg metoden som er brukt for å innhente empirien til dette studiet. I kapittel 4 beskriver jeg hvordan jeg har bearbeidet og kodet datamaterialet. I kapittel 5 presenteres funn og drøfting av funn opp mot en teoretisk generalisering. I kapittel 6 drøfter jeg dette studiets begrensninger og vider forskning. Til slutt vil jeg komme med en konklusjon i kapittel 7.

2.0 TEORETISK RAMME

I dette kapittelet vil jeg presentere teorigrunnlaget til dette studiet som fokusere på teori om god undervisning som fremmer god leseforståelse. Teorien er bygget opp etter forskning fra USA utført av RAND Reading Studie Group. Dette er en gruppe 14 ledende forskere som fikk i bestillingen å oppsummere forskningsbaserte kunnskaper som er relevante for å forbedre elevenes leseforståelse. Målet var å studere hvordan forsikre en bred implementering av undervisningsstrategier som vi vet fremmer elevenes leseforståelse. I fortsettelsen vil jeg bruke forkortelsen RRSG når jeg refererer til RAND Reading Study Group (2002). Jeg vil benytte meg av rammen til RRSG og samtidig supplere med andre forskeres funn og teori gjennom hele teoridelen.

Jeg vil først definere begrepene lesing og leseforståelse i kapittel 2.1 og 2.2. Deretter gjennom en heuristisk tenkning om leseforståelse vil jeg i kapittel 2.3 presenterer variablene leseren,

teksten, aktiviteten og konteksten som spiller sammen og påvirker hverandre og leseforståelsen. Som en del av konteksten som lesingen foregår i vil jeg sette fokus på leseundervisning, lærerens kompetanse og profesjonell utvikling, og vurdering av leseforståelse. Som en ramme rundt alle disse faktorene vil jeg benytte meg av forskning utført av RRSg. I kapittel 2.4 om leseundervisning presenterer jeg deres hovedfokus på konteksten som lesingen foregår i. Deretter presenteres lærers kompetanse i kapittel 2.5, og vurdering i forhold til å fremme leseforståelse i kapittel 2.6.

2.1 Lesing

Når vi leser er avkoding og språkforståelse to viktige komponenter som må være tilstede. Disse to komponentene finner vi igjen i den forenklede forklaringsmodell til Gough og Tunmer (1986) som sier at leseforståelse = avkoding x språkforståelse. Denne modellen sier at lesing er lik produktet av avkoding og språkforståelse, hvor da språkforståelse vil si lingvistisk forståelse. Avkoding av ord er den tekniske siden av lesingen som omfatter lydering, bokstavering, stavelleslesing og automatisering (Høien og Lundberg, 2012). Begge komponentene må være tilstede, noe som gangetegnet mellom avkoding og forståelse viser i denne modellen. Denne forenklede modellen blir kritisert av enkelte forskere som Paris og Hamilton (2009) da den ikke tar hensyn til at lesestrategier er en viktig faktor i forståelsesaspektet.

En mer utfyllende definisjon som implisitt sier noe om leseprosessens sammensetning av avkoding og forståelse finner vi hos Elbro (2006). Han definerer lesing av sammenhengende tekst slik: «*Lesing er å gjenskape et forestillingsinnhold på grunnlag av identifikasjon av tekstens ord og forhåndskunnskap til tekstens begrepsverden*» (Elbro, 2006:19). Her peker Elbro (2006) på avkodingskomponenten som gjenkjenning av ord og på forståelseskomponenten som identifisering av forhåndskunnskaper til begrepene som brukes i teksten. Forståelse for det man leser fordrer også en kognitiv prosess hvor tankene våre er i sving for å tolke og finne mening med det vi leser.

2.2 Leseforståelse

Ovenfor viser jeg til viktige komponenter som må være tilstede for å kunne lese. Når lesekode er knekt er det viktig å fortsette med undervisning i leseforståelse, da leseforståelse ikke er noe som kommer som et naturlig resultat av at lesekode er knekt. Forskningsrapporten RRSg understreker viktigheten av dette. De har kom i frem til at det i liten grad foregår eksplisitt undervisning av leseforståelse etter at lesekode er knekt, noe som

fører til for dårlige resultater i leseforståelsen hos elevene. I Norge kan vi vise til lignende undersøkelser som PISA + som viser at vi fortsatt ikke i stor nok grad driver med eksplisitt undervisning i leseforståelse (PISA +, 2013).

Leseforståelse defineres på mange forskjellige måter av en rekke forskere som bruker noe ulike ordlyder i definisjonene sine. Selv om definisjonene er ulikt formulert kan vi se noen enkle fellestrekk i definisjonene som går på å utvinne og konstruere mening fra tekst. RRSB (2002:xiii) definerer leseforståelse som samtidige prosesser som foregår mellom å utvinne og konstruere mening gjennom samhandling og engasjement med skriftspråket i denne definisjonen; «...reading comprehension as the process of simultaneously extracting and constructing meaning through interaction and involvement with written language.»

Leseforskeren Ivar Bråten definerer leseforståelse på en lignende: «Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skreven tekst.» (Bråten, 2007:11). Med å utvinne menes å finne den mening som forfatteren ønsker å formidle. Med å skape menes at vi skaper mening ved å forene den leste tekst med skjemaer av eksisterende kunnskap vi har om temaet i vårt eget hode.

Lesing som en aktiv prosess kommer tydelig frem når Merete Brudholm (2011:33) beskriver leseforståelse som; «*Leseforståelse kan siges at være nøglene til at leseren kan få mening ud af det læste, kan tilegne seg viden og insigt, informationer eller oplevelser i møde med forskellige tekster*». Her bruker hun verbene å få, tilegne og oppleve som viser til at leseren er aktiv og må gjøre noe for å tilegne seg kunnskap.

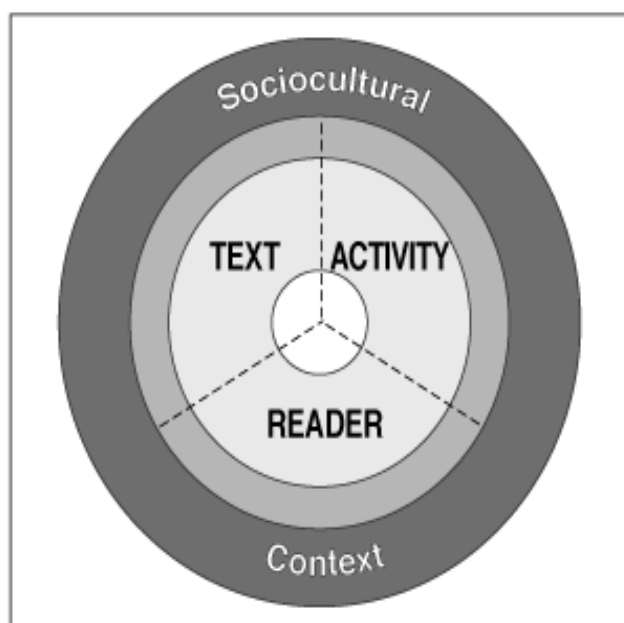
Definisjonene og beskrivelsen ovenfor viser til prosesser som aktiveres hos leseren, og forhold som må legges til rette for at man skal oppnå leseforståelse. Dette presenteres nærmere nedenfor gjennom modellen en heuristisk tenkning om leseforståelse.

2.3 Heuristisk tenkning om leseforståelse

RRSB har gjennom en heuristisk tenkning om leseforståelse synliggjort at både leseren, teksten og aktiviteten må være tilstede og påvirke hverandre for at leseforståelse skal kunne oppstå. Nøkkelordene «extracting and constructing» (beskrevet i kap. 2.2) skjer i samhandling og engasjement med skriftspråket og krever en leser som er en aktiv person som samhandler med teksten. En god leser kan lese variert materiell og til varierte formål med forståelse selv om materialet er vanskelig og uinteressant. RRSB konkluderer med at god leseforståelse er en langsiktig utviklingsprosess som krever:

1. Leseren – som kan tilegne seg viten og forståelse.
2. Teksten – som gir leseren mulighet til å tilegne seg variert informasjon.
3. Aktivitet – leseren som aktivt skaper fremstillinger av teksten.

Disse tre elementene opptrer ikke som selvstendige upåvirkelig faktorer men påvirker hverandre innenfor en sosiokulturell kontekst. RRSR har satt disse tre elementene i et system for å skille mellom hva leseren bringer med seg inn i teksten, og hva leseren sitter igjen med og tar med seg ut fra teksten. Den sosiokulturelle konteksten medierer elevenes erfaringer samtidig som elevenes erfaringer påvirker konteksten. Dette illustreres nedenfor i figur 1 heuristiske tenkningen. I de neste fire delkapitlene vil jeg komme nærmere inn på elementene i modellen og samtidig supplerer med annen teori på dette området.



Figur 1: *A Heuristic for Thinking About Reading Comprehension.*

2.3.1 Leseren

RRSG viser til egenskaper og kvaliteter som leseren må være i besittelse av for å kunne tilegne seg god forståelse. For at det i det hele tatt skal være snakk om lesing må først avkodingsprosessen og en viss leseflyt være på plass hos leseren (Høien et. al., 2012). RRSR trekker også frem faktorer som kognitive prosesser, motivasjon og kunnskap som viktige forutsetninger for forståelse. Disse faktorene vil jeg kort presentere nedenfor.

Den kognitive prosessen viser til hvordan våre erfaringer lagres i hjernen i forskjellige skjemaer og hvordan vi benytter den lagrede informasjonen i møte med ny informasjon. For å skape mening i det man leser går man gjennom kognitive prosesser som virker som en informasjonsbehandlingssentral. Bråten (2007) beskriver det som en individuell prosess som foregår i hodene hvor vi avkoder og forstår ord og tekst. RRSg viser til at kognitive prosesser som sanseoppfatninger, forestillingsvirksomhet, hukommelse, oppmerksomhet, språk, begrepsdanning, måten man resonnerer og bedømmer på, og hvordan man løser problemer på er alle viktige faktorer når det gjelder hvor god leseforståelse man oppnår.

Motivasjon er drivkreftene bak våre handlinger og hvorfor vi gjør det vi gjør. RRSg peker på viktige motivasjonelle faktorer som mål for lesing, interesse for innholdet og selvtillit som leser. Høy grad av motivasjon viser seg gjerne som engasjement og utholdenhet i forhold til oppgavene som skal utføres. Guthrie & Wigfield (2000:403) beskriver en engasjert leser som: *«...motivated to read for a variety of personal goals, strategic in using multiple approaches to comprehend, knowledgeable in their construction of new understanding from text, and socially interactive in their construction of new understanding from text, and socially interactive in their approach to literacy.»* Her beskrives den engasjerte leseren som motivert til å lese på grunnlag av hvilke verdier og mål leseren har, er en strategisk leser, knytter det de leser sammen med eksisterende kunnskap, sosial interaktiv i sin tilnærming til lesingen.

RRSg viser til at lærerens og elevens egen forventning om mestring påvirker innsats og utholdenhet. Høye forventninger om mestring og god feedback fra læreren er viktig motivasjonskilde for elevene. Fokus på elevenes interesser kan føre til eierskap og øke motivasjonen til elevene.

Kunnskaper om leseforståelsesstrategier og når og hvordan man bruker disse er viktig for å oppnå god leseforståelse. RRSg bekrefter dette og mener at undervisningen elevene får er av betydning for i hvor stor grad leseforståelsesstrategiene benyttes. En god leser er aktiv i sin leseprosess for å hente ut og skape mening i det som leses. Bråten (2007:67) beskriver denne aktiviteten som; *«...mentale aktiviteter som leseren velger å iverksette for å tilegne seg, organisere og utdype informasjon fra tekst, samt for å overvåke og styre sin egen tekstforståelse.»*

2.3.2 Tekst

Elevene går fra enkle tekster i begynneropplæringen til vanskeligere tekster som stiller høyere krav til deres ferdigheter. Her kan naturfaglige tekster nevnes med høy kompleksitet og

fagspesifikt vokabular. Hvilken tekst leseren har foran seg og hvilke kompetanse leseren har med seg inn i teksten er derfor av stor betydning for leseforståelsen. RRSG beskriver ulike utvidet tekstbegrep hvor papirtekst og elektronisk tekst regnes som både muntlige og skriftlige tekster, og hvor også lyd og bilder inkluderes i tekstbegrepet. Kunnskapsløftet beskriver det samme og viser til sammensatte tekster hvor skrift, lyd og bilder henger sammen (Kunnskapsløftet, 2006). I møte med disse tekstene kreves god sjangerkunnskap, kunnskaper om vokabular, lingvistiske strukturer, og at leseren er i stand til å utnytte de ressursene som ligger i teksten (Roe, 2008).

En annen faktor som er viktig er at teksten leses i forhold til hvilke formål som er satt (Roe, 2008). En fagtekst leses på en annen måte og med et annet formål enn en skjønnlitterær tekst. I en skolesammenheng leses gjerne en fagtekst i forhold til det å lære nytt stoff. Disse fagtekstene er ofte sammensatte med illustrasjoner og grafiske virkemidler, har underoverskrifter, rubrikker med nøkkelord m.m som det er viktig å vite hvordan man skal gripe an for å kunne utnytte tekstens ressurser og oppnå god forståelse. Disse sammensatte tekstene kan være forvirrende og det er derfor viktig med god undervisning på gode lesestrategier. Elektronisk eller multimediale tekster som er sammensatte ikke lineære hypertekster gjerne med levende bilder og lyd kan være vanskelige og forvirrende for mange lesere. Set er viktig at det i undervisningen fokuseres på hvordan man leser slike tekster og at elevene lærer gode lesestrategier slik at god leseforståelse oppnås.

I forståelsesprosessen skaper leseren seg forskjellige fremstillinger av teksten som leses noe som RRSG deler inn i de tre kategoriene:

1. Overflatekode hvor det er de eksakte ordene som bearbeides og jobbes med.
2. Tekstbasen dreier seg om meningsinnholdet og det arbeidet leseren legger ned for å hente ut meningen med teksten.
3. Mentale modeller hvor leseren på et høyere nivå bearbeider teksten i forhold til sine kognitive skjema og måten det tolkes og reflekteres på for å oppnå leseforståelse.

Disse tre prosessene finner man også igjen i hvordan de nasjonale leseprøvene er bygget opp. De er bygget opp etter tre måter å lese på som: søkelese, tolke og reflektere.

2.3.3 Aktivitet

Den heuristiske tenkningen beskriver at lesing krever en aktiv leser som skaper fremstillinger av den teksten som leses. RRSG sier at selve aktiviteten involverer en mening og et mål som

avhenger av leserens interesse og forkunnskaper. Hva som er formålet med lesingen, og om den er indre eller ytre motivert.

Indre motivasjon vil si at du er motivert fordi det tilfredsstiller dine behov og følelser. En ytre motivasjon kan være at du skal gjøre en oppgave på skolen som du trenger å gjøre fordi du ønsker å oppnå karakterer og fullføre skolegang. Hvor motivert du er og hvilket formål du har med lesingen vil gi utslag på hvor aktiv leseren er i prosessen med å skape fremstillinger av teksten. Lite motivasjon og lav aktivitet kan føre til dårlig leseforståelse. Det at en leser utvikler seg og oppnår ny kunnskap ved lesing kan føre til at leseren blir engasjert, hvilket er en god drivkraft for videre læring.

2.3.4 Sosiokulturell kontekst

Leseren, teksten og aktiviteten virker på hverandre innenfor en sosiokulturell ramme (illustrert i fig. 1). Det sier noe om at lesingen ikke skjer i et vakuum men innenfor sosiale og kulturell rammer.

Den sosiokulturelle tradisjonens far Lev S. Vygotsky beskriver læring som en prosess som foregår i en sosial setting innenfor kulturelle rammer hvor språket er et viktig verktøy (Imsen, 2008). Den sosiale settingen kan være samspill med andre i familien, venner, kollegaer, lærere m.m. I undervisningssammenheng foregår læring i samhandling med andre kompetente medmennesker, medelever og lærere som fungerer som et støttende stillas. RRSG (2002) peker på Vygotskys læringsteori og fremhever at i en undervisning hvor elevene blir støttet takler de oppgaver som går utover deres selvstendige kunnskaper og kapasitet. Etter hvert som barna blir mer kunnskapsrike og erfarne kan støtten trekkes bort og gi eleven rom for å internalisere den nye kunnskapen i sine kognitive skjemaer. Denne prosessen fører til læring og utvikling for eleven.

Når det gjelder innholdet sier Vygotsky noe om tilpasset opplæring og bruker begrepet den proksimale sone for å beskrive viktigheten av å gi eleven oppgaver som de mestrer (Imsen, 2008). Her blir da lærerens rolle, med redskapet skriftlig og muntlig språk, å tilpasse undervisningen slik at læring kan skje innenfor elevens proksimale utviklingszone.

Når det gjelder undervisningen er lærerens kunnskaper om god leseundervisning ett viktig element for hvor god opplæring elevene får. Undervisningen kan forme leserens leseferdigheter men elevens sosiokulturelle bakgrunn har også betydning for elevens utvikling. Elevene kommer til skolen med et ulikt utgangspunkt som vises igjen i deres

muntlige språk, måten de ser på seg selv, i hvilke typer av litterær aktivitet de engasjerer seg i, i tidligere undervisning, og i sannsynligheten for et suksessfullt resultat.

Når vi vet at den sosiokulturelle rammen rundt barna påvirker læringsutbyttet i skolesammenheng er det viktig at skolen tar på alvor viktigheten av å legge til rette for foresattes deltakelse i sine barns utvikling. I forskriftene til Kunnskapsløftet (2006:34,35) står det følgende: «*Samarbeid mellom hjem og skole er sentralt både i forhold til å skape gode læringsvilkår for den enkelte og et godt arbeidsmiljø i gruppen og på skolen (...). Samarbeidet mellom skole og hjem er et gjensidig ansvar, men skolen skal ta initiativet og legge til rette for samarbeidet.*» Dette samarbeidet er forpliktende både for skole og hjem, men det pålegges skolen og ta initiativ og legge til rette for samarbeidet. I prinsipper for opplæring står det at foreldrene skal informeres om mål for opplæring, faglig utvikling og måloppnåelse og hvordan de foresatte kan bidra til elevenes måloppnåelse, informasjon om undervisningens utforming, metodebruk og vurderingsformer (Kunnskapsløftet, 2006).

RRSG har funnet at elevene som kommer til skolen med sosiale og kulturelle variabler som ikke kan endres ikke trenger å forbli offer for disse variablene. Gaskin, 2003 i I.A.P Sweet & C.E. Snow sier at en god undervisning og god forståelse for elevenes bakgrunn er en avgjørende faktor på hvor suksessfullt resultatet blir. Lærerens oppgave som en støttende ressurs og hjelp til å ta kontroll over de variablene som hindrer leseforståelse er her en viktig faktor. Hva som er viktig i undervisningsøyemed kommer jeg nærmere inn på nedenfor i neste kapittel.

2.4 Leseundervisning

Ovenfor har jeg presentert variasjoner hos leser, tekst, aktivitet og kontekst som viktige faktorer for lesekompetanse. Disse faktorene og god leseundervisning er viktig å ta hensyn til for å fremme leseforståelsen hos elevene.

RRSG oppsummerer forskning som allerede er gjort på området undervisning og leseforståelse og er via dette arbeidet kommet frem til hva som er viktig å gjøre fremover i arbeidet med å fremme elevenes leseforståelse. RRSg understreker at god undervisning kan i stor grad føre til at elevene blir kunnskapsrike og engasjerte. Det overordnede mål med denne forskningen var å undersøke hvilke faktorer som kan forbedre undervisningen i forståelse.

Nedenfor vil jeg i kapittel 2.4 presentere RRSg sin oppsummering av forskning på god leseundervisning supplert med andre forskeres teori. RRSg oppsummerer i 10 punkter som

jeg fritt har oversatt fra engelsk til norsk. Deretter presenteres kapittel 2.5 om profesjonell utdanning og kapittel 2.6 om vurdering av leseforståelse.

2.4.1 Leseflyt

1. Undervisning laget for å fremme leseflyt fører til signifikant bedring av ordgjenkjenning og leseflyt, og moderat bedring av forståelse.

Etter at elevene har knekket lesekode rettes fokuset på det å oppnå god leseflyt. Leseflyt betegnes som det å lese ordene riktig, fort og med riktig innlevelse og tonefall som står i forhold til hva som leses. For å oppnå leseflyt blir det ofte øvd på repetert lesing på samme tekst og med hjelp av mange teknikker. For å studere effekten av repetert lesing foretok The National Reading Panel (NRP), (2000) en meta-analyse av 14 studier som målte effekten av de varierte teknikkene som ble brukt i lesing. Denne meta-analysen resulterte i funn hvor ordgjenkjenning var den største gevinsten repetert lesing gav. Disse teknikkene gav mindre effekt på leseflyt og forståelse.

NRP (2000) kom frem til at repetert lesing er effektivt for elevene opp til fjerde klassetrinn (det som er tredje klassetrinn i Norge) for en normal leser, og ut ungdomsskolen for elever med leseproblemer. Da det å lese flytende ikke er synonymt med leseforståelse, peker RRSB på at det er viktig å legge mere vekt på hva de med god leseforståelse gjør når de leser, og ikke være så opptatt av leseflyt og det å lese fort. Disse studiene sier noe om viktigheten i å starte tidlig med å undervise i lesestrategier (jamfør kap. 2.4.2).

2.4.2 Strategier for å overvåke forståelsen

2. Undervisning kan være et effektivt middel for å gi elevene et repertoar av strategier som fremmer forståelse og overvåking av forståelse.

Å undervise i hvordan man aktivt henter ut og skaper mening i det som leses er viktig for at elevene skal fremme forståelse og aktivt overvåke sin forståelse. RRSB beskriver viktigheten av at elevene selv skal kunne bli i stand til dette. Elevene bør lære gode lesestrategier, hvorfor de trenger å bruke dem og når det er hensiktsmessig å bruke dem. Almasi og Hart (2011) understreker at elevene ikke bare skal lære strategier som er hensiktsmessige å bruke, men hvordan de kan bli gode selvregulerende strategiske lesere.

RRSB har funnet at hva elever med god lesekompetanse og god leseforståelse gjør når de leser kan overføres til bruk i leseundervisningen for de svakere leserne. Ved å gi disse elevene et repertoar av strategier er det mulig å fremme deres leseforståelse. Eksperimentelle studier

oppsummert av NRP (2000) konkluderer med at det å hjelpe elevene til å identifisere de overordnede ideene i en tekst, og forbedrer deres evne til å huske og til å forstå tekst fremmer forståelse. Når elevene i 3.-9. klassetrinn (tilsvarende 2.-8. trinn i Norge) utarbeider spørsmål, stiller seg spørsmål, omformere tekst og identifiserer de overordnede ideene i teksten forbedres forståelse av tekst generelt.

Van Dijk og Kinch (1983) beskriver at vi bevisst kontrollerer mentale prosessene når vi analyserer hvilke strategiene vi trenger å bruke for å løse oppgaven vi står ovenfor (jamfør kap. 2.3.1). Disse prosessene er det viktig å snakke om sammen med andre. Elevene spør seg selv underveis om det er noe de ikke forstår, om de lærer det de leser, om det er det noen hull i sine kunnskaper og forståelse, og om de vet hvordan de skal ordne dette slik at kunnskapene bli komplette. Disse elevene kontrollerer utbyttet av det de har lest, og de overvåker hvor effektivt strategiene var. De tester, reviderer og evaluerer strategiene de bruker, og de bruker kompensatoriske strategier når de ikke oppnår forståelse for det de leser.

RRSG beskriver i sin forskningsrapport, og som tidligere nevnt, at de gode leserne har en mening og et mål med lesingen og at de aktivt overvåker om leseprosessen er tilfredsstillende. Når de ikke forstår stopper de opp og leser om igjen eller leser lenger ute i teksten for å se om de kan komme til forståelse. De oppsummerer det som er lest med egne ord og organisere og evaluere informasjonen de henter ut av teksten. Pressley (2006) sier det samme og i tillegg at de skaper visuelle bilder av det de leser, oppsummerer, samhandler med teksten og lager seg egne meninger om det som leses.

I Norge brukes blant annet strategier som er satt i system som for eksempel: Bison, VØL, venndiagram, tankekart, kolonnesystemer, begrepskart m.m. Disse strategiene brukes før lesing, under lesing, og etter lesing som beskrevet i lærebøkene til Kontekst (Blichfeldt, Heggem og Larsen, 2006). Disse modellene er alle hensiktsmessige å bruke og inneholder alle elementer av gode strategier å bruke i forståelsesarbeidet. Nedenfor vil jeg se på hva type lesestrategier disse modellene innebærer.

Før-lesingsstrategier brukes for å aktivere forkunnskaper om teksten ved å se på bilder, billedtekst, overskrifter, ingress, faktabokser o.l. Læreren kan vise at ved å oppsummere tidligere undervisning eller forkunnskaper ervervet på annen måte som går på samme temaet som den teksten som skal leses er en god måte å trigge forkunnskaper på og kan være en viktig inngang til det som skal leses. Slik oppsummering kan gjøres i form av tankekart hvor man starter med en rubrikk med hovedtemaet og trekker piler ut til rubrikker rundt hvor man

samler forkunnskap. Bruker man BISON hvor B står for bilder og bildetekst og O for overskrifter er også dette førlesingsstrategier (Utdanningsdirektoratet, 2013)). Ved bruk av VØL – skjema står V for «dette vet jeg», og Ø for «dette ønsker jeg å vite mer om» som også er gode forberedelser før lesingen starter (Utdanningsdirektoratet, 2013). TSI (jamfør nedenfor) sin modell om en god førlesingsstrategi som å foregripe hva man tror teksten handler om og også visualisere – skape bilder av hva teksten handler om. Det er viktig at læreren her er tydelig på hvorfor disse strategiene brukes, tenker høyt og er i dialog med elevene i en eksplisitt undervisning.

Det er videre viktig at læreren modellerer og tenker høyt om gode strategier man kan bruke underveis i lesingen. Under lesingen er det viktig å stoppe opp ved vanskelige ord for å jobbe aktivt med å finne meningen med ordet. I BISON står N for NB – ord som man bør stoppe opp og finne betydning av (Utdanningsdirektoratet, 2013). Strategier som å streke under vanskelige ord man ikke skjønner og stoppe opp for aktivt å finne frem til hva disse ordene betyr er viktig under lesingen. Det samme er bruk av begrepskart hvor man skriver begrepet i midten og samler betydninger av begrepet rundt, og tokolnesystem hvor man skriver ordet eller begrepet på den ene siden og betydningen på den andre siden.. Lærer kan vise at man kan søke opp ordet på nettet eller i en synonymordbok, eller at man kan diskutere med medelever og/eller lærer for å komme frem til forståelse. I BISON hvor I står for å lese innledning og S står for å lese siste avsnitt kan også dette hjelpe til for å få en bedre forståelse for det som leses (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Når teksten er ferdig lest kan læreren vise hvordan man kan sjekke sin egen forståelse. Dette ved bruk av etterlesingsstrategier som å bruke nøkkelordene man har skrevet ned underveis i teksten for deretter å oppsummerer teksten med egne ord. VØL- skjemaet hvor L står for «dette har jeg lært» et godt verktøy å bruke for å nøste opp forståelsen. En annen god strategi for å sjekke sin egen forståelse er ved å diskutere det som er lest med en medelev, læreren eller i hel klasse. Dette er verdifullt da man lettere kan se hvor mye man forstår og det kan gi en mulighet for å korrigere og utvikle forståelsen.

Pressely og Woloshyn (1995) i Dole et. al. (2009) har sett på tidligere forskning og identifiserte lesestrategier som: spørre seg selv spørsmål, lage mentale representative bilder, aktivere forkunnskap, lese om igjen, bli klar over hva som er vanskelig i teksten, forutsi og oppsummere. Transactional strategies instruction (TSI) satt i system av Pressely et al., (1992) i Dole et. al. (2009) er også et program som presenterer hvordan velge, koordinere, og bruke

kognitive strategier etter innhold og type tekst. De samlet kognitive strategier som hadde vist seg å være effektive og satte dem i system i undervisningen. Denne modellen viser til seks viktige strategier: aktivisere forkunnskaper, predikere utfallet, oppsummere, visualisere, bruke kontekstuelle spor og lese om igjen. Nøkkelprinsipper for TSI undervisningen er at leseren kopler teksten til tidligere kunnskap for å konstruere mening, å skape mening via overføringer fra gruppemedlemmer, og at elevenes reaksjoner og tolkninger ved diskusjoner om teksten influerer lærerens undervisning. Her er det små grupper og klassesdiskusjoner som foster samhandling og samarbeid mellom lærere og elever. Lærer og elever sammen konstruerer meningen med en tekst i et samarbeid. Det legges vekt på direkte forklaringer og modellering av kognitive strategier for å fremme forståelse hos elevene. Et jevnlig fokus på strategiundervisning gjennom hele skoleåret og over mange år for at elevene skal bli selvregulerte strategiske lesere anbefales.

Hvordan gode lesestrategier best kan implementeres i skolen vil jeg presentere nedenfor hvor jeg viser til eksplisitt undervisning.

2.4.3 Eksplisitt undervisning

3. Graden av eksplisitt underviser i forståelsesstrategier øker elevenes læringsutbytte, spesielt for elever med lav måloppnåelse.

Eksplisitt undervisning vil si at læreren tydeliggjør for elevene hvordan man kan jobbe med en tekst for å oppnå forståelse. Eksplisitt i ordets forstand vil si at det som gjøres er åpenbart og uttrykkelig fastslått med lite rom for vaghet og misforståelser (Bø og Helle, 2008). Det er da viktig at læreren som en god strategisk leser, modellerer og tenker høyt sammen med elevene. Læreren viser konkret hvordan man kan jobbe for å få en god forståelse for det som leses (Guthrie, 2003). Det er også viktig at læreren snakker om hvorfor dette er viktig og at målet med dette arbeidet er at vi skal bli gode strategiske lesere for å forstå det vi leser.

RRSG har oppsummert hva som kjennetegner de elevene som oppnår lav leseforståelse, og hvilken undervisning som kan være til hjelp for elevene når det gjelder å fremme deres leseforståelse. De kom frem til at eksplisitt strategiundervisning gav resultater når de gjelder å fremme leseforståelse hos disse elevene. Dette er i tråd med flere forskningsbaserte leseprogrammer også blant annet CORI-programmet som er utarbeidet av Guthrie (2003) hvor eksplisitt strategiundervisning er en viktig del av undervisningen som fremmer leseforståelse. Her trekkes det frem modellering, scaffolding og guidet praksis som viktige aspekter i den eksplisitte undervisningen (Guthrie, 2003, Reutzel, 2011).

RRSG peker på at når læreren har modellert og tenkt høyt for å vise hvordan man kan jobbe er det viktig at elevene får prøve dette selv men med en stor grad av støtte og feedback. Læreren bør fungere som et støttende stillas og tilpasse graden av støtte etter hvor selvstendig eleven er i bruk av strategiene (Guthrie, 2003, Reutzel, 2011). Disse forskerne bruker begrepet scaffolding for å forklare lærerens rolle som et støttende stillas som er tilstede og utøver strategiene sammen med elevene. Det som er viktig for å skape motiverte elever er da i hvilken grad man støtter elevene. Det er viktig med høy grad av støtte når elevene jobber med vanskelige tekster med ukjent tema og/eller er usikre i bruk av strategier og er lite selvregulerende lesere. Guthrie (2003) sier at det kan være hensiktsmessig å gi opptil 90% støtte. Læreren kan gå ned til å gi 10% støtte når temaet er kjente og elevene er selvregulerende selvstendige lesere.

RRSG mener at fremgang ikke bare skyldes den eksplisitte undervisningen i strategibruk, men at det viktigste er at elevene jobber aktivt med teksten over tid. En aktive interaksjonene med teksten fører til bruk av strategier som de inaktive elevene ikke normalt sett pleier å bruke. Det er derfor viktig å skape en kultur for og rom for aktivt arbeid med tekst. Det å være i en tekst over tid og gå teksten i sømmene er viktig enten man skal søkelese, tolke eller reflektere rundt teksten. Det er viktig at læreren viser konkret hvordan dette kan gjøres og poengterer hvor viktig dette er om man skal bli gode strategiske lesere.

RRSG har funnet at selv om det eksplisitt blir undervist i gode lesestrategier, er det ikke nødvendigvis slik at elevene aktivt bruker dem i overførbare situasjoner. Forskingen sier noe om at dette kan skyldes at strategiundervisningen ikke forgår regelmessig og implementeres i all undervisning og på daglig basis. Her sier Guthrie (2003) noe om at det er viktig at elevene jevnlig får bruke strategier i møte med et variert tekstutvalg slik at strategiene blir innarbeidet. Derfor bør eksplisitt strategiundervisning benyttes regelmessig og i alle fag gjennom hele grunnskolen og videregående skole for å skape gode strategiske lesere.

2.4.4 Hypoteser om undervisningens rolle og dårlig forståelse

4. Noen undervisningspraksiser synes å forklare og opprettholde forståelsesvansker hos elever med lesevansker.

RRSG beskriver dårlig lesere som oppnår dårlig leseforståelse i forhold til aldersadekvate tekster. De trekker frem hypoteser om at problemet har vokst frem på grunn av differensiert undervisning for lesesvake som ikke fremmer leseforståelse. RRSg viser til forskning av McDermott og Varenne (1995) hvor det viser seg at lærere som underviser elever med høy

måloppnåelse fokuserer mer på kognitive strategier i samhandling med tekst og er tydelige på at leseforståelse er målet med lesingen. I motsetning til dette underviser de samme lærerne elever med lav måloppnåelse på et lavere nivå med teknisk lesing uten et tydelig mål om forståelse. En slik undervisningspraksis bidrar til å opprettholde dårlig forståelse.

For elever med lese- og skrivevansker kan konsekvensen av utilstrekkelig undervisning føre til bruk av unnvikelsesstrategier for å slippe å lese og at de dermed leser lite. Dette fører til at de har lite bakgrunnskunnskaper å ta med inn i neste tekst som skal leses. RRSg viser til forskning som er gjort hvor disse elevene får undervisning i bakgrunnskunnskaper, nøkkelbegreper og vokabular i forkant av arbeid med en tekst som en faktor som fremmer leseforståelse. Guthrie et al., (2000) peker på viktigheten av motivasjonelle faktorer som høy grad av lærerstøtte og belønning og ros som viktige for å engasjere leserne.

2.4.5 Vokabularundervisning

5. Sammenhengen mellom vokabularundervisning og økt leseforståelse er komplekst.

RRSG understreker at det er viktig med fokus på vokabularundervisning da vi vet at vokabularkunnskapene og forståelse går hånd i hånd og er sterkt avhengige av hverandre. Vokabularkunnskapene til elevene er påvirket av mange faktorer som konseptuelle faktorer, kulturelle faktorer og undervisningsmuligheter. Hvor stor grad av muntlig stimulering i hjemmet og eventuelt i barnehagen er også av stor betydning for hvordan de utvikler seg og klarer å henge med i skolens undervisning. Aukrust (2007) sier noe om den predikative relasjonen som vil si at det ordforrådet barnet opparbeider i førskolealder, påvirker lesingen i flere år etterpå. Det vil si at elever med dårlig ordforråd ved skolestart kan bli preget av dette og forbli dårlige lesere gjennom hele skolegangen. Når vi vet dette blir det viktig å jobbe med ordforrådet gjennom muntlige stimulering fra første skoledag og i tillegg til den mekaniske lesingen.

Det argumenteres i RRSg sin rapport om at den såkalte «fourth grade slump» om vansker med forståelse av tekst når det akademiske presset øker skyldes mangel på undervisning i ordforråd og muntlig språk. NRP (2000) konkluderer med at direkte vokabularundervisning forbedrer leseforståelsen. Bauman (2009) mener at for å fremme forståelse bør vokabularundervisningen bestå av både definisjoner og kontekstuell informasjon, og at elevene får jobbe over lenge tid med ordene. Spørsmålet er hvordan denne undervisningen skal foregå for å oppnå best mulig effekt? RRSg slår fast at det er viktig å undervise i høyfrekvente ord, domenespesifikke teknisk vokabular, lavfrekvente ord, og akademisk

vokabular. Da er det viktig å ha en god plan på hvordan og når de forskjellige typene av vokabularundervisning skal foregå. En metaanalyse gjort av Fukkink og Glopper (1998) sier at vokabularundervisning som blir satt inn i en kontekst forbedrer elevenes evne til å benytte seg av kontekstuelle ledetråder for å komme frem til forståelse av ordet (RAND, 2002). Barn kan lære vanskelige ord som blir presentert over tid og i en meningsfull kontekst som for eksempel ved lek. Dette med en god og tydelig forklaring på hva ordet betyr, kan barn lære de vanskeligste ord.

2.4.6 Integrere forståelsesstrategier i faglig kontekst

6. Undervisning i forståelsesstrategier bør være integrert i elevenes øvrige læringsarbeid i alle fag, da dette fremmer utvikling av forståelse.

Når det gjelder å undervise i leseforståelsesstrategier viser det seg at det best gjøres ved å sette denne undervisningen inn i kontekstuelle rammer. RRSg viser til at strategiene lettere vil implementeres i leseaktiviteten om elevene lærer at strategiene er et verktøy for å forstå det konseptuelle innholdet i en tekst. Leseforståelsesstrategier er viktig å bruke ved lesing i alle fag, og kan være til hjelp for å fremme god forståelse. Dette trekker også kunnskapsløftet frem med lesing som en grunnleggende ferdighet som det skal undervises i i alle fag.

Undervisning av lesestrategier kun i språkfag og ved bruk av en spesiell teksttype og over korte perioder viser at elevene ikke opparbeider forståelse for at strategiene kan overføres til alle fag.

Forskning som er gjort av Guthrie, Van Meter, Hancock, Alao, Anderson og McCann (1998) synliggjør at elevene kan oppnå en høy kompetanse ved bruk av strategier i dybdelæring av et innhold (RAND, 2002). Når elevene opplever at forståelsesstrategiene fører til god forståelse for den teksten som leses, har de lettere for å ta med seg de samme effektive strategiene inn i nye tekster og læringssituasjoner. Det er viktig at elevene opplever at strategibruk kan føre til økt leseforståelse og økt litterære kompetansen. Det er derfor viktig å formidle til elevene at strategibruk i seg selv ikke er hovedpoenget med lesingen. Det er et middel til å oppnå god forståelse og heve kunnskapsnivået til elevene.

RRSg slår fast at strategiundervisning som implementeres i all lesing av forskjellige typer tekst har god effekt på motivasjonen til leseren. Strategibruken blir da meningsfull og kan føre til at elevene sitter igjen med økte kunnskaper og dermed ser viktigheten av å bruke strategiene ved neste leseøkt. Denne motivasjonen kan videre føre til elevene blir dyktige selvregulerende strategibrukere.

Kunnskapsløftet: lesing som grunnleggende ferdighet.

2.4.7 Bruk av varierte teksttyper

7. Ved bruk av forskjellige teksttyper (f.eks. narrative og informativ tekst) i undervisningen kan læreren i samarbeid med elevene sette fokus på sjangerkunnskap og dens betydning for forståelse.

Sjangerkunnskap er en viktig kompetanse som foster forståelse. Når vi har kunnskaper om hvilke sjanger teksten som leses er skrevet i, forventer vi at teksten utfolder seg på en bestemt måte hvilket gjør det lettere å planlegge hvordan man skal jobbe med teksten. Elever som har sjangerkunnskaper organiserer gjerne teksten underveis i lesingen og trekker ut viktig informasjon som de trenger for å kunne forstå teksten. Tekstens struktur fungerer da som en informasjonsguide som gjør det enklere å bearbeide teksten.

RRSG understreker betydningen av å presentere forskjellige typer tekst som både narrative og informative tekster til elevene. De narrative tekstene er gjerne naturlige innslag de første skoleårene til elevene, og elevene blir relativt fort kjent med strukturen på disse tekstene. De informative tekstene blir det ofte jobbet mindre med de første skoleårene. Dette kan føre til at elevene kan føle seg mindre i stand til å møte de akademiske kravene som blir satt for dem etter at den første lese – og skriveopplæringen er over. Det er derfor viktig at elevene tidlig blir kjent med både informative og narrative tekster fra skolestart.

Etterhvert som elevene kommer opp i 4. og 5. klassetrinn hvor presset på det å lese for å lære økes, blir det forventet at eleven skal lese informative tekster for å lære. Disse tekstene inneholder store mengder informasjon med et ukjent teknisk vokabular som krever at elevene må ta i bruk avanserte kognitive prosesser i møte med teksten (Lapp, Flood og Ranck-Buhr, 1995 i RAND 2002). Her er det viktig at elevene blir kjent med sjangertypen og får eksplisitt undervisning i hvordan man jobber med slike tekster (jamfør kap. 2.4.6).

Vokabularundervisning sammen med strategiundervisning innenfor en meningsfull kontekst er viktig for å hjelpe elevene til å bearbeide og forstå teksten (jamfør kap. 2.4.5).

2.4.8. Elevmedvirkning

8. Lærer som gir elevene valg, utfordrende oppgaver, og muligheten til å samarbeide øker elevenes motivasjon for å lese og forstå tekst.

Når det gjelder leseopplæringen og leseundervisningen, er det viktig som lærer å tenke på hvordan få engasjerte og motiverte elever. Vi vet at motivasjon er en god drivkraft for læring

som ved lesing og å forstå tekst, og at det er viktig at elevene kjenner at det de gjør på skolen er meningsfullt. RRSG har funnet at elever som blir oppmuntret til å ta ansvar for sin leseutvikling øker sine prestasjoner. Her viser de til forskning gjort av Turner (1995) som har funnet at det å gi elevene meningsfulle men begrensede valg på hvordan de vil jobbe og med hva de vil jobbe med økes engasjementet og lysten til å lære.

En stor grad av medbestemmelse og elevmedvirkning bygger opp under elevenes autonomi, og gjør dem aktive og selvregulerende i forhold til sin egen læring. Med autonomi menes egenskaper som gjør oss i stand til å tenke selv uten å bli styrt av omgivelsen og å utføre selvstendige handlinger (Bø og Helle, 2008). Forskning på elevenes autonomi viser at lærerens støtte på autonomi er viktig i henhold til motivasjon hos elevene. Guthrie et al., (2000) har i sin «engagement model of reading development» uthevet dette som en viktig faktor i elevenes leseutvikling. Her hevder han at valg er viktig fordi det gjør at elevene føler de har kontroll på sine omgivelser når de får valgmuligheter og ikke føler seg manipulerte med og styrt av andre. Han beskriver i sin modell at lærere som viser at de respekterer elevene ved å gi dem noen meningsfulle alternative valg, opplever at elevene aktivt tar ansvar for sin læring og tar initiativ til produktive leseaktiviteter. Det er viktig at læreren belønner og gir ros til elevene som er i denne prosessen da det gir elevene enda større selvsikkerhet og ønsker om å fortsette med denne selvreguleringen (Guthrie et al., 2000).

2.4.9 Variasjon i undervisningen

9. Effektive lærere benytter seg av en mengde av forskjellige undervisningspraksiser som de bruker bevisst og dynamisk.

For å oppnå gode resultater i undervisningen er det viktig at lærerne benytter seg av et mangfold av undervisningspraksiser. RRSG har sett på hvordan effektive lærere legger opp sin undervisning og klasseromaktiviteter. De fant at en viktig forutsetning for å lykkes med undervisningen er å ha gode rutiner og ledelse. Dette fører til minimalt med forstyrrelser og maksimalt med bedre tid til arbeidsoppgaver. Ved å fokusere hele tiden på undervisning og komme fort i gang med timene er det lettere for elevene å holde fokus på læringsaktivitetene.

RRSG har funnet at effektive lærere legger opp til en atmosfære av støtte og oppmuntring, og har høye forventninger til at elevene skal være aktive og tørre å ta sjanser og strekke seg «utenfor boksen». Når eleven vet at lærerne er til stede og støtter og korrigerer dem skaper det et godt miljø for læring. Anmarkrud (2007) trekker frem viktigheten av dette når han beskriver forskning som viser at samarbeidslæring mellom lærer og elev gjør undervisningen

mer personlig i forhold til hver enkel elev. Her beskriver han at for å skape et trygt læringsmiljø er det viktig å møte eleven på det nivået de er på og på deres interesser, behov, styrker og svakheter. RRSG har funnet at effektive lærer legger opp til undervisning i mindre grupper for å imøtekomme elevenes individuelle behov. Anmarkrud (2007) beskriver at dyktige lærere legger i stor grad opp til dialog og små mikrokonferanser ute i klasserommet. Dette sammen med lesestoff av riktig vanskegrad er en viktig faktor som fremmer leseforståelse og mestringfølelse hos de enkelte elevene.

For å fremme utvikling og øke leseforståelsen hos elevene er det viktig å sette høye krav til undervisningen og elevenes evner. RRSG beskriver at de effektive lærerne bruker spørsmål på et høyt nivå i undervisningen for å få elevene til å lage inferenser og tenke mellom linjene og ved siden av teksten. Effektive lærere ser også viktigheten av at elevene lager forbindelser mellom det de leser og sine erfaringer. Gode dialoger hvor de sammen kan komme frem til forståelse er en god måte å variere undervisningen på.

2.4.10 Verdien av undervisning i leseforståelse

10. Undervisning i leseforståelse får fortsatt lite tid og oppmerksomhet i klasserommet gjennom barneskolen og ungdomsskolen. Dette til tross for at en velutviklet kunnskapsbase støtter betydningen undervisning har for å fremme forståelse.

På 1970 tallet viste forskning at kun ca. 2% av tiden gikk til slik undervisning (Durkin, 1978-79, i RAND, 2002). Forskning fra 1990 tallet var også lite tilfredsstillende da de kunne vise til funn hvor kun 16% av lærerne i grunnskolen la vekt på forståelsesarbeid (Taylor et al., 1999 i RAND, 2002). PISA + undersøkelsen som ble foretatt tidlig på 2000 tallet viste også at det i liten grad ble undervist i et slikt forståelsesarbeid. De viser til lite bruk av strategier, dårlig individuell veiledning og oppfølging på området. Dette har vært et tema i den internasjonale forskningen oppover på 2000 tallet og frem til i dag og en rekke tiltak er satt inn for å endre undervisningspraksisen til større fokus på eksplisitt arbeid med tekst og leseforståelse i skolehverdagen.

RRSG fant at elever som leser tilfredsstillende i tredje klassetrinn ikke nødvendigvis vil utvikle seg til en og god leser med god leseforståelse på ungdomsskolen og i videregående skole. RRSG konkluderer med at det derfor bør undervises i leseforståelse gjennom hele grunnskolen og den videregående skole.

2.5 Skolens ledelse og profesjonell utvikling av lærere

På 2000 tallet og oppover til i dag har det vært et stort fokus på leseforståelse og elevenes kompetanse på området. I Norge fikk vi Kunnskapsløftet i 2006 som den første lærerplanen som løftet frem lesekompetanse som en grunnleggende ferdighet som det skal undervises i alle fag. Dette krever at alle lærere i dag er leselære. Når dette ble fremhevet så tydelig i Kunnskapsløftet med et mål om å forbedre elevenes lesekompetanse oppsto behovet for profesjonell utvikling for lærerne i leseforståelse. Det å tilegne seg og implementere forskningsbasert god undervisning i leseforståelse kan være av stor betydning om vi skal heve læreres kompetanse på område.

RRSG peker på viktigheten av at lærere benytter forskningsbasert «best practices» for å undervise i leseforståelse, og peker på lærerkvalitet som den mest kritiske skolevariabelen i elevenes prestasjoner. Sykes (1999) i RAND (2002) understreker dette ved å konstatere at uten adekvat profesjonell utvikling er det er funnet relativt svake effekter av systemreformer. De sier videre at nye reformerte lærerplaner ikke er tilstrekkelig for å forbedre elevenes prestasjoner. Joyce og Showers (1996) i RAND (2002) fant at det kan ta 30 undervisningsøkter for å praktisere nye rutiner. Dette er arbeidskrevende for lærer og uten en god profesjonell utvikling som går over tid og tilfører teoretisk forståelse for forskningsbasert «best practices» kan det være vanskelig å implementere denne praksisen.

RRSG slår fast at lærere trenger profesjonell opplæring for å implementere endringer i sin undervisningspraksis. Bean og Morewood (2011) trekker frem fire tilnærminger til profesjonell opplæring som viser seg å være effektive midler for forbedre klasseromundervisningen og fremme læring. Disse fire tilnærmingene er: literacy coaching, profesjonelt læringsmiljø, lærere som forsker og teknologi. Jeg vil kort beskrive hva disse fire tilnærmingene går ut på nedenfor.

«Literacy coaching» betyr at lærerne har en «trener» som hjelper dem med å ta gode valg, gjøre gode refleksjoner, og implementere ny praksis i undervisningen. Det kan da være viktig med en «trener» som har god kompetanse i å planlegge undervisning og som kan støtte dem i utvikling av undervisningspraksisen over tid (Bean og Morewood, 2011). En omfattende endring av en undervisningspraksis krever at skolen står samlet og at hele organisasjonen opparbeider seg kunnskaper, opprettholder motivasjonene og har ressurser til å implementere endringen. Ertesvåg (2012) sier at til tross for at vi vet hva som er suksessfaktorer i slike

omfattende endringsprosesser er det svært utfordrende å omsette kunnskapen i praktiske handlinger.

Den andre viktige faktoren for profesjonell utvikling er at det skapes et profesjonelt læringsmiljø på skolen. Det er viktig at ledelsen først og fremst definerer skolens behov for endring (Ertesvåg, 2012). Når behovet er definert bør man ta tiden til hjelp og gradvis jobbe med å øke bevisstheten til de ansatte om behovet for endring. Ledelsen bør dermed legge til rette for og støtter jevnlig samarbeid for å fremme en endringskultur som fremmer et best mulig læringsprogram for elevene.

Det er viktig at ledelsen legger til rette for et miljø hvor respekt, tillit og engasjement er tilstede. Dette kan være et godt fundament for en delingskultur med et godt samarbeid om faglige aspekter, implementering av lærerplaner og pedagogiske refleksjoner (Bean og Morewood, 2011). Forskningen viser til viktigheten ved profesjonelle læringsmiljø i forhold til et kollektivt ansvar for elevene. Ertesvåg (2012) beskriver dette når hun trekker frem DuFore (2004) sin oppsummering av viktige faktorer for et profesjonelt læringsfellesskap: vekt på utbytte for elevene, vekt på utvikling av en kollektiv kultur, og vekt på resultater.

Organisasjonslæring presentert av Senge, (2004) i Pål Roland (2012) peker også på viktigheten av et profesjonelt arbeidsmiljø og trekker frem et overordnet systemperspektiv som skal samordne de fire disiplinene: delt visjon, mentale modeller, læring i team, og personlig mestring. For at en organisasjon skal utvikle seg er det først og fremst viktig at individuelle visjoner forenes til felles visjoner. Dette trekkes også frem i transaksjonsledelse hvor det pekes på viktigheten av stø kurs mot felles visjoner (Roland, 2012). For det andre er det viktig å reflektere over gammel inngrodd praksis og hvordan den kan endres. Det tredje Senge (2004) tar opp er viktigheten at å lære seg å tenke i fellesskap for å oppnå gruppelæring. Til slutt snakker han om personlig mestring i en lærende organisasjon hvor lærerne er i konstant utvikling og i en læringsprosess. I transformasjonsledelse beskrives ledelsen støtter og faglig stimulering som en nødvendighet om det skal oppnås personlig mestring (Roland, 2012). Det pekes også på viktigheten av en god ledelse som sørger for at nok ressurser blir tilrettelagt for å nå målet om endring, og at aktivitetene som settes i gang blir fulgt opp (Roland, 2013).

Den tredje faktoren Bean og Morewood (2011) trekker frem er styrken ved at lærerne forsker for å komme frem til gode løsninger på god praksis som fremmer lesekompetansen hos elevene. Dette gjør at lærerne selv får anledning til aktivt å sette seg inn i forskningsbasert

«best practice» og dermed får et annet eierforhold til den undervisningspraksis som viser seg å være effektiv. For at dette skal kunne fungere og gi avkastning, er det viktig at disse lærer får frigitt tid til slik forskning og at ledelsen støtter deres arbeid.

Den fjerde faktoren i profesjonell utvikling slår RRSG fast at er bruken av teknologi. Bruken av teknologi i forbindelse med profesjonell utvikling har hatt en dramatisk utvikling de siste 10 årene og fører til en større tilgjengelighet for gode utviklingsmaterialer. Dette gir skolen og lærerne mulighet til å lokalisere kurser, blogger, virtuelle konferanser, nettkurser m.m. I Norge har Utdanningsdirektoratet sett viktigheten av dette og drevet med systematisk utvikling av nettressurser med blant annet sidene med vurdering for læring hvor skolene kan videreutvikle egen vurderingspraksis (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Vi vet at lærerne er den viktigste skolefaktorene når det gjelder å fremme suksess med undervisningen og elevenes kompetanse, og bør derfor ta lærerens utvikling og kompetanse på alvor. utfordringene er at skolen og ledelsen setter av tid og muligheter for at lærerne kan få en god profesjonell utvikling.

2.6 Vurdering av leseforståelse

RRSG understreker at vurdering er et viktig verktøy å bruke som en læringsfremmende feedback for eleven. Ved vurdering av elevenes kompetanse i leseforståelse vil vi innhente verdifull informasjon om elevenes styrker og svakheter til bruk for tilrettelegging av undervisningen. For å vurdere elevenes utvikling og kompetanse på leseforståelse trenger vi gode reliable og valide vurderingsredskap som er tett knyttet opp mot læreplanen vår. RRSG etterlyste dette på grunnlag av funn som ble gjort i deres forskning.

Siden RRSG kom med sin forskningsrapport i 2002 har det skjedd mye på dette området. Vi har i dag gode internasjonale og nasjonale prøver som måler hvilke måloppnåelse elevene har i forhold til krav i læreplanen om leseforståelse. Vi har de nasjonale leseprøvene som elevene tar i 5., 8. og 9. klassetrinn som tester ut elevene på forskjellige områder av forståelsesaspektet. Så har vi internasjonale prøver som blant annet PIRLS som kommer hvert 5. år og som også tester forståelsesaspektet på 4. og 5. klassetrinn. Disse prøvene er summative prøver som tester ut om elevene har nådd mål i læreplanen om god leseforståelse. Summativ vurdering forklares da som en sluttevaluering hvor en karakter settes (NOU, 2003). Det settes ikke karakter på nasjonale leseprøver eller på PIRLS, men en vurdering på hvor høy grad av leseforståelse elevene har opparbeidet etter en viss periode. Disse prøvene er et

godt verktøy å bruke for å måle om undervisningen som er gitt forut fremmer leseforståelsen til elevene.

De nasjonale leseprøvene våre er bygget opp etter internasjonale standarder slik som PISA og PIRLS - testene som måler tre nivåer av leseforståelse. Testene måler hvilken kompetanse elevene har når det gjelder å finne informasjon i tekst, hvordan elevene forstår og tolker tekster, og hvordan elevene reflekterer og vurderer teksten (Roe, 2008). Målet med de nasjonale prøvene er å kartlegge elevenes grunnleggende ferdigheter som beskrevet i Kunnskapsløftet. Disse prøvene har høy reliabilitet og validitet og kan være et godt redskap til å innhente informasjon om hva den enkelte eleven sliter med. Ved å gå inn på resultatene til den enkelte elev kan man se hva type oppgaver eleven sliter med og dermed legge opp undervisning som hjelper eleven til bedre forståelse ved denne type oppgaver.

Det har også pågått en nasjonal satsing med fokus på undervisvurdering som et viktig læringsfremmende verktøy. Utdanningsdirektoratet har lagt ned mye arbeid i dette og kommet med en nettside som skal være til hjelp for utvikling av gode vurderingssystemer på skolene (Utdanningsdirektoratet, 2013). Disse nettsidene kommer med informasjon om vurdering for læring i form av undervisvurdering, egenvurdering og selvregulært læring.

Denne form for undervisvurdering med et pedagogisk formål om å veilede elevene videre i sin læringsprosess kalles for en formativ vurdering (NOU, 2003). Når undervisvurderingen har elevmedvirkning snakker vi gjerne om vurdering for læring (Dobson, Eggen og Smith, 2009). Da snakker vi om et samarbeidsprosjekt mellom lærer og elev. Dobson et. al., (2009) understreker betydningen av undervisvurdering som et læringsfremmende verktøy. Et verktøy til kontinuerlig bruk for å se hvor eleven er, hvor går veien vider og hvordan videre mål skal nås. En kontinuerlig tilbakemelding til elever og foreldre er viktig for å sette fokus på utvikling og videre læring og for å engasjere elevene i sin egen læringsprosess.

Dobson et. al., (2009) understreker at det er skoleledelsens ansvar å skape rom for en vurderingskultur hvor både ledelsen, lærerne, elevene og foreldrene har en stemme og samarbeider for utvikling av et tolkningsfellesskap. Dette er også viktig for å øke forståelse for at den regelmessig formative vurdering er et viktig læringsfremmende redskap, og at den summative vurderingen er et mål på om arbeidet som er lagt ned undervis holder mål.

Det kunne også være et behov for reliable og valide testmateriell som kunne kartlegge hvordan elevene arbeider og tenker for å komme frem til forståelse. RRSG mener vi kan

profetere på tester som måler elevenes kompetanse på strategibruk som selvregulerende lesing, å stille spørsmål, overvåking av forståelse og hvordan elevene organiserer kunnskap ervervet fra den leste tekst. Almasi og Hart (2011) bekrefter dette og mener det ville være hensiktsmessig med tester som ikke bare fokuserer på sluttresultatet men arbeidsprosessen som benyttes for å oppnå forståelse for teksten.

Selv om vi mangler tester som måler prosessen kan den formative vurderingen og lærerens tette samarbeid med den enkelte elev benyttes for å komme frem til informasjon om elevens kompetanse i strategibruk og arbeidsprosess (Dobson et. al, 2009). Da kan vi benytte oss av elevens selvrappotering eller være til stede når eleven tenker høyt i sin arbeidsprosess. Det er viktig at elevene kan ta et metaperspektiv på egen læring ved å tenke hvor jeg er, hvor skal jeg, hva er neste skritt, og hvordan skal jeg ta det neste skritt. Dette er viktig i forhold til at elevene får et bevisst forhold til sin egen læring og selv vurdere sin egen måloppnåelse. Det er også viktig i forhold å forstå når forståelsen bryter sammen og dermed bruke effektive strategier for å komme til forståelse.

Summativ og formativ vurdering med tett oppfølging av elevene vil sette lærerne i den posisjon at de kan legge til rette den undervisningen som elevene trenger for å utvikle seg og fremme leseforståelsen. Det er viktig at både lærerne og elevene sammen og hver for seg vurderer elevenes innsats og kompetanse for å fremme elevenes læring (Dobson et. al.2009).

3.0 METODE

Dette kapittelet har som hensikt å belyse hvordan prosjektet er gjennomført, og hvilke fremgangsmåter jeg har valgt for å undersøke problemstillingen.

Metodelæren strukturerer hvordan data samles inn, tolkes og analyseres, og det greske ordet *methodos* som betyr *å følge en bestemt vei*, kan stå som et symbol for hva metodelæren bidrar med (Johannessen, A., Tufte, P., A., og Christoffersen, L., 2011).

Spørsmål som er viktig å stille seg for å kunne velge en god metodisk tilnærming er: hva er studiets formål, hvorfor velger jeg dette studiet og hvordan vil jeg utføre dette studiet? (Kvale og brinkmann, 2009). Dette studiets formål er å undersøke skolens undervisningspraksis som fremmer god leseforståelse. Hvordan jeg vil utføre dette studiet vil jeg forklare nedenfor.

I kapittel 3.1 og 3.2 beskrives den metodiske tilnærmingen jeg har valgt. Kapittel 3.3 presenteres hvordan jeg foretok utvalget til dette studiet. I kapittel 3.4 presenteres det

kvalitative forskningsintervjuet og dets funksjon for datainnsamlingen. I kapittel 3.5 vil jeg ta for meg forskningsetiske retningslinjer. I kapittel 3.6 vil jeg diskutere studiets troverdighet. I kapittel 3.7 vil jeg foreta en vurdering av metoden jeg valgte å bruke for å samle inn datamaterialet. I kapittel 3.8 vurderes gjennomføringen av intervjuene for å se om det svarte til forventninger som en god metode å bruke for å innhente pålitelig og gyldig informasjon fra informantene.

3.1 Forskningsmetoder

I metodelæren skiller vi mellom kvalitativ og kvantitativ forskning som forskjellige metoder til å samle inn data, tolke og analysere data på. Da er det den metoden som best kan svare på problemstillingen man velger. Begge disse to tilnærmingene referer til egenskaper ved data og «...avspeiler egenskaper og kvaliteter ved de fenomener som studeres.» (Johannessen, et.al., 2011:363).

Den kvantitative metode kjennetegnes ved at man samler inn data som kvantifiseres – tallfestes (Johannessen, et. al., 2011). Da jobber man med statistiske prosedyrer, tall og «harde data», og gjerne ved hjelp av et spørreskjema som skal fylles ut av informanten. Denne metoden brukes når man ønsker å telle opp og se på mengder av et fenomen.

Den kvalitative metoden kjennetegnes ved at data samles inn gjennom observasjon eller intervju (Johannessen et. al., 2011). Ved å benytte disse metodene har man anledning til å gå i dybden på det som forskes på og studere inngående informantens tanker og tolkninger av fenomenet ved intervju (Johannessen et.al., 2011). Den kvalitative metode dreier seg om innsamling av «myke data» hvor målet er å få frem et meningsinnhold ved å gå i dybden på fenomenet som undersøkes.

3.1.1 Kvalitativ forskningsmetode

I dette studiet vil jeg forske på hvordan undervisningspraksisen til en skole som viser til gode resultater på de nasjonale leseprøvene. Da vil den kvalitative metoden egne seg best. Det kvalitative forskningsintervjuer vil tillate meg å gå i dybden på fenomenet skolens undervisningspraksis og kan best svare på mine forskningsspørsmål.

Det kvalitative forskningsintervjuet ble foretrukket fremfor den kvantitative metoden. Fordelen med det kvalitative intervjuet er at jeg har muligheten til å forfølge tema som blir brakt på bane. Det gir meg mulighet til å gå i dybden på det som informanten beskriver er deres praksis, da jeg kan be dem utype, belyse og beskrive hva de gjør i undervisningen.

3.2 Forskningsdesign

I dette studiet vil jeg benytte meg av en forskningstilnærming som kalles en case. Det latinske ordet *casus* som betyr *tilfelle* blir brukt som et begrep i forskningssammenhenger hvor vi studerer inngående ett eller noen få *tilfeller* (Johannessen, et. al., 2011). Casedesignet benyttes når vi ønsker å samle inn mye informasjon på et begrenset område fra et relativt lite utvalg som et, individ, en gruppe, en skole m.m., og undersøke fenomenet inngående og grundig (Fugleseth og Skogen, 2006).

For å kunne få svare problemstillingen om undervisningspraksis som fremmer leseforståelse ønsket jeg å begrense feltarbeidet til en skole som i en årrekke har vist stabilt gode resultater på de nasjonale leseprøvene. Ved å intervjuere lærere og rektor ved skolen ønsket jeg å innhente mye og inngående informasjon via få informanter om hvordan skolens undervisningspraksis fremmer leseforståelse hos eleven. Jeg har valgt en enkeltcasesdesign med seks analyseenheter fordi jeg har kun seks informanter som det innhentes mye informasjon fra om fenomenet skolens undervisningspraksis (Yin (2007) i Johannessen et. al., 2011).

3.3 Utvalg

I all forskning er det viktig å tenke nøye gjennom hvem man skal velge ut til å delta i forskningsprosjektet. Johannessen et. al., (2011) peker på viktigheten av å foreta et utvalg som best mulig vil belyse casen. I dette studiet valgte jeg et strategisk utvalg, som vil si et utvalg som er hensiktsmessig for å få samlet inn de data jeg trenger for å få svar på min problemstilling.

3.3.1 Strategisk utvalg

Begrepet strategisk sier noe om valg man tar mellom ulike alternativer. Johannessen et. al., (2011:106) beskriver strategisk utvalg slik: «.....at forskeren først tenker gjennom hvilken målgruppe som må delta for at han skal få samlet nødvendige data, mens det neste steget er å velge ut personer fra målgruppen som skal delta i undersøkelsen».

I dette studiet var min målgruppe en skole som har målbar suksess med sin leseopplæring. Jeg plukket dermed ut en skole som gjorde det bra på de nasjonale leseprøvene for å få indikasjoner på hva som kjennetegner god leseundervisning. Utdanningsdirektoratet gav meg innsyn til resultatene på de nasjonale leseprøvene mellom år 2007-2012. Ut fra disse resultatene valgte jeg ut en skole som i hele perioden mellom år 2007-2012 viser til middelmådige resultater på 5. klasseprøvene, men en utvikling på mellomtrinnet som

resulterte i at de er blant de beste i landet på leseprøvene på 8. og 9. klassetrinn. Denne utviklingen mellom 5. klassetrinn til 8. klassetrinn gjorde meg interessert i å se nærmere på leseundervisningen på mellomtrinnet på denne skolen.

3.3.2 Utvalgsstørrelse

Når det gjelder utvalgsstørrelse ved kvalitative intervjuer sier Johannessen et. al., (2011) noe om at det ikke er noen øvre eller nedre grense på hvor mange intervjuer man bør ha, men at man bør ha så mange intervjuer at man har fått den informasjonen man trenger. (Johannessen et al., 2011).

Størrelsen på utvalget til dette studiet begrenset seg av seg selv da rektor på skolen hadde fem lærere på mellomtrinnet og seg selv å stille til disposisjon. Jeg mener at en utvalgsstørrelse på seks informanter er tilstrekkelig for å innhente den informasjonen jeg trenger for å belyse casen i dette studiet. For mange informanter kan føre til at man i stedet for å gå i dybden på fenomen skolens undervisningspraksis går mer i bredden (Gisle Johnsen i Fugleseth et. al. 2011,).

3.3.3 Informantene

Johannessen et. al., (2011) sier noe om å foreta taktiske valg som vil si å foreta valg som gjør at undersøkelsen er praktisk gjennomførbar. Mitt taktiske valg for denne undersøkelsen ble da å velge lærere som driver med leseopplæring på skolen. Dette fordi disse lærerne innehar den kompetansen som best kan svare på min problemstilling. Ved rekruttering av informanter ba jeg om å få intervjuer lærere som driver med leseundervisning på mellomtrinnet. Rektor kom med tilbakemelding at hun hadde fem lærere på mellomtrinnet til rådighet. Jeg sendte et informasjonsskriv (se vedlegg nr.2) hvor jeg beskrev mitt feltarbeid ved skolen og ba samtidig om skriftlig informert samtykke fra alle informantene som skulle delta på undersøkelsen. Denne prosessen beskrives i kapittel 3.5 om forskningsetiske retningslinjer.

3.4. Intervjuguidene

I dette studiet vil jeg benyttet semistrukturerte intervjuer for å samle inn de nødvendige data. Johannessen et al., 2011 beskriver semistrukturert intervjuer som intervjuer basert på en intervjuguide og som innehar temaer og spørsmål som belyser studiets problemstilling. Intervjuguiden som benyttes består av overordnede temaer og av delvis åpne spørsmål for å gi rom for informantenes refleksjoner om temaer som blir tatt opp i intervjuet.

I forkant av intervjuene er det gjort et grundig arbeid med å lage to intervjuguider (se vedlegg 3 og 4). Den ene intervjuguiden til rektor er utarbeidet med tanke på å innhente informasjon om ledelsens rolle i leseundervisningen i forhold til strukturelle rammer. Den andre intervjuguiden til lærerne ble utarbeidet med tanke på å innhente informasjon om lærernes rolle i leseundervisningen.

Disse guidene er laget på bakgrunn av forskningsbasert teori om lesing og leseforståelse. Dette er bestemmende for tema og spørsmålene i intervjuguidene. Spørsmålene i intervjuguiden er laget med formål om å skaffe tilveie informasjon i forhold til dette studiets problemstilling som er: Hvordan beskriver ledelsen og lærerne sin praksis i leseundervisningen på en skole som stabilt oppnår gode resultater på de nasjonale prøvene? Denne problemstillingen fokuserer på leseundervisning og god leseforståelse og er styrende for spørsmålene i intervjuguidene mine.

I forkant av intervjuene jobbet jeg grundig med å avgrense intervjuguiden slik at jeg kunne få svar på mine forskningsspørsmål. Det var viktig for meg at intervjuguiden besto av relativt åpne spørsmål for ikke å styre informantene mot spesifikke tanker og meninger rundt temaet som ble tatt opp. Jeg testet ut intervjuguidene på testpersoner ved en annen skole (rektor og lærere) som kom med innspill til utformingen av intervjuguiden. Denne testen ga meg innsikt i om intervjuguiden svarte til prosjektets formål. Etter denne testen gjorde jeg noen justeringer i forhold til spørsmålene og i forhold til min rolle som intervjuer.

Etter fortsatt bearbeiding og veiledning av kyndige personer på området leseforståelse kom jeg frem til tre kategorier som er betydningsfulle for den gode leseundervisning som fremmer leseforståelse. De tre kategoriene i intervjuguidene mine er: 1) ledelse og samarbeidsformer, 2) leseundervisningen og 3) vurdering av leseforståelse.

Nedenfor vil jeg først forklare hvordan jeg kom frem til spørsmålene i rektors intervjuguide, deretter vil jeg gjøre det samme med lærernes intervjuguide. De fleste spørsmålene i begge intervjuguidene i alle kategoriene sammenfaller tematisk men med forskjeller på hvilken rolle ledelsen og lærerne har i skolehverdagen.

3.4.1 Intervjuguide – rektor

Denne intervjuguiden er utarbeidet med formål om å innhente informasjon om ledelsens rolle i forhold til skolens undervisning (se vedlegg nr.3). Det er viktig at ledelsen har en aktiv deltakende rolle i forhold til implementering av endringsprosesser, felles retningslinjer og

regler i skolen (Senge, 2004, jamfør teorien i kap. 2.5). I forhold til endringsprosesser tenker jeg da spesielt på implementering av Kunnskapsløftets fem grunnleggende ferdigheter hvorav den ene er lesing. For å fremme elevenes leseforståelse er leseundervisning i alle fag en viktig faktor. Jeg vil derfor undersøke ledelsens rolle på en skole som kan vise til gode resultater i leseforståelse. Teorigrunnlaget for disse spørsmålene er hentet fra forskning og teorier om organisasjon og ledelse beskrevet i kapittel 2.5.

Kategori 1 om ledelse og samarbeidsformer er spørsmål nummer 1-5 til laget for å innhente informasjon om skolens økonomiske rammer, elevgrunnlaget og lærernes kompetanse. Dette for å undersøke om det foreligger spesielle og fordelaktige rammebetingelser og måten skolen organiserer skolehverdagen som gjør utslag i forhold til de gode resultatene på de nasjonale prøvene.

Kategori 1 om ledelse og samarbeidsformer, spørsmål nummer 6-8, etterspør informasjon om organisatoriske faktorer som ledelsens samarbeid med lærerne, og ledelsens rolle i forhold til lærernes samarbeidsformer. Disse spørsmålene er laget for å undersøke om ledelsen legger føringer for samarbeidsformer og i hvilken grad ledelsen involverer seg i skolehverdagen til lærerne. Den teoretiske bakgrunnen for disse spørsmålene er presentert i kapittel 2.5.

Kategori 2 om leseundervisningen, spørsmål nummer 9-20, etterspør informasjon om skolens leseprogrammer og leseundervisning, og ledelsens rolle i henhold til utforming og implementering av dette. Her var jeg interessert i å undersøke om skolen benyttet felles leseprogrammer, metoder og lesestrategier og hvilken rolle ledelsen har i forhold til dette. Den teoretiske bakgrunnen for disse spørsmålene er presenter i kapittel 2.0-2.5.

Kategori 3 om vurdering av leseforståelse, spørsmål nummer 21-24, etterspør informasjon om skolens vurderingskultur, og ledelsens rolle i forhold til denne kulturen. Den teoretiske bakgrunnen for disse spørsmålene er presentert i kapittel 2.6, men blir også trukket frem andre steder i kapittel 2.

3.4.2 Intervjuguide - lærere

Denne intervjuguiden er laget for å innhente informasjon om lærernes praksis i henhold til skolens leseundervisning (se vedlegg nr.4). Jeg vil undersøke hvilke faktorer som er viktige for en god leseundervisning som fremmer elevenes leseforståelse. Spørsmålene er fundert på grunnlag av forskning og teori som foreligger på området leseundervisning og leseforståelse. Denne teorien er presentert i kapittel 2.0-2.6.

Kategori 1 om ledelse og samarbeidsformer, spørsmål nummer 1-4, etterspør bakgrunnsinformasjon om lærernes kompetanse. Disse spørsmålene er viktige da vi vet hvilke betydning lærerens kompetanse og utvikling har i forhold til suksessfull undervisning og gode resultater. Den teoretiske bakgrunnen for disse spørsmålene presenteres i kapittel 2.5.

Kategori 1 om ledelse og samarbeidsformer, spørsmål nummer 5-9, etterspør informasjon om samarbeidsformer på skolen. Dette fordi jeg ønsket å undersøke hvordan samarbeidsformene er på en skole som oppnår gode resultater og om samarbeidsformene kan være en faktor for de gode resultatene på de nasjonale prøver. Den teoretiske bakgrunnen presenteres i kapittel 2.5

Kategori 2 om leseundervisningen, spørsmål 10-22, etterspør informasjon om hvordan leseundervisningen legges opp, hva den består av, og viktige faktorer som kan fremme leseforståelse hos elevene. Her ønsket jeg å finne ut om skolens leseundervisning sammenfaller med det forskningen sier om god leseundervisning. Det teoretiske grunnlaget for disse spørsmålene presenteres i kapittel 2.0-2.6.

Kategori 3 om vurdering, spørsmål 23 og 24, etterspør informasjon om vurderingskulturen og hvilken betydning den har for undervisningen på skolen. Jeg ønsket å undersøke hvordan den vektlegges og om den brukes som et læringsfremmende verktøy. Dette fordi forskningen peker på viktigheten av vurdering i forhold til elevenes utvikling av leseforståelse. Det teoretiske grunnlaget for disse spørsmålene presenteres i kapittel 2.6.

3.5 Forskningsetiske retningslinjer

Ved all forskning er det viktig å forholde seg til forskningsetiske retningslinjer og tenke gjennom etiske og moralske spørsmål forbundet med forskningen. Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (2013) forkortet til NESH har sammenfattet hva god forskningsetisk forskning vil si. NESH peker på viktigheten av å ha respekt for menneskeverdet og dets integritet og sørge for at deres medbestemmelse og autonomi blir ivaretatt.

Kvale et. al., (2006) trekker frem etiske problemstillinger i planleggingsfasen som å hente inn informert samtykke fra informantene. Et slikt samtykke skal inneholde informasjon om prosjektet og informantenes rettigheter om medbestemmelse og autonomi. I dette studiet ble dette gjort. Når det gjelder intervjusituasjonen sier Kvale et. al.,(2006) at det er viktig å tenke over informantens integritet og at de ikke utsettes for stressopplevelser. Ved transkribering av

intervjuer er det viktig å være lojal mot informantens muntlige uttalelser og skrive dem ordrett ned. Man må også ta hensyn til konfidensialitet.

For å sikre at alle forskrifter blir opprettholdt meldte jeg prosjektet inn til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datasenter (NSD). Dette for å vurdere om prosjektet er meldepliktig etter konsesjonsplikt etter personopplysningsloven paragraf 31 og 33. Ved oppbevaring og behandling av sensitive personopplysninger foreligger meldeplikt og krav om konfidensialitet. Jeg beskrev studiet mitt i et informasjonsskriv, sendte inn intervjuguidene mine og forklarte at skolens navn og personopplysninger om informantene aldri skal bli nevnt eller komme frem i mitt prosjekt og i masteroppgaven. Jeg forklarte også at lydopptakene av informantene var anonyme og kun til bruk for mitt tolkningsarbeid og skulle slettes etter prosjektslutt. Jeg fikk til svar at prosjektet mitt ikke var meldepliktig eller konsesjonspliktig etter personopplysningslovens paragraf 31 og 32 så lenge jeg ikke endret prosjektets karakter (se vedlegg nr.1).

I dette studiet har jeg vært meg bevisst de føringene som NESH setter om god forskningsetikk. Jeg har sett viktigheten av å ivareta informantenes rettigheter, informantens integritet og den menneskerett det er å bli behandlet med respekt og høflighet. Dette er viktig i forhold til å vekke tillit, å skape trygge rammer for informanten og intervjuet, og for å heve kvaliteten på datamaterialet.

Informantene fikk tilsendt et informasjonsskriv om prosjektet, om deres rettigheter og autonomi, og opplysninger om at personopplysninger blir behandlet konfidensielt (se vedlegg nr.2). Informasjonsskrivet inneholdt et informert samtykke som informantene skrev under på. Dette materialet oppbevares nedlåst. Deretter henvendte jeg meg til informantene for avtale om intervju. Jeg understrekte at all personidentifiserbart materiell ikke skulle offentliggjøres og skal bli slettet etter prosjektslutt.

Med hensyn til etikk og behandling av lydopptak og lydfiler oppbevart på PC og krav om konfidensialitet nevnte jeg aldri navn på informantene i forbindelse med disse opptakene. Jeg kodet dem vilkårlig som informantnummer 1, 2, 3, 4, 5 og rektor. Deretter slettet jeg opptakene ved prosjektslutt i tråd med NESH sine etiske retningslinjer.

3.6 Troverdighet og gyldighet

I kvalitativ forskning tar vi gjerne i bruk dagligdagse begreper som troverdighet og gyldighet når vi snakker om forskningsfunnenes sannhetsverdi. Disse dagligdagse begrepene egner seg

bra til å beskrive sannhetsverdien i den kvalitative forskningen hvor det er forskeren som er instrumentet i innsamlingen av data (Kvale et. al., 2012). I den kvantitative forskningen hvor det brukes spørreskjema o.l for å innhente kvantifiserbare data, brukes det tekniske måleinstrumenter i tolkningsarbeidet. Dermed utelukkes subjektive tolkninger av datamaterialet. Begrepene reliabilitet og validitet diskuter da sannhetsverdien i forskningen og måleinstrumentets nøyaktighet. Forskjellen på disse to metodene i forhold til reliabilitet og validitet blir da måten man innhenter og tolker data på.

I dette studiet diskuterer jeg forskningens reliabilitet gjennom begrepet troverdighet. Kvale et. al., (2012) beskriver troverdighetsbegrepet i denne type forskning i forhold til om resultatet vil kunne bli det samme om en annen forsker hadde foretatt det samme intervjuet.

Når det gjelder troverdigheten (reliabiliteten) ved intervjuene i dette studiet har jeg jobbet bevisst angående problematikken rundt studiets troverdighet og dermed gjort et grundig forarbeid med mine intervjuguider. Jeg ønsket å lage en intervjuguide med åpne spørsmål som ga rom for informantenes egne refleksjoner og praksis angående temaet som ble tatt opp. Dette fordi jeg ikke ville stille ledende spørsmål eller styre resultatet mot et spesifikt ønsket mål. Jeg ønsket å undersøke spesifikt hva skolen gjør for å fremme leseforståelse til elevene.

For å imøtekomme eventuelle problemer prøvde jeg ut intervjuguiden og meg selv om intervjuer på en rektor og lærer ved en annen skole. Målet med denne prøven var å finne ut om spørsmålene var åpne nok og gav rom for informantenes egen refleksjon rundt undervisningens praksis. Jeg ønsket også å prøve ut min rolle som intervjuer i henhold til å være nøytral og ikke stille ledende spørsmål og/eller styre informanten og utfallet. Denne testen gav meg viktig informasjon om min rolle som intervjuer og førte til noen endringer i intervjuguidene. Når jeg transkriberte intervjuene i dette studiet var det også viktig for meg å gjengi ordrett alt det som informanten sa. Dette for fremme troverdigheten til resultatene.

Når det gjelder gyldigheten (validiteten) av resultatene i kvalitative forskningsintervjuer handler dette om hvorvidt «..metoden undersøker det den er ment å undersøke.», (Kvale et. al., 2012:251). Jeg kom frem til at metoden kvalitativt forskningsintervju med delvis åpne spørsmål kunne gi meg svar på hva som kjennetegner undervisningen på skolen. På grunn av åpne spørsmål mener jeg at metoden undersøkte det den var ment til å undersøke, altså skolens spesifikke leseundervisning. I tillegg til dette er spørsmålene grundig bearbeidet under veiledning og samarbeid med erfarne spesialister ved Lese – og Skrivesenteret i Stavanger, med mål om et troverdig og gyldig resultat av studiet.

Resultatet på fenomenet leseundervisningen på en spesifikk skole vil ikke kunne generaliseres i forhold til alle skoler. Dette studiet forutsettes en teoretisk generalisering og vil dermed si at jeg ikke er ute etter en statistisk generalisering. Det betyr at jeg drøfter resultatene opp mot teori og forskning gjort på området. Fuglseth (2006) beskriver denne type design og generalisering via teori i forhold til å studere et fenomen.

3.7 Metodisk vurdering

I dette studiet vurderte jeg grundig hvilke metode som var formålstjenlig å bruke til å samle inn datamaterialet og ønsket å benytte meg av en metode som best kunne besvare min problemstilling. Ved å benytte meg av forskningsintervjuer kunne jeg stille informantene åpne spørsmål om faktorer som kunne bidra til gode resultater på de nasjonale leseprøvene. Jeg var meg bevisst min rolle som et instrument for å samle inn informasjon fra informantene, ulemper dette kan medføre, og faren for å styre informantene mot svar jeg selv ønsket. For å unngå dette stilte jeg åpne spørsmål om skolens undervisningspraksis, og lot informantene snakke fritt, uten innblanding, om deres praksis av leseundervisningen på skolen. Metoden med meg som instrument for innsamling av data fungert fint på grunn av de åpne spørsmålene og min bevissthet rundt min rolle som passiv tilhører.

Metoden fungerte bra og har gitt meg relevant dybdeinformasjon om skolens praksis rundt leseundervisningen. De kvalitative forskningsintervjuene jeg har benyttet meg av i dette studiet har dermed gitt meg dybdeinformasjon om det jeg ønsket å undersøke. Jeg opplevde styrken ved å kunne be om utdyping og grundigere beskrivelser angående de forskjellige emnene vi var innom i intervjuguiden. Det har resultert i en stor mengde med nyttig data som jeg trenger for å analysere og drøfte fenomenet leseundervisning som fremmer leseforståelse. Denne metoden er å foretrekke fremfor for eksempel et prekodet spørreskjema med svaralternativer. Slike skjema er mer egnet å bruke i en kvantitativ forskning hvor et fenomen ønskes og tallfestes. Jeg konkluderer dermed at den valgte metoden fungerte bra til innhenting av data til dette studiet.

3.8 Gjennomføring av intervjuer

Ved gjennomføringen av intervjuene var jeg meg bevisst viktigheten av å skape god og avslappet stemning. Jeg startet hver intervjusekvens med hyggelig småprat for å opprette god kontakt. Deretter fortsatte jeg med praktisk informasjon som å forklare at intervjuet ble tatt opp via mikrofon til en lydfil på PC. Jeg informerte dem om at det var kun jeg som skulle høre på lydfilene og at de var kun til bruk i mitt analysearbeid av datainnsamlingen. Kvale et.

al., (2012) peker på dette når han skriver om konfidensialitet og viktigheten av at data som identifiserer informanten ikke avsløres. Jeg informerte derfor om at lydfilene skulle slettes ved prosjektslutt. Deretter fortalte jeg at jeg hadde en intervjuguide med spørsmål delt inn i tre kategorier som jeg ønsket å støtte meg til under intervjuet.

Johannessen et. al. (2011) sier noe om viktigheten ved at intervjueren er seg bevisst ikke å påvirke og styre informantens svar på spørsmålene. Dette var jeg meg bevisst og formidlet at jeg var ute etter at informanten åpent skulle uttrykke seg om temaet og at jeg ønsket at den informasjonen jeg fikk skulle reflektere deres tanker og praksis rundt leseundervisningen.

Jeg fikk inntrykk av at informantene viste stor interesse for å delta i dette studiet og intervjuene. Noen av informantene gav også uttrykk for at det var nyttig for deres egen del å få reflektere rundt sin egen praksis i skolen. Dette har jeg også fått tilbakemeldinger på i ettertid.

Underveis i intervjusekvensen følte jeg meg komfortabel med å bruke intervjuguiden som en guide hvor jeg kunne gå frem og tilbake. Noen emner går noe over i hverandre og derfor kunne de berøre hverandre ettersom vi gikk i dybden på temaet. Jeg pendlet derfor litt frem og tilbake i guiden og forsikret meg at jeg hadde fått berørt alle spørsmålene.

I en intervjusituasjon er det viktig å være seg bevisst sin egen rolle og opptreden. Man må tenke gjennom at intervjuer og informant sitter i et asymmetrisk forhold. Det er intervjuer som bestemmer tema, stiller spørsmål og bestemmer hvilke spørsmål som skal følges opp, og har en vitenskapelig kompetanse som kan virke truende (Kvale, 2012). Intervjusekvensen ble gjennomført på en forskningsetisk måte og informantene fikk prate fritt om sine refleksjoner om sin praksis på skolen. Den tekniske biten gikk bra og jeg satt igjen med en god følelse av at gjennomføringen av intervjuene ble utført på en forsvarlig og god måte.

4.0 BEARBEIDING OG KODING AV DATAMATERIALET

I dette kapittelet vil jeg beskrive hvordan jeg har behandlet datamaterialet som er innhentet gjennom intervjuene i dette studiet. Nedenfor vil jeg i kapittel 4.1 presentere hvordan jeg transkriberte datamaterialet, og hensyn som er tatt i forhold til en autentisk omforming fra tale til skrift. Deretter vil jeg i kapittel 4.2 presentere hvordan jeg har analysert og kodet datamaterialet.

4.1 Transkribering av intervjuer

Intervjuene i dette prosjektet er tatt opp på lydfiler som er lagret på PC. Disse opptakene er verdifulle i den henseende at informasjon ikke går tapt, noe som er faren om jeg skulle benytte meg av notater. Under intervjuene ble dermed all informasjon fra informantene tatt opp og jeg konsentrerte meg om hva informantene fortalte. Det at oppmerksomheten min var rettet mot informantenes svar, gjorde det enklere for meg å forfølge svarene og gå i dybden på temaet. Kvale et al., (2012) trekker dette frem da han peker på distraksjonsfaktoren i det å ta notater. Det kan føre til avbrudd og mangel på den frie flyten i intervjuet. Bruk av lydopptak kan påvirke funnenes validitet på en positiv måte ved at man unngår at hukommelsen blir det svakeste leddet og at informasjon går tapt.

Når man transkriberer lydfilene omformer man muntlig tale over til skriftlig form. Den muntlige tale har ofte en mindre konsis karakter enn den skriftlige formen, er mindre systematisk og kan skape konvensjonelle problemer (Kvale et. al., 2012). Eksempler på dette er dialekt som oversettes til bokmål, halve setninger hvor noe av meningsinnholdet formidles med kroppsspråket, pauser midt i setningene m.m. Det viktige her er at en er omhyggelig med å skrive akkurat det som sies ord for ord. Under transkriberingen ble noen av dialektordene oversatt til bokmål. Dette studiet kommer ikke inn under kategorien følsomme emner og jeg hadde derfor ikke særlig behov for å registrere informantens følelser og kroppsspråk i transkriberingen av intervjuet. Jeg markerte kun latter, nøling og pauser som fant sted i intervjuet.

Jeg transkriberte intervjuene i word-dokumenter. Dette fungerte bra da jeg hadde lyd og skrift på samme PC hvilket gjorde det enkelt å lytte og skrive samtidig. Jeg kunne enkelt spole tilbake for å få med alt som ble sagt og fikk dermed skrevet alt ordrett ned. Etter 45 timer og ca. 88 sider med transkribert tekst var jeg fornøyd med omformingen av informantenes tale til skrift. Jeg vurderte å bruke Nvivo som et redskap for transkriberingen men kom frem til at det var enklere for meg å transkribere direkte inn i et word-dokument.

Når det gjelder dette studiet hvor jeg har innhentet informasjon om skolens rutiner og praksis rundt leseundervisningen, har jeg fått mye informasjon som er godt bevart ved hjelp av lydfiler.

4.2 Koding av datamaterialet

I utarbeidelse av intervjuguide ble det foretatt en kategorisering hvor jeg systematiserte spørsmålene i konstruerte temaer. Det grundige arbeidet som ble foretatt med spørsmålene og kategorisering i intervjuguiden lettet intervjuprosessen og gjorde det enklere for meg å kode funnene i datamaterialet i kategorier.

Ved kodingen av empirien i dette studiet benyttet jeg meg da av meningskoding for å analysere intervjuene i lys av teori. Kvale et al., (2012:210) sier at «*Koding av en teksts meningsinnhold i kategorier gjør det mulig å kvantifisere hvor ofte bestemte temaer nevnes i tekst,...*». På grunn av den temastyrt intervjuguiden passet det veldig bra å «telle» opp de sitatene i datamaterialet som passet inn under hvert av dem. De forhåndsbestemte temaene i intervjuguiden: 1) skolens ledelse og samarbeidsformer, 2) leseundervisning og 3) vurdering av leseforståelse, ble dermed brukt til å kode meningen i det empiriske materialet (se vedlegg nr.3 og 4). Under hver av disse kategoriene er meningen kodet i to spesifikke underkategorier. Disse underkategoriene er bestemt ut fra informasjonen som kom frem i løpet av intervjuene.

Ved bruk av semistrukturerte intervjuer har informanten mulighet til fritt å informere om opplevd praksis og refleksjoner rundt sin egen praksis i undervisningen uavhengig av intervjuguidens temaer. For å sikre dette stilte jeg spørsmål som: «Hva tror du suksessen dere oppnår på de nasjonale leseprøvene skyldes?», og: «Er det noe annet vi ikke har vært innom og som du vil tilføye?». Jeg var dermed åpen for at det kunne komme frem nye temaer til å kode mening i. Det viste seg at det ikke kom frem informasjon som skapte behov for nye hovedkategorier, men mønster som gikk igjen i intervjuene bestemte underkategorier som:

I kategori 1) om skolens ledelse og samarbeidsformer har jeg kodet meningen i underkategoriene

- Skolens ledelse og samarbeidsformer
- Samarbeid mellom skole og hjem

I kategori 2) om leseundervisningen har jeg kodet meningen i underkategoriene:

- Refleksjoner rundt årsaken for suksess med leseundervisningen
- Skolens praksis i leseundervisningen

I kategori 3) om vurdering av leseforståelse har jeg kodet meningen i underkategoriene:

- Summativ vurdering

- Formativ vurdering

Innenfor hver kategori kommer det også noen underunderskrifter. Nedenfor i kapittel 5 vil jeg presentere funnene i dette studiet gjennom kategoriene beskrevet ovenfor. Deretter vil jeg drøfte disse funnene opp mot teorien i dette studiet.

5.0 RESULTAT

I dette kapitlet vil jeg presentere og drøfte studiets empiriske resultater. Datamaterialet som jeg har samlet inn og som utgjør empirien til dette studiet, presenteres i form av oppsummering av funn. Deretter vil funnene inngå i en drøfting for å besvare studiets problemstilling. Drøftingen knyttes opp til studiets teori for en teoretisk generalisering. Studiets teori munner ut i problemstillingen: *Hvordan beskriver ledelsen og lærerne sin praksis i leseundervisningen på en skole som stabilt oppnår gode resultater på de nasjonale leseprøvene?* På bakgrunn av denne problemstillingen har jeg formulert tre forskningsspørsmål som jeg ønsker å besvare når jeg drøfter funnene i datamaterialet. Disse forskningsspørsmålene er:

1. Hvordan beskriver ledelsen og lærerne skolens ledelse og samarbeidsformer?
2. Hvordan beskriver ledelsen og lærerne leseundervisningen på skolen?
3. Hvordan beskriver ledelsen og lærerne vurderingskulturen på skolen?

De samme forskningsspørsmålene danner strukturen i meningskodingen jeg vil benytte nedenfor. I kapittel 5.2 presenteres og drøftes funn for å besvare forskningsspørsmål 1. Kapittel 5.3 presenterer og drøfter jeg funn for å besvare forskningsspørsmål 2. Til slutt i kapittel 5.4 presenteres og drøftes funn for å besvare forskningsspørsmål 3. For hvert forskningsspørsmål vil jeg først presentere en oppsummering av funn for deretter å drøfte disse funnene opp mot teorien i dette studiet. Før jeg gjør dette vil jeg først i kapittel 5.1 presentere bakgrunnsinformasjonen jeg har samlet inn.

5.1 Oppsummering av bakgrunnsinformasjon

Feltarbeidet til dette studiet er gjort på en skole i en norsk storby. Datamaterialet er innhentet via intervju av rektor og fem lærere. Denne skolen har de samme økonomiske rammebetingelser som andre kommunale skoler i Norge har. Skolen får utdelt et budsjett med stk. pris pr. elev som det er opp til rektor å forvalte på best mulig måte som gir et læringsutbytte. Det prioriteres å holde klassene på maks 21 elever, og en lærertetthet med fire

lærer på 63 elever. For elever som trenger tettere oppfølging kan det være to lærere på 12 elever. Liten vikarpott prioriteres til fordel for større lærertetthet og for at elevene ikke skal bli utsatt for stadig nye lærere.

Skolen ledes av en erfaren rektor på sitt 9. år som har en bakgrunn som forsker og lærer. Fire av de fem lærerne jeg intervjuet har lang erfaring fra 15-19 år i læreryrket, og en har 6 års erfaring som lærer. Alle lærerne jeg intervjuet er allmennlærere, hvorav tre av dem er adjunkt med opprykk. To av lærerne har fordypning i norsk, to har fordypning i engelsk, en har fordypning i tysk, ellers har noen av dem fordypning i RLE, matematikk, drama, kunst og håndverk og medievitenskap og teatervitenskap. Lærerne har minimalt med faglig etterutdanning når det gjelder lesing og leseforståelse. Dette med unntak av noen få korte kurser, og en lærer som har deltatt på en del kursvirksomhet i leseforståelse og lesestrategier i forbindelse med Telemarksforskningen.

Størsteparten av eleven på denne skolen har foreldre med over gjennomsnittlig høy utdanning, men den sosiokulturelle bakgrunn til elevene spriker noe. Skolen har også relativt få elever med innvandrerbakgrunn.

5.2 Oppsummering av funn - skolens ledelse og samarbeidsformer

Ved analyse av datamaterialet i denne kategorien kom det frem et mønster som jeg koder meningen i. Jeg koder dermed meningen etter to underkategorier som går på samarbeidsformer etter funn fra intervjuene. Disse to kategoriene presenteres nedenfor.

5.2.1 Samarbeidsformer mellom ledelsen og lærerne, og lærerne seg imellom

Både rektor og lærerne jeg intervjuet rapporterer at det er god kultur for godt samarbeid mellom ledelsen og lærerne, og mellom lærerne seg imellom på denne skolen. Rektor sier at det er høy kvalitet på lærerstaben, og hevdet at 99 % av dem er positive, samarbeidsvillige, kreative, energiske og løsningsorienterte. Rektor sier også at ved rekruttering av lærere legger hun vekt på lærere som kan samarbeide og er interessert i å dra i samme retning.

Lærerne beskriver samarbeid som viktig og viser til god kultur for demokratiske beslutninger og medbestemmelse på hvordan skolehverdagen organiseres. Fra ledelsen sin side organiseres møter hvor det fokuseres på forskjellige temaer hvor alle er med og former felles retningslinjer. De siste to årene har skolen hatt følgende fokusområder: hva gode læringsstrategier er, og hva som er god undervisning. Som resultat av arbeid nedlagt på disse områdene er et eget leseprogram og lesestrategier samlet og under utvikling. Dette skal

resultere i at skolen får selvproduserte program som skal brukes i undervisningen. Rektor legger vekt på at dette er en lærende organisasjon som alltid er i utvikling. Det er rom for gode diskusjoner og for uenighet, men som en demokratisk organisasjon er det viktig at flertallet har gjennomslagskraft og at alle drar i samme retning. Alle lærerne jeg intervjuet opplever at terskelen inn til ledelsen er lav og at de når som helst kan komme og diskutere problemer, faglige utfordringer og faglig utvikling. De føler de blir hørt og sett og tatt på alvor. En lærer sier at ledelsen er fleksibel når hun kommer med innspill og ideer. En annen lærer sier hun blir sett, hørt, og at rektor følger med (på en god måte) hvordan hun legger opp undervisningen. Rektor bekrefter dette og sier at hun følger godt med på periodeplaner, lekseplaner o.l for å kvalitetssikre god undervisning som fremmer læring.

Rektor rapporterer at det legges opp til bunden arbeidstid 4,75 timer i uken fordelt på tre dager som brukes som fellestid i teamet, på avdelingsmøter eller fellestid i forbindelse med fokusområder, delingskultur eller faglig utvikling. En lærer rapporterer om at det til tider blir satt av fellestid til erfaringsutveksling, dele ideer med hverandre og inspirere hverandre. Ledelsen legger opp til fellestid ved retting av de nasjonale leseprøvene hvor alle lærerne bidrar, og ved fagarbeid og periodeplaner. Ellers styrer lærerne selv mesteparten av fellestiden og tar selv ansvar for å sette seg sammen og samarbeide om undervisningsplaner og det som måtte være aktuelt. Lærerne forteller også at samarbeidet og omfanget av dette varierer fra år til år etter hvilket team de er på. Lærerne rapporterer om godt samarbeid når års-hjulet, periodeplaner og lekseplaner skal lages. Lærerne rapporterer at dette fungerer bra men at de gjerne skulle hatt mer tid til rådighet når det gjelder samarbeid. Rektor er enig i at tidsklemmen er et problem og at det gjerne skulle vært mer tid til samarbeid og dialog både for lærerne seg i mellom og mellom ledelsen og lærerne.

Når det gjelder ledelsens engasjement i lærernes arbeid rapporterer både rektor og lærerne om en ledelse som er sterkt engasjert. Rektor sier hun følger godt med på hvordan den enkelte lærer arbeider, på periodeplaner, lekseplaner m.m. Lærerne rapporterer om det samme og føler at rektor er sterkt involvert i deres arbeid. Noen av lærerne kunne ønske seg enda større engasjement fra ledelsen når det gjelder å droppe inn og delta i noen undervisningstimer. Begge parter rapporterer om et ønske om tettere oppfølging og engasjement fra ledelsen, men begge parter sier også noe om begrensninger når det gjelder tid. Lærerne rapporterer om en ledelse som fort kommer på banen om man ber om hjelp. Ellers så rapporterer både ledelsen og lærerne om en ledelse som har høye ambisjoner for lærerne og elevene og som ser viktigheten av et tett samarbeid for å fremme utvikling. Ledelsen er selv ute og underviser,

noe rektor mener er viktig for å kjenne på kroppen hvordan lærerhverdagen er. Samtidig mener rektor at det er en god anledning til å holde kontakt med elevene på, samtidig som det gir legitimitet.

5.2.2 Samarbeid mellom skole og hjem

Skolens samarbeid med foreldre og elever mener både ledelsen og lærerne er veldig viktig. Det rapporteres fra både rektor og lærere at denne skolen har en engasjert foreldregruppe og bestemte elever som gjerne vil være med å påvirke skolehverdagen. Lærerne peker på det positive hvor foreldrene støtter opp om elevens utvikling, følger opp og hjelper eleven i lekkesituasjonen, hjelper til med å finne lesestoff til barna sine, og ellers har en god dialog med skolen. Lærerne rapporterer om viktigheten med samarbeid med foreldrene angående utviklingssamtaler. Dette for at foreldrene skal vite hva som er viktig for eleven å fokusere på for å fremme utvikling. En lærer peker på viktigheten med at foreldrene samarbeider med å føre leselogg, og en annen syns det er viktig at foreldrene følger opp lesingen til barna sine med Bisonblikk. En tredje lærer rapporterer at mange foreldre er flinke til å følge opp på nettsidene hvor det ligger lekseplanene, mål for perioden og hvordan det jobbes på skolen. Lærerne sier også noe om viktigheten av engasjerte elever som er aktive i sin læringsprosess og i aktiv dialog med lærerne.

Lærerne og rektor rapporterer om en negativ side hvor noen foreldre blander seg inn i måten det undervises på og tror de vet bedre enn lærerne som har en pedagogisk utdanning. En annen negativ ting er elever som tror de er bedre enn lærerne til å vurdere resultater, eller at de er kravstore og storforlangende. Rektor sier at god kontakt og dialog med elevene er viktig og har derfor startet noe som kalles for rektors time. Da går rektor ut i klassene og snakker med elevene enkeltvis eller i grupper om forskjellige temaer som god oppførsel, hvordan et demokrati virker, eller det snakkes om trivsel m.m.

5.2.3 Drøfting – skolens ledelse og samarbeidsformer

Med Kunnskapsløftet som første læreplan med fokus på at alle lærere skal være leselærere (jamfør kap.1.0) presset det seg frem et behov for endringer innenfor skoleorganisasjonene i Norge. Dette viser både ledelsen og lærerne ved skolen stor forståelse for. Forskning peker så på at endringer krever en profesjonell ledelse som legger til rette for en endringskultur på skolene (Ertesvåg, 2012, Senge, 2004, RAND, 2002). (Jamfør kap. 2.5). Erfaringer tilsier at et endringsarbeid i en organisasjon kan være vanskelig å implementere uten en god profesjonell ledelse. I tråd med teorien kommer det frem at ledelsen på skolen ser viktigheten av dette og

jobber kontinuerlig for å legge til rette for et godt utviklingsarbeid. Forskning viser at det er tidkrevende å foreta endringer og at det er viktig med stø kurs og god profesjonell oppfølging i en endringsprosess (RAND, (2002), Ertesvåg (2012) og Senge (2004)). Gamle inngrodde mønster og rutiner som er godt innarbeidet kan gi arbeiderne innenfor en organisasjon en følelse av å stå på en trygg plattform. En trygg plattform som kan være vanskelig å endre. Med viten om dette ønsket jeg å gjøre feltarbeidet til dette studiet på en skole som viser til gode resultater på de nasjonale leseprøvene og undersøke om det kunne tilskrives et godt endringsarbeid. I feltarbeid ville jeg derfor søke å finne svar på det første forskningsspørsmålet i dette studiet: Hvordan beskriver ledelsen og lærerne skolens ledelse og samarbeidsformer?

EN LÆRENDE ORGANISASJON:

Både rektor og lærerne som jeg intervjuet viste seg å være unisont enige om viktigheten av å implementere leseundervisning i alle fag, og at denne skolen har jobbet med dette siden Kunnskapsløftet kom på banen. De rapporterte alle om en god kultur for samarbeid på skolen, hvor ledelsen og lærerne i fellesskap har jobbet sammen med å implementere leseundervisning i alle fag. Rektor er tydelig på at dette er en organisasjon som stadig er i utvikling og sier:

«(...) at vi er en lærende organisasjon. Med det mener jeg at vi på en måte hele tiden skal stille spørsmålsteget til vår egen ... bedrift, og at vi skal være profesjonelle.»

«Det der med profesjonalisering at det skal være åpenhet og uenighet skal få lov til å diskuteres, men man må sammen på en måte kunne dra lasset sammen for hvis vi på en måte går i alle forskjellige retninger så faller kvaliteten.»

Ledelsen og lærerne virker reflektert rundt viktigheten av det gode samarbeidet og rapporterer om at dette er en organisasjon hvor alle reflekterer sammen over hva som er god undervisning og deltar i arbeidet med å lage felles retningslinjer. Dette er i tråd med både Senge, (2004) og Ertesvåg (2012) som trekker frem at å tenke i fellesskap, drøfte i grupper og i plenum er viktig for å skape en felles forståelse for hvordan skolen ønsker å arbeide. (Jamfør kap. 2.5) Rektor vektlegger at dette er en demokratisk organisasjon og sier:

«Jeg tenker at det skal være rom for uenighet og si hva man vil,samtidig må man ikke sitte på hver vår tue og være....man må frem med det, og så må man diskutere det og være lojal mot det mengden bestemmer, i hvilken retning man skal gå.»

«...Samtidig så opplever jeg at e... man må bruke mye tid på delingskulturen, den der at når en lærer har funnet ut at dette er spennende så må man dele dette med resten. (...) dette er år nummer to hvor vi har fokus på ... god undervisning. Vi har laget og brutt ned hva vi tenker hva som er kriterier på god undervisning på bakgrunn av forskning.»

Rektor forteller at arbeidet ledelsen og de ansatte i fellesskap har lagt ned på temaet «god undervisning» vil bli samlet til en felles leseplan og en felles plan over lesestrategier som skal brukes i undervisningen på skolen. Her kan skolen vise til et arbeid som «bærer frukter» og som vil resultere i et produkt som både ledelsen og lærerne har produsert sammen. Arbeidet som er gjort i fellesskap på skolen kan jamføres med Senge (2004) sitt systemperspektiv som samordner fire disipliner (jamfør kap. 2.5). Ledelsen på denne skolen har satt i system viktige elementer som Senge (2004) mener er viktige for utvikling av en organisasjon.

1) Den første disiplinen Senge (2004) peker på og som denne skolen har jobbet sammen om er at individuelle visjoner forenes til en felles visjon.

2) Den andre disiplinen er at stø kurs holdes på vei til et mål. Målet for denne skolen er en felles leseplan og egne utarbeidede lesestrategier.

3) Den tredje disiplinen er å tenke i fellesskap for gruppelæring. Dette synes i en viss grad oppfylt da majoriteten har deltatt i prosessen og at det tenkes i fellesskap. Det som ikke kommer frem under intervjuet er hvor vidt en gruppelæring forekommer.

4) Den siste disiplinen Senge (2004) tar opp, er læring i konstant utvikling - en læringsprosess. Dette synes til en viss grad oppfylt på denne skolen da det jevnlig benyttes fellestid til diskusjon av god undervisning og lesing i alle fag, men hvorvidt denne fellestiden fører til konstant utvikling er uvisst. RRSg og Senge (2004) slår fast at lærerne trenger profesjonell utvikling. Med det menes kursing og utdanning av profesjonelle aktører på området. Hvorvidt skolen selv innehar den riktige profesjonen på området kan det stilles spørsmål med da ingen av de lærerne jeg intervjuet har deltatt på etterutdanning eller kursvirksomhet. Rektor bekrefter også at det benyttes lite kursvirksomhet på dette området utenfor organisasjonen, og tilskriver dette både som et økonomisk spørsmål og at skolen selv sitter inne med god kompetanse på området.

Ovenfor har jeg drøftet ledelsens rolle i endringsarbeidet på skolen. Det som kommer frem i intervjuet av rektor vitner om en ledelse som er bevisst på egen betydning for utviklingen på skolen. Ledelsen er involvert i utformingen av god undervisning som legger til rette for høy

grad av læring for elevene. Spørsmål som jeg sitter igjen med er i hvor stor grad rektor legger til rette for læring for lærerne? Det legges til rette for et stort fokus på hva som er god undervisning, men hva med profesjonell utdanning for lærerne i hvordan denne gode undervisningen skal implementeres i klasserommet? Vi har en læreplan som krever omfattende endringer der alle lærere skal drive med leseundervisning. Når vi vet hvor vanskelig det kan være å implementere komplekse endringer i en organisasjon, kan det tenkes at profesjonell hjelp til et slikt endringsarbeid er viktig for å oppnå suksess (Jamfør Ertesvåg, 2012 i kap.2.5).

Denne skolen har en god plattform å stå på med en ledelse som verdsetter en god samarbeidskultur hvor alle skal være med å dra i samme retning for å øke kvaliteten på skolens leseundervisning. Lærerne ved denne skolen bekrefter rektors beskrivelse av en ledelse som er sterkt involvert i skolens leseundervisning og sier:

«... og det er fordi jeg ser at det er så utrolig viktig med lesekompetanse i alle fag, hvordan kapasiteten din er til å kunne trekke ut forståelse av det du leser. Slik at jeg bobler da over til rektor med at nå har jeg fått tak i noen gode lesehefter så nå må du se. Kan jeg kjøpe de og sånn at det.....man er på leit og brenner for ting. Og det settes stor pris på av ledelsen.» (Lærer 1)

«Jeg føler at ledelsen er veldig opptatt av det vi holder på med. De er opptatt av undervisningen vår, og jeg vet at de sitter og ser på periodeplanene våre. De ser hva vi kan gjøre annerledes og hvor skal vi hen nå, og hvordan kan vi utvikle oss videre nå. Så jeg opplever at når jeg snakker med mine ledere så føler jeg at vi har helt felles språk og vet mye om hverandre. De underviser også selv. Det er veldig tilfredsstillende å jobbe på en institusjon hvor ledelsen vet hva vi driver med faglig. Så når jeg er i dialog med rektor som er den øverste lederen så opplever jeg at hun har veldig god oversikt på meg som lærer, på en positiv måte da, ikke sånn kontrollrende. Nå har jeg jobbet her en del år og ser at det er et særtrekk ved denne skolen at vi er veldig involverte i hverandres arbeid.» (Lærer 2)

OPPLEVD STØTTE I KLASSEROMSUNDERVISNINGEN:

Lærerne beskriver her en stor grad av støtte og oppmuntring når det gjelder å legge opp til god undervisning. De beskriver også en ledelse som er til stede og er opptatt av undervisningen, periodeplaner, lekseplaner o.l. Noen av lærerne kunne ønske seg tettere personlig oppfølging i den daglige undervisningen og sier:

«Ja, det ikke noe over the top liksom, men de er der, for dem etterspør jo resultater og sånn.» (Lærer 1)

«Ja altså man skulle absolutt ønske seg at det var mer tilstedeværelse av ledelsen sånn til daglig. Men når det gjelder de større resultatene så er dem til stede. (...). Men så er de veldig fleksible når jeg kommer med innspill og ideer. Da er de der og er med på det jeg tenker på. Så den veien er de der, men det er jo mer forståelig med tanke på tiden og sånt.» (Lærer 4)

«E.. visst jeg ber om involvering så får jeg det fort. Så det handler nok mer om at vi har det travelt på hver vår front tenker jeg. Det er ikke slik at jeg ikke føler jeg blir sett, men dem kommer ikke løpende etter meg og spør hvordan jeg har det. Men jeg er aldri redd for å gå ned å sette meg på en stol og si hør her e... og da blir jeg hørt, absolutt.» (Lærer 5)

«For når alt skal bli forberedt og satt i system så gjør man jo sitt beste. Så jeg kunne tenke meg de kom og banket på og var med et kvarters tid og si noe rundt det. Det tenker jeg er en bedre løsning enn at alt skal være så formelt da. Så det er det mangel på syns jeg.» (Lærer 3)

Lærerne bekrefter at det er en god samarbeidskultur når det gjelder felles retningslinjer for leseundervisning, lesestrategier, undervisningsplaner, lekseplaner m.m. Lærerne uttrykker at de er fornøyde med dette og setter pris på å få være en del av dette fellesskapet. I tillegg kan det virke som om ledelsen bør jobbe for å oppnå en tettere oppfølging av lærerne i den daglige undervisningen og når det gjelder personlig støtte. På grunn av at vi fikk lærerplanen Kunnskapsløftet som krever en endret praksis av leseundervisningen, kan det være behov for profesjonell utvikling som går over tid. Forskning viser til at slike endringer er både vanskelig og tidkrevende å implementere i undervisningen, og slår fast at lærerne trenger profesjonell utvikling med «literacy coaching (Joyce og Showers ,1996 i RAND 2002, Bean og Morewood, 2011), (Jamfør kap. 2.5). Det kan virke som lærerne etterlyser observasjon og tilbakemelding av klasseromsundervisningen, noe som kan knyttes til manglende oppfølging av undervisningen.

FELLESTID OG SAMARBEID LÆRERNE SEG IMELLOM:

Ledelsen legger til rette for tid til samarbeid på skolen og sier:

«Når det gjelder samarbeid i løpet av en uke så har vi 4,75 time som er såkalt bunden tid. 45 minutter av dem er teamtid.» (Rektor)

«Vi har 2 timer hustid som i utgangspunktet avdelingsleder styrer, som kan ha fokusområder hvor vi kan snakke om hva er god undervisning, det kan være delingskultur, det kan være fagsentrert. Så har vi onsdagstiden som går på tvers av hus og som er temabasert. Da i forhold til hva er det vi har tatt opp i strategiske plan.» (Rektor)

Lærerne sier at samarbeidet mellom lærerne seg imellom fungerer bra. I teamtiden velger lærerne selv hva som skal jobbes med. Utover dette har de en jevnlig uformell kontakt med dem de samarbeider med. Lærerne sier:

«Vi samarbeider på trinnmøter hvor det da er naturlig å samordne emner og det tverrfaglige. Ellers så har vi den raske utveksling av informasjon med dem vi sitter ved siden av og arbeider sammen med. I tillegg er det felles tid for fagarbeid på huset hvor vi lager periodeplaner. Det er ikke sånn at man kan sitte på hver vår tue med hver våre ting. I klasserommet gjør vi det på hver vår måte men vi vet alltid hva den andre jobber med og har samme planene og de samme målene for periodene.» (Lærer 3)

«Så jeg opplever at vi lærere hjelper hverandre og samarbeider ganske tett om undervisningen.» (Lærer 2)

«Men vi har bundet arbeidstid på mandager, hvor vi på vårt hus har teamtid og er ferdige i 4 tiden. Og samme på tirsdager. Da har vi bundet arbeidstid i 2 timer, og også på onsdager da det er fellestid for hele huset. Så du kan si at 3 dager er bundet, ikke de 2 siste.» (Lærer 4)

Både ledelsen og lærerne er opptatt av et godt læringstrykk på skolen. Rektor formidler at hun har høye ambisjoner både for lærerne og elevene på skolen. Det samme har lærerne for elevene. Dette fremhever RRSg og sier at høye krav til undervisningen og elevenes evner kan opprettholde et godt læringstrykk (Jmfør kap.2.3.1 og 2.4.8).

SAMARBEID MELLOM SKOLE OG HJEM:

Informantene beskriver viktigheten av et godt samarbeid mellom skole og hjem for å holde læringstrykket oppe. For å opprettholde et godt samarbeid har skolen laget nettsider hvor foreldrene kan følge med på periodeplanen, lekseplanene, individuell utviklingsplan, prøver og vurderinger. Både rektor og lærerne rapporterer at de syns det er viktig å holde foreldrene oppdaterte om hva som foregår på skolen og om eleven utvikling. De formidler til foreldrene hvordan de kan hjelpe barna sine, men skulle gjerne hatt enda mere tid til slikt arbeid. Samarbeidet som beskrives av informantene er i tråd med de forpliktende forskriftene i Kunnskapsløftet som sier at samarbeid mellom hjem og skole er et gjensidig ansvar. Det står videre at det er skolen som skal ta initiativet til dette samarbeidet (pedlex, 2008), (jmfør kapittel 2.3.4 i dette studiet). Det er bare en av informantene som trekker frem at opplæringsloven pålegger et slikt samarbeid. De andre informantene understreker viktigheten av et godt samarbeid. Om samarbeidet sies:

«Vi tar alltid runder på foreldremøtene hvordan vi ønsker oss samarbeidet. Da snakker vi om viktigheten av at de hjelper, støtter og hører dem i lekser og ved øving til prøver og fremleggelse. At det er kjempeviktig å være en støttespiller hjemme. Vi har jevnt over veldig aktive foreldre med intelligente ressurser som er veldig deltagende.»

(Lærer 2)

«Å.. det er ubeskrivelig viktig. Uten at foreldrene kommer på bane så blir det vanskelig. Det ser vi. Vi ser hvem av elevene som får hjelp hjemme og hvem som ikke får det. Vi ser forskjell selv om utgangspunktet er det samme.» (Lærer 3)

«Vi har jo en opplæringslov som sier at dem har den største rollen når det gjelder dette. Ja så jeg synes det er kjempeviktig. Og jeg prøver å involvere dem mye.» (Lærer 4)

«Det må være litt mere læring for foreldrene så vi har valgt mye woorkshop hvor de går på tre stasjoner for å lære om hvordan elevene selv lærer. Det tenker jeg er positivt.» (Rektor)

Det som er blitt formidlet i intervjuene vitner om en organisasjon som tar utvikling av leseferdighetene til elevene på alvor. Både ledelsen og lærerne ser viktigheten av å imøtekomme Kunnskapsløftets krav om lesing i alle fag. De mener at lesing er en viktig kompetanse å fremme hos elevene, og at lesekompetansen legger grunnlaget for all læring i skolen.

Informantene er reflekterte over at det er viktig å imøtekomme forskriftene i Kunnskapsløftet om samarbeid mellom hjem og skole. De viser til at dette er viktig for læringsutbytte til elevene.

Denne skolen leier i liten grad inn profesjonell hjelp eller deltar på kurser til videreutvikling og videreutdanning for lærerne, noe som det kan stilles spørsmålsteget ved. Man kan stille seg spørsmål om utviklingsarbeidet på skolen vil gi gode nok avkastninger på sikt uten ekstern profesjonell hjelp til utviklingsarbeid på skolen. RRSK, Ertesvåg (2012) og Senge (2004) slår fast at lærerne trenger profesjonell utvikling for å implementere endringer i undervisningspraksisen sin. Det at denne skolen stort sett vil benytte seg av ressurser innenfra sin egen organisasjon kan forsinke profesjonell utvikling. Bean og Morewood (2011) trekker frem de fire tilnærmingene: literacy coaching, profesjonelt læringsmiljø, lærerforskning og teknologi som viktige faktorer i utvikling av klasseromsundervisning. Denne skolen benytter seg ikke av literacy coaching, som vil si å ha en profesjonell trener som hjelper lærerne til å planlegge og gjennomføre god undervisning. Rektor mener at de selv innehar god kompetanse på skolen som de ønsker å benytte seg av. Da pekes på en god delingskultur hvor all kompetanse på skolen samles, drøftes og bearbeides for siden å implementeres i skolen som

en viktig faktor for skolens suksess med leseundervisningen. Når det gjelder et profesjonelt læringsmiljø beskriver både rektor og lærerne at skolen legger til rette for oppretthold et slikt miljø.

Forskningen understreker betydningen av et profesjonelt læringsmiljø for å ivareta et kollektivt ansvar for elevenes utvikling. DuFore (2004) i Ertesvåg (2012) oppsummerer viktige faktorer som: vekt på utbytte for elevene, vekt på utvikling av en kollektiv kultur og vekt på resultater for et profesjonelt læringsfelleskap. Etter hva informantene på denne skolen beskriver vil jeg si at de oppfyller disse kriteriene for et profesjonelt fellesskap. De beskriver en organisasjon i vekst som opprettholder fokus på et godt læringstrykk for sine elever. Når det gjelder vekt på resultater kommer jeg tilbake til dette i kapittel 5.3 – 5.4.3.

5.3 Oppsummering av funn – leseundervisning

Ved analyse av datamaterialet fant jeg noen mønster som gikk igjen i intervjuene. I denne kategorien har jeg kodet meningen etter to slike mønster som fremhevet seg. Disse mønstrene beskrives nedenfor i tre underkategorier.

5.3.1 Refleksjoner rundt skolens suksess med leseundervisningen

Skolen kan i en årrekke vise til gode resultater på nasjonale leseprøver og rektor trekker frem tre grunner for suksess med leseundervisningen. Rektor sier at en årsak er et godt elevgrunnlag. En annen årsak er at skolen har dyktige faglærere som er bevisst på læring og er engasjerte i elevenes måloppnåelse. En tredje årsak er profesjonell holdning i forhold til krav og vurdering. Dette bekrefter også lærerne. Både rektor og lærerne synes at kvaliteten på de nasjonale leseprøvene er høy og ser viktigheten av å jobbe med samme type oppgaver i undervisningen. Nedenfor beskriver lærerne nærmere et stort fokus på leseaktiviteter på skolen som en årsak som fremmer leseforståelse.

Alle lærerne i utvalget rapporterer om bevisst arbeid med lesing og leseforståelse i alle fag som en faktor som fremmer leseforståelse. En lærer sier noe om viktigheten å være i en tekst over tid, plukke den fra hverandre og bruke strategier for å forstå. Hun sier at i forhold til L 97 som var mere spesifikk på mengder som skulle gjennomgås er det nå mere rom for å gå i dybden av tekstene å jobbe med forståelse. Hun seier også at det å ha høye forventninger til elevene er viktig, og bruker derfor vanskelige fagtekster som de bryner seg på.

En annen lærer rapporterer at alle elevene skal ha «bok i sekk» og at det skapes mange gode lesesituasjoner i løpet av uken. Hun forteller at på mellomtrinnet får elevene gå på bokhandel

og kjøpe hver sin bok. De kan velge mellom 5-6 stykker og dermed legges det opp til felles lesetid og deling av leseerfaring. Hun benytter seg av høytlesing, felleslesing, førlesingsaktiviteter og bruk av lesestrategier. En annen lærer rapporterer om bruk av førlesingsstrategier som Bisonblikket som brukes sammen med utfordrende tekster gjerne hentet fra bladet Nysgjerrig-Per, Aftenpostens junior, artikler hentet fra nettet o.l. Her fokuseres både på mengde og kvalitet.

5.3.2 Skolens praksis i leseundervisningen

Når det gjelder leseundervisningen sier både lærere og rektor at det er et stort fokusområde på denne skolen. Informantene enes i at leseundervisning foregår i større eller mindre grad i alle fag. Rektor kan fortelle at på denne skolen er det god bevissthet på at lesing som den grunnleggende ferdigheten implementeres i alle fag. Rektor sier også at elevenes lesekompetanse er alles ansvar, og at alle lærerne på skolen er med og retter de nasjonale leseprøvene. Dette fremheves ved at det de siste to årene er satt av en del fellestid hvor det er jobbet med temaet har god leseundervisning og lesestrategier. Rektor forteller at dette har alle lærerne på skolen i fellesskap jobbet med og resultatet skal bli skolens leseprogram og felles retningslinjer på lesestrategier.

Lærerne på skolen rapporterer at ledelsen er veldig klar på at leseopplæring skal foregå i alle fag. Dette fører til at alle jobber bevisst med dette og at temaet tas opp og diskuteres jevnlig. Flere lærer rapporterer om at alle lærere er bevisste på at de skal jobbe med leseundervisning enten det være seg å forstå diagrammer og tabeller eller det dreier seg om lesestrategier. En lærer forteller at det i kommende uke er satt av tid hvor alle lærer skal møtes og diskutere hvordan lesing i alle fag best implementeres. Flere lærere sier de jobber med leseopplæring i kunst og håndverk ved å lære elevene å lese bruksanvisninger på for eksempel hvordan man trer en symaskin. En annen driver med opplæring av tabeller i norsktimer med for eksempel å se på hvordan bussrutetabeller eller bibliotekets tabell på åpningstider lese. Flere lærere rapporterer også at det er veldig viktig å drive leseopplæring i naturfag og matematikk da mange lesesvake elever sliter veldig i disse fag. Hun sier at disse lærerne trenger å minnes på dette. Lærerne enes i at det er stort fokus på leseundervisning men at de må bli enda flinkere til å implementere dette i alle fag.

Rektor forteller at skolen ikke benytter seg av et spesifikt leseprogram men at et eget leseprogram for skolen er under bearbeiding. Informantene formidler at dette er en lang vei på vei bokløs skole hvor det skal benyttes mange ulike kilder og gode tekster som lærerne leter

frem selv. Lærerne sier at det er en tidkrevende jobb men at det er nødvendig fordi mange lærebøker som finnes i dag ikke tilfredsstill standarden på tekstene som brukes på nasjonale prøver og Osloprøvene. Både rektor og lærerne rapporterer at de er bevisste bruken av forskjellige måter å lese en tekst på. De snakker da om at elevene skal lære seg: 1) å kunne søkelese, 2) å kunne tolke teksten, og 3) å kunne reflektere over teksten. Både lærerne og rektor er reflekterte over at det er viktig å bevisstgjøre elevene på dette da de mener at dette fremmer leseforståelse. Her forteller lærerne at de jobber med å hjelpe elevene til å strekke seg utover den vanskegraden de mestrer og løfte dem opp på neste vanskegrad. Alle informantene er reflekterte over at de nasjonale leseprøvene måler leseforståelse etter hvilke kompetanse elevene har i å kunne lese på denne måten.

Lærerne forteller at det er viktig ikke å undervurdere elevene men finne frem til vanskelige tekster som de kan bryne seg på. De sier også at elever som sliter og er svake lesere gjerne får samme litteratur som de andre, men at de får mye og god veiledning på hvordan disse tekstene skal leses.

Rektor forteller at skolen er opptatt av lesestrategier og læringsstrategier og at de har hatt stort fokus på dette de siste årene. Ledelsen og lærerne har sammen funnet frem til gode strategier å benytte i lesingen. Da har de plukket litt her og litt der og felles retningslinjer for strategibruk er under bearbeiding.

Lærerne rapporterer at det i utstrakt grad undervises i lesestrategier på mellomtrinnet og noe mindre på ungdomstrinnet. En lærer sier at det store trykket på lesestrategier skjer på mellomtrinnet men at det på ungdomstrinnet forventes at de kommer «ferdig levert» og mestrer bruken av lesestrategier. Hun sier også at selvfølgelig er de ikke ferdig utlærte i strategibruk, så de må bli flinkere å øke fokuset på ungdomstrinnet også. En lærer sier noe om viktigheten av god leseundervisning etter at lesekoden er knekket. Hun forteller at hun da jobber mye på ordnivå. At det trenes på ord og begreper som kan være vanskelig, underlige og vrage, og at disse ordene deretter settes inn i nye setninger.

Lesestrategier som benyttes flittig på mellomtrinnet er Bisonblikket og lesefasene fra Kontekst som er delt inn i førlesingsfase, en underlesingsfase og en etterlesingsfase. Alle lærerne rapporterer om bruk av disse fasene i lesingen og flere poengterer viktigheten av at ingen får starte opp å lese før forkunnskaper er trigget ved hjelp av førlesingsaktiviteter som se på bilde, overskrifter, bildetekst, fundere på hva innholdet kan være m.m. En lærer forteller at hun bruker argumentasjonsark i forhold til argumenterende tekster, og skjemaer på

underoverskrifter. En annen lærer forteller at de bruker filosofiske tekster hvor de kan trekke ut nøkkelord og bearbeide teksten på denne måten.

Lærerne rapporterer også om bruk av læringsstrategier som VØL-skjema, venndiagram og tankekart. En lærer sier at det å ha systematikk i bruk av lesestrategier og hvordan tilnærme seg en tekst er en viktig faktor i leseopplæringen.

Lærerne snakker om viktigheten ved å skape motivasjon for lesing. De sier at det da er viktig å gi elevene lesestoff som de er interesserte i som skjønnlitterære bøker for jenter og faglitteratur for både guttene og jentene. Annet som kan fremme motivasjon er hyggelige aktiviteter som å lage bokanmeldelser, gi terningkast og anbefale bøker. Lærerne virker reflekterte på viktigheten av å hjelpe dem å velge passende vanskegrad på litteraturen.

Lærerne rapporterer om at de benytter seg av modellering og dialog med eleven for å hjelpe elevene til å lære strategier. Da kan lærer og elever reflektere høyt sammen, eller at elevene sitter i små grupper og reflekterer sammen. Flere av dem tenker høyt for å vise hvordan strategiene kan brukes. Noen av lærerne skulle ønske det var enda mere tid til å reflektere sammen med elevene.

Når det gjelder lærerens rolle i undervisningen sier rektor at læreren er den viktigste kapitalen i undervisningen. Lærerne at forteller at det å være et godt eksempel, være allsidig, finne utfordrende tekster, og oppmuntre er viktige faktorer i lærerrollen. En lærer sier noe om viktigheten av å vise begeistring og «blomstre litt over» for å fange elevenes oppmerksomhet. En annen lærer sier at det å dele gode tekster og oppgaver lærerne seg i mellom er viktig. Flere av lærerne fremhever rollen som motivatorer og modellering som veldig viktig.

Faktorer som kan skape gode lesere sier en lærer at elevene opplever mestring. En annen sier at det å jobbe regelmessig med tilpasset tekster på alle nivåer er viktig. En lærer peker på viktigheten av å variere med alle typer tekster. Lærerne forteller at de benytter seg av å følge opp lesingen med gode samtaler, la elevene få forteller til hverandre og til lærer hva de har lest, og få dem interessert i å lese mye. En lærer snakker om indre motivasjon som veldig viktig for å bli en god leser. Da tenker hun at de oppnår en glede og belønning av å lære som gir en indre drivkraft. Hun sier også at hun ikke er fan av «belønning som boller og brus» og at det ikke foster indre motivasjon. En annen lærer forteller at hun synes det er viktig å trigge leselysten med at de er med på hele prosessen i lesingen. Det være seg planleggingsfasen, snakke om hva de tror de skal lære, hva rolle elevene skal ha og hvilke metoder som skal

benyttes. Hun synes det er veldig viktig at elevene er deltagende og medvirkende i undervisningen.

Når de gjelder elevenes medvirkning i undervisningen sier alle lærerne noe om viktigheten at elevene får være med å bestemme noe hvordan undervisningen skal legges opp. En lærer sier at hun lar elevene få velge mellom et lite utvalg av tekster. Flere lærere rapporterer at eleven til tider får velge hvilke metode de ønsker å benytte seg av ved arbeid med tekst. Noen lærere sier at det er viktig at elevene er med på og setter egne mål for hva de trenger å lære og at det er viktig at de reflekterer over hvor de står, hva de vil lære og hvor de skal videre. Flere lærere sier at dette er viktig å skulle ønske hun fikk mer tid til å bruke på elevenes medvirkning i planlegging av undervisningen.

5.3.3 Drøfting – leseundervisning

I dette kapittelet vil jeg drøfte informantenes beskrivelse om leseundervisningen på skolen. I feltarbeidet til dette studiet arbeidet jeg ut fra forskningsspørsmålet: Hvordan beskriver ledelsen og lærerne leseundervisningen på skolen?

Resultater på de nasjonale leseprøvene på 8. og 9. klassetrinn viser til stabil suksess i leseundervisningen på mellomtrinnet ved denne skolen. Dette fordi skolen i en årrekke viser til middelmådige resultater på leseprøvene i 5. klassetrinn, for så å gjøre et sprang til 8. og 9. klassetrinn hvor resultatene er blant de beste i landet. Dette viser til en utvikling på mellomtrinnet som med stor sannsynlighet kan tilskrives god leseundervisning.

ÅRSAKEN TIL SUKSESS MED LESUNDERVISNINGEN:

Når jeg spør informantene om hva de tror er årsaken til de gode resultatene sier de:

«Jo vi har økt faglærerbiten. En lærer får ikke alle fagene. (.....) Du må ha motivasjon å brenne for et fag for at du skal få læringstrykket inn i et fag» (Rektor)

«Nummer en er at vi har et godt elevgrunnlag. Nummer to at vi har dyktige lærere, og nummer tre er at vi er profesjonelle.»(Rektor)

«Det har med lesestrategier å gjøre. Hvordan skal du tilegne deg kunnskap. (...)..alt hvordan man underviser dem i å fatte en tekst og alt om det til det å undervise spesifikt. Så har vi ressurssterke unger, flinke til å gjøre tingene sine, (...). Og det er foreldrene også interessert i (...)» (Lærer 1)

«At vi har et gunstig utgangspunkt. (...)...eller jeg vertfall legger vekt på at det skal leses i alle mine fag, og har hatt koblinger til at det er leseforståelse i alle fag....jeg har

også undervist i naturfag og samfunnsfag i sin tid, at den koblingen hvor man har leselekser i alle fag og ikke bare i norsk.»(Lærer 5)

Her rapporteres om et godt elevgrunnlag, økt faglærerbit, dyktige lærer og stor leseaktivitet som årsak til god leseundervisning. Elevene har en resurssterk foreldregruppe og en skole som legger til rette for et godt sosiokulturelt læringsgrunnlag. Dette er i overenstemmelse med Vygotskys sosiokulturelle læringsteori som sier at læring skjer i samhandling med kompetente medmennesker innenfor en kulturell ramme (jamfør kap. 2.3.4). Informantene rapporterer om dyktige lærere med redusert fagkrets med fokus på lesing som en faktor for suksess. Gaskin et al., (2003) peker på at dyktige kompetente lærere kan være den mest avgjørende faktor for læringsutbytte til elevene. Om vi ser til Finland som blir trukket frem som et foregangsland som oppnår gode resultater, kan det virke som de har tatt konsekvensene av at lærerne har fått redusert fagkrets og større faglig dybde. Ved studietur til Finland fikk jeg selv erfare at lærerne ved besøksskolene var lektorer med svært redusert fagkrets med ett til to undervisningsfag. I tillegg hadde lærerne eget klasserom hvor elevene kommer på besøk. Dette kan nok være en faktor som kan skape et bedre læringsmiljø på grunn av en større autoritet som utvises når læreren «eier» klasserommet. Dyktige lærer sammen med et profesjonelt læringsmiljø hvor rektor går i front, kan være en viktig faktor for denne skolens suksess.

IMPLEMENTERING AV LESING SOM GRUNNLEGGENDE FERDIGHET:

Informantene rapporterer at leseundervisningen på denne skolen i stor grad er implementert i alle fag. Det fokuseres på lesing som en grunnleggende ferdighet som det er viktig å fokusere på i all undervisning. Informantene sier:

«Lesing er alles ansvar. E... og bevisstgjøring rundt at om du er naturfaglærer, samfunnsfaglærer, RLE-lærer, engelsklærer eller norsklærer så må du oppøve lesestrategier til elevene, (...), og da skal alle være med å rette nasjonale prøver i lesing eller kartleggingsprøver, (...)» (Rektor)

«Lesing våger jeg å påstå er den viktigste grunnleggende ferdigheten og er nøkkelen for hvordan det skal gå med eleven videre ute i samfunnet. Dette tar vi på alvor og våre lærere er flinke til å ivareta fokuset på elevenes leseopplæring.» (Rektor)

«Det handler om at alle lærere er bevisst om at det skal leses i alle fag. Vi diskuterer på huset at vi all må jobbe med leseopplæringen. Vi har sett at når det kommer til diagrammer eller sammensatte tekster med bilder o.l så er det også viktig at lærerne i RLE, samfunnsfag og naturfag også er bevisst at vi driver med leseopplæring alle sammen. Den bevisstheten kan nok alltid bli sterkere fordi det er litt tradisjonelt at det

er norsklæreren som driver med den opplæringen. Dette jobber vi bevisst med og ser at lesekompetansen blir bedre ved at alle er med og underviser i lesing.» (Lærer 2)

«Jobbe systematisk i alle fag. Det skal vi jo og det er ledelsen veldig klar på. Det skal ikke bare skje i språkfagene men skal gjøres bevisst i matematikken, naturfaget, kunst og håndverk og alle fag som driver med lesing. Manualer og instruksjoner når vi skal begynne med symaskiner når man skal begynne med syingen så er det mange instruksjoner som skal leses.» (Lærer 4)

Teorien sier at for å utvikle strategiske lesere er det viktig at lesestrategier benyttes i alle fag som et verktøy for forståelse (RAND, 2002), (jamfør kap. 2.4.2). Gjøres dette vil lesestrategier lettere implementeres som et verktøy for å forstå et konseptuelt innhold i en kontekst, (jamfør kap. 2.4.6). Informantene forteller om et gjennomgående fokus på leseopplæring som skal foregå i alle fag. De virker reflekterte rundt dette temaet og forteller om tabelloplæring i norsk, instruksjonslesing i kunst og håndverk, bruk av lesestrategier i naturfag og tekstforståelse i matematikk. Dette viser at informantene har god forståelse for begrepet leseopplæring i alle fag. Dette er også i tråd med intensjonen til Kunnskapsløftet og forskningen til RRSF, og blir løftet frem som en faktor som utvikler gode lesere. Informantene sier samtidig at de kan bli enda flinkere til dette.

GOD LESEUNDERVISNING:

Når det gjelder god leseundervisning som fremmer leseforståelse sier informantene også:

«Ja det må være tilpasset tekster. Det kan godt være disse som for eksempel som er hentet fra ungdomstrinnet, det kan være realistiske tekster fra dagligdagse ting, avisen for eksempel, værmeldingen i den.» (Lærer1)

«Det er å jobbe regelmessig med det, finne tilpasset oppgaver på alle nivåer, ulike varierte oppgaver, interessante temaer, (...)» (Lærere 1)

«Norskfaget er i dag mye mer situasjonspreget. L97 var veldig spesifisert hvor vi hadde veldig mye vi skulle gjennom, men i dag kan vi bruke mye mer tid på en tekst, brette den ned å gå inn i den og lage skriveoppgaver knyttet til det vi leser. (...),gå i dybden på det vi leser.» (Lærer 2)

«Og det å finne tekster som kan appellere til leselyst da. Sakaktuelle tekster. Og det å jobbe seg sammen i tekster, hva betyr det. E... hvordan skal man lese denne teksten, sjanger, og lesestrategier. (...) men vi bruker mye tid på det og det tror jeg er viktig.» (Lærer 3)

«Det kan hende at deler av tiden blir satt av til å lese skjønnlitteratur, men det er ikke der hovedfokus er når det gjelder å jobbe med lesestrategier, det er på fagtekster. For

FOKUS PÅ LESEFORSTÅELES STRATEGIER:

Informantene beskriver at ved fokus på god undervisning er leseforståelsesstrategier en viktig faktor som fremmer leseforståelse. Dette slår også forskerne fast (jamfør kap. 2.4.2). Denne skolen har et stort fokus på dette og har i flere år arbeidet sammen for å komme frem til hvordan de ønsker å implementere dette i leseundervisningen. Både rektor og lærerne virker reflektert over at leseforståelsesstrategier er viktig å bruke for å sette elevene i stand til å lese på forskjellige måter som det legges opp til på de nasjonale leseprøvene. De ser viktigheten av å sette elevene i stand til å kunne søkelese, tolke og reflektere over teksten som leses, (jamfør kap. 1.0). Informantene sier selv at de ønsker å undervise elevene i disse lesemåtene for å fremme leseforståelsen til elevene, og at det ikke er for å «teaching to the test». Rektor sier i denne forbindelse:

«Og jeg syns jo at nasjonale prøver, visst vi tar lesing da, er veldig bra. Jeg syns kvaliteten på de prøvene er høy, og jeg predikerer om at det skal gjennomsyre måten det blir gitt lekser på i løpet av et år. Så visst man gir sånne typer oppgaver på tekster så opparbeider du lesing, så opparbeider du øving på lesing. Det er jo ikke det at du skal pugge deg til en prøveform men det må være forutsetninger for elevene å kunne takle slike typer oppgaver. Og jeg føler at her har det vært kloke folk som har tenkt ut hva som er gode lesestrategier.»

«Vi har sånne slalomløyper med grønn, rødt og sort. Og da jeg så at det var flere oppgaver på de sorte løypene, da har du misforstått for det er ikke det som er meningen. Du skal ha en annen type oppgaver som gir større utfordringer. Og da er det vi må diskutere hva som er den beste løsningen. Skal man gi en oppgave med 3 forskjellige måter å løse den på eller er det å gi 3 forskjellige oppgaver? Jeg tenker at om vi har den læringstrappen da. At man har den faktabiten først hvor man skal hente ut fakta først. Så kan man finne fakta om for eksempel gaupen. Deretter kan man få forståelse for hvordan denne gaupen er i Norge i samspill med andre dyr. Da er man på mellomnivået. Og så kan du kanskje ha noe om e...gaupas betydning for økosystemet. Da er man på et helt annet nivå og må stille helt andre spørsmål.»

Her utvises gode refleksjoner og kunnskaper om forskjellige måter å lese på som kan fremme leseforståelse. Disse tankene er i tråd med både oppbyggingen av de nasjonale leseprøvene og RRSG sine funn om forskjellige fremstillinger av tekst som: overflatekode (søkelese), tekstbasert meningsinnhold (tolke) og høyere mentale nivå (reflektere). (Jamfør kap. 2.3.2)

Om bruk av leseforståelsesstrategier sier informantene:

«Da går det mye på førlesingsaktiviteter, (...) De får ikke engang lov å begynne å lese før vi får overblikket. Hva slag type tekst er det jeg skal inn i? Det må de ha klart for seg så det bruker jeg mye tid på. Der bruker jeg også Bisonblikket.» (Lærere 4)

«Jeg bruker ulike faser som for eksempel førlesing, underveislesing, (...). Får vi tak i temaet for eksempel. Og dette med lesefasen under lesing, mer detaljevis da tar man en overblikklesing-skumlesing. Så er det mere søkelesing, det med å gå inn på punkter. Da går man inn mer spesifikt og gradvis inn i teksten, og til slutt så har man dybdelesing – nærlesingen hvor man virkelig må lete for å finne svar da. Så kommer etterlesingsfasen.» (Lærer 1)

«Så bruker vi et skjema på underoverskrifter i en tekst som et slags tankekart for å sortere. (...). Da lager vi underpunkter som: kultur, populasjon, storformer o.l underpunkter som kommer til uttrykk i et tankekart. Det har vi gjort både digitalt og analogt. (...). Jeg prøver å være pragmatisk at det skal være et nytteforhold, at man skal få noe utav dette her. (...). Da skjønner dem etter hvert hva de skal gjøre på større oppgaver. Dette må man ta om og om igjen oppover i trinnene. (Lærer 1)

«For eksempel så kan vi plukke ut nøkkelord en gang og sette dem inn i et tankekart å systematisere teksten på den måten. Andre ganger bruker vi BISON, (...). Vi kan bruke et VØL – skjema o.l.(...). Det jeg har lagt merke til er at når man jobber sammen med en tekst og leser nøye, ikke bare søkelese og finne...gå i teksten å svare på spørsmål, lese nøye uten å svare på noen spørsmål, da får de mye seg. Mens andre ganger må de skumlese og komme seg gjennom ting og da snakker vi om når kan du bruke hva. Det å gå tilbake når man møter på vanskelige ord og ha noen ordlister, sette strek under ord de ikke forstår og snakke sammen om dem etterpå.» (Lærer 3)

Informantene rapporterer om en utstrakt bruk av leseforståelsesstrategier på mellomtrinnet. Det virker som de har god forståelse for viktigheten av et stadig pågående arbeid med lesestrategier for å skape strategiske lesere som settes i stand til å overvåke sin egen forståelse. Dette samsvarer med teorien hvor Almasi og Hart (2011) understreker viktigheten av at elevene blir undervist i hvordan de kan bli strategiske lesere (jamfør kap. 2.4.2). På ungdomstrinnet jobbes det også med leseforståelsesstrategier men her sier noen av informantene at det forventes at den jobben som er gjort på mellomtrinnet langt på vei har ført til at elevene er blitt strategiske lesere. Funn som RRSB har gjort er at elevene bør jobbe med leseforståelsesstrategier helt ut videregående skole (jamfør kap.2.4.10). Dette kan nok denne skolen også profetere på, og det kan være viktig at arbeidet med leseforståelsesstrategier også fortsetter i like stor grad på ungdomstrinnet. Dette fordi det kan ta lang tid å implementere leseforståelsesstrategier på en slik måte at elevene blir selvdrevne og strategiske brukere. Gode kunnskaper om bruk av leseforståelsesstrategier er dermed veldig viktig for elevene.(Jamfør kap. 2.3.1)

Informantene peker alle på viktigheten av å være i tekst over tid og gå i dybden på teksten. De peker på viktigheten av å bruke gode strategier for dybdelesing fordi dette gir et læringsutbytte som kan få overføringsverdi ved arbeid med andre tekster. Forskning bekrefter dette og peker på viktigheten av strategier for dybdelæring for å fremme forståelse (Guthrie et. al., 1998 i RAND 2002). (Jamfør kap. 2.4.6)

Informantene rapporterer om bruk av strategier før lesingen starter opp, under lesingen og etter lesingen. Gode strategier å bruke i disse tre fasene av lesingen finner dem i Bison, VØL – skjema, tankekart o.l. Det virker som informantene har forståelse for hvordan disse skal brukes, når de skal brukes og hvor. De sier ikke så mye om hvordan elevene jobber med disse strategiene men at det jevnlig jobbes med. Teorien peker på viktigheten av at elevene blir bevisstgjort på sin egen kognitive prosess, at de får snakke om prosessene sine og dvele med metakognitive prosesser. At lærer og medelever er i denne prosessen sammen kan føre til bevisste elever med selvinnsett om hvordan de tenker når de jobber med en tekst. (Van Dijk og Kinche, 1983 i Dole et. al., 2009). (Jamfør kap.2.4.2 og 2.3.1) I hvor stor grad dette gjøres på denne skolen er uvisst. Pressley (2006) har satt i system seks viktige strategier som: aktivere forkunnskaper, predikere utfallet, oppsummere, visualisere, bruke kontekstuelle spor og lese om igjen i sin TSI modell (jamfør kap.2.4.2). Disse strategiene trekker også RRSg frem som viktige i forhold til å oppnå god leseforståelse. Informantene på skolen viser til at de har gode kunnskaper om dette og benytter seg av disse strategiene i undervisningen sin.

UNDERVISNING FOR LESESVAKE:

RRSG har kommet frem til noen hypoteser om at lesesvake elever kan forbli lesesvake om de ikke får god nok undervisning på hvordan angripe tekster og som fremme leseforståelse (jamfør kap. 2.4.4). Lærerne på denne skolen har reflektert over dette, og mener at det er viktig at de lesesvake elevene skal stort sett ha samme litteratur som de andre elevene, men at de skal ha større grad av veiledning og støtte i hvordan lese teksten. Dette er i tråd med forskningen til RRSg som viser til at når lesesvake elever som får undervisning i lesestrategier, øker leseforståelsen og hindrer at de tyr til unntaksstrategier for å slippe å lese. Dette er også i tråd med Vygotskys tenkning om tilpasset undervisning. Noen av lærerne sier at det er viktig at disse elevene ikke bare sitter med repetert lesing og ordinnlæring, men at de i stor grad får presentert god litteratur og gode strategier til å angripe tekstene med. Dette er helt i tråd med RRSg sine funn angående repetert lesing på samme tekst (jamfør kap. 2.4.1). Både rektor og lærerne på denne skolen sier at de har høye mål for elevene sine og et

fokus på økt leseforståelse. McDermott og Varenne (1995) i RAND (2002) peker på viktigheten av dette og viser til funn hvor høy måloppnåelse settes for elevene og hvor det fokuseres på kognitive strategier ved lesing av tekst fremmes leseforståelsen. (Jamfør kap. 2.4.4) I forhold til dette sier noen informanter:

«Jeg tenker at vi ikke må undervurdere våre elever. Og det tror jeg mange i norske skoler har gjort. De har ikke nok ambisjoner på elevenes vegne. En av våre lærere (...) hadde «Prosessen av Kafka» for alle på ungdomstrinnet. Så har du da IOP elevene som sliter og er svake lesere. Da sa hun at nei de skal ikke ha en annen bok men de skal få veiledning på hvordan de kan lese den. Det tenker jeg er den viktige biten. Du kan gi vanskelig tekst til svake lesere men du må bare hjelpe de med strategier slik at de skal forstå det de leser. Det gir en mestringfølelse for eleven at de faktisk greide å lese den og fikk noe ut av den.» (Rektor)

Elevene her er vant til å sluke mye tekst. Så både det kvalitative og kvantitative er med på å styrke lesekompetansen til elevene. I høst for eksempel så leste vi hele teksten Villanden i originaltekst. Den er ganske tung og vanskelig, men her er ingenting er for vanskelig. Alt kan brytes om å gjøres tilgjengelig om man bare vil. For elevene å lese en originaltekst, en klassiker som er kjent er kjempemorsomt. De svakere elevene som synes det er vanskelig kommer seg gjennom med god hjelp.» (Lærer 2)

EKSPLISITT UNDERVISNING:

Når det gjelder eksplisitt undervisning trekker noen av informantene frem at de jobber bevisst og eksplisitt med leseforståelsesstrategier. En lærer sier hun tenker høyt hvordan strategier kan brukes og drar elevene inn i dette ved å reflektere høyt sammen med elevene. En annen snakker om at hun modellerer for elevene. Dette viser til en viss refleksjon hos noen av lærerne, mens noen var mindre reflekterte rundt dette med eksplisitt undervisning.

Forskningen sier noe om at det er viktig driver med guidet praksis og fungerer som støttende stillas for elevene når det jobbes med forståelsesstrategier (Guthrie, 2003, Reutzel, 2011).

Flere programmer som CORI utformet av Guthrie (2003) bygger leseprogram opp rundt en eksplisitt undervisning. Samtidig som dette gjøres trekker også RRSF frem at fremgang ikke bare er avhengig av eksplisitt undervisning, men at elevene får jobbe aktivt med tekst og får være i teksten over tid. (Jamfør kap. 2.4.3) På dette punktet kommer det tydelig frem at lærerne på denne skolen mener det samme og sørger for at elevene får gå i dybden på tekster over tid (se ovenfor under suksessfaktor og god leseundervisning). Til eksplisitt undervisning sier noen informanter:

«Ja da tar vi det trinn for trinn altså. Nå skal vi bare se på overskrifter, nå skal vi bare se på bilder og illustrasjoner. Ikke mer. Jeg tenker høyt «hva er det det handler om. Nå

står det facebook her. Hva tenker vi på da. Jo da tenker jeg på søsteren min. Hun er ivrig på det. Mange fine bilder der....».Så er det noen som overtar. Da er det hele i gang. Da kan de komme med alt de tenker på, og da er vi i gang med temaet da. Det kan komme mange gode samtaler ut av dette. Så går vi gradvis inn i disse teknikkene da for å si det sånn. Jeg ønsker at elevene skal reflektere høyt.» (Lærer 1)

«Jeg vil veldig gjerne ha med meg elevene og stille mye spørsmål og vil ha svar. Sånn at når jeg vil ha en elev til å finne ut av ting så stiller jeg spørsmål. Dette gjør jeg både felles i klassen og med en om gangen. Hvor bevisst jeg er på eksplisitt undervisning må jeg innrømme at jeg ikke har helt kontroll på men jeg stiller mye spørsmål og lar elevene svare på hverandres spørsmål. At jeg er ikke den som nødvendigvis kommer med svarene hele tiden.» (Lærer 5)

5.4 Oppsummering av funn – vurdering av leseforståelse

I dette kapittelet oppsummeres funn fra datamaterialet etter to mønster som kom frem under intervjuene. Jeg skal først da oppsummere hvordan ledelsen og lærerne beskriver vurderingskulturen rundt den formative vurderingen og deretter kommer en oppsummering av praksis ved summativ vurdering.

5.4.2 Formativ vurdering

Både ledelsen og lærerne på denne skolen rapporterer om en god kultur for vurdering for læring. Rektor og lærere rapporterer om en form for skriftlig vurdering som brukes på denne skole. De forteller at på læringsplattformen Fronter driver de med skriftlig vurdering på nettet. Her er det laget et program som heter IUP – individuell utviklingsplan, hvor det lages en personlig utviklingsplan for hver elev. Hvilke mål oppnåelse den enkelt har oppnådd, videre utvikling, og skriftlige vurdering på prøver og det som er jobbet med i en periode. En annen lærer sier at i vurderingssituasjoner går da elevene først inn på IUP og vurderer seg selv, deretter kommer læreren med sin vurdering.

Lærerne på skolen sier alle noe om viktigheten av denne form for vurdering. De forteller at de skriver opp mål for timen på tavlen. Mot slutten av timen oppsummerer læreren timen sammen med elevene hvor de samlet vurderer hva de har lært denne timen. Her snakkes om læringsprosessen og om hvilke mål som er nådd. En lærer sier hun til tider går rundt og snakker med en og en elev for å diskutere sammen med eleven om mål oppnåelse, hvordan arbeidsprosessen har vært og hva eleven har lært, hva skal jobbes videre med, hva var vanskelig. En lærer benytter seg av loggbok til dette arbeidet, en annen sier at elevene av og til vurderer hverandre. En av lærerne snakker om viktigheten av en klapp på skulderen, anerkjennende nikk, noen rosende ord ved gode arbeidsøkter og en jevnlig pågående

vurdering. Flere lærere skulle ønske mer tid til rådighet til dette fordi de mener at det er utrolig viktig med de små daglige uformelle vurderingene.

5.4.1 Summativ vurdering

Når det gjelder vurderingen av leseforståelse trekker alle informantene frem de nasjonale prøvene som de viktige vurderingsformer på skolen. Det er unison enighet om at kvaliteten på disse prøvene er høy. Rektor sier at det derfor på skolen legges vekt på at den samme oppgavetyper skal gjennomsyre måten det blir gitt lesker på gjennom året. Dette er lærerne enige i og forteller at det jobbes med disse typer oppgaver i undervisningen for å heve elevenes lesekompetanse. De understreker at det ikke gjøres for «teaching to the test» men at de ser på dette som et godt redskap til å fremme leseforståelsene til elevene.

Alle informantene reflekterer også over negative aspekter med alle prøvene. De forteller at det kan oppleves som travelt og stressende for elevene med mange prøver og hyppige vurderingssituasjoner. Lærerne sier også noe om at det er tidkrevende å rette prøvene. En lærer stiller spørsmålstegn ved de elektroniske prøvene på mellomtrinnet som kommunen pålegger dem å ha i tillegg til de nasjonale prøvene, og hvor gode de er til å måle det de skal. Hun mener det kan være stressende og uoversiktlig for elevene å skrolle seg opp og ned i teksten for å løse oppgavene. Hun stiller spørsmål ved om det gjør teksten uoversiktlig og kan føre til vanskeligheter med å få sammenheng på det som leses. Hun lurer på om det er forsket på om dette er en god måte å gi prøver på til så unge elever.

Lærerne forklarer at resultatene på prøvene blir nøye gjennomgått for å se på styrker og svakheter hos den enkelte elev. En lærer sier de analyserer resultatene og dermed drøftes det hvilke tiltak som skal settes i gang for å jobbe videre med de utfordringene som de elevene har. Alle informantene benytter seg av PAS hvor resultatene ligger på regneark. Her kan de se akkurat hvilke oppgavetyper som er det skåres lavt på. Det kan gi signaler på hvilke tiltak som skal settes inn. Rektor forteller at hun analyserer resultatene for så å sette seg sammen med lærerne å diskutere hvilke tiltak som skal settes i gang i forhold til resultatene. Tiltak blir satt i gang og følges opp underveis. Rektor etterspør hvordan lærerne jobber og hva som er gjort i forhold til tiltakene. Både rektor og lærerne sier at det er en god dugnadsånd når det gjelder arbeid med disse resultatene. De rapporterer om at resultatene gir en verdifull informasjon som brukes i forhold til utvikling og læring.

En lærer forteller at ved bekymringsfulle resultater blir dette tatt opp på utviklingssamtaler slik at både foresatte og eleven blir involvert i utviklingsarbeidet. En annen lærer forteller at ved tendenser til dårlig utvikling kan det settes inn tiltak for hele gruppen.

5.4.3 Drøfting av vurdering av leseforståelse

Det rapporteres om en god vurderingskultur på denne skolen hvor en formativ vurdering benyttes jevnlig, og den summative vurderingen som brukes for å måle leseforståelse (jmfør kap. 2.6). Om den formative vurderingen sier informantene:

FORMATIV VURDERING:

Informantene formidler at det er viktig med jevnlig undervisningsvurdering. Om dette sier de:

«Nå har vi startet med en vurdering i forbindelse med IUP som vi har på nettet. Da skal elevene legge ut sin egen vurdering av hvordan de har jobbet og synes det har gått på en oppgave eller en presentasjon o.l. Så legger vi lærere ut vår vurdering av elevene etter at de selv har lagt ut sin vurdering. Dette fungerer bra fordi da får elevene reflektere selv uten å bli farget av vår vurdering og blir mer bevisst på å vurdere sitt eget arbeid.» (Lærer 2)

«Vi bruker skriftlig vurdering som ett av verktøyene våre da på Fronter-systemet, og der har ofte jeg satt inn mål for dem. Det vi gjør da er at de vurderer seg i forhold til de målene. Og nå gjør vi det slik at de vurderer seg selv før jeg vurderer dem.» (Lærer 3)

«Vi jobber jo veldig digitalt, (..)på webben så kommer man først til en side med lenker til alle fagene. Så kommer man inn på hvert enkelt fag hvor det igjen er lenker til kunnskapsløftets kompetansemål som vi igjen har brutt ned. Hvilke mål er det vi jobber med denne perioden, hva er det som blir vurdert i denne perioden? Hva er det som skal til for at den enkelte oppnår disse målene, hvilke arbeidsprosesser som skal til for å nå de målene. Og så er det leksesider.» (Lærer nr. 4)

Og så har vi timens mål som vi setter opp på tavlen som blir evaluert i plenum. Har vi nådd målene eller eventuelt hvorfor det ikke gikk. Ellers så bruker vi å føre loggbok på enkelte timer, og på det sosiale om hvordan man trivs.. ja.(Lærer 4)

«Ja jeg gjør det etter hver time. Da ut i fra de målene som settes opp på tavlen. Vi har alltid en fellesøkt, så har vi en muntlig økt, og så en skriftlig økt sånn som jeg jobber. Da blir de ulike øktene evaluert men ofte i plenum. Da er det bevisstgjøring av hvordan de jobber.» (Lærer 4)

Informantene rapporterer om at de det siste året har fokus på IKT – og å utvikle et godt vurderingsredskap på Fronter. Dette vurderingsredskapet benyttes på denne skolen som en pågående generell vurdering av progresjonene til elevene. Dette mener informanten er viktig

for å få et godt læringstrykk hvor elevene er involverte i sin egen læringsprosess. Denne skolen har opparbeidet en god vurderingskultur noe som er i tråd med den utviklingen Utdanningsdirektoratet fronter. De står for en nasjonal satsing på vurdering for læring og har opprettet gode nettsider med informasjon om hva som er viktig i forhold til å utvikle en god vurderingskultur (Utdanningsdirektoratet, 2013). Disse nettsidene trekker frem viktigheten av undervisvurdering, egenvurdering og selvregulerende læring, noe som informantene beskriver at de ser viktigheten av og har satt i system (jamfør kap.2.6).

Informantene rapporterer at de synes det er viktig for å fremme læring at elevene vurderer seg selv for deretter at lærerne går inn med sin vurdering. Informantene ser nytten av at elevene er deltakende i sin egen læringsprosess. Dette er i tråd med både Utdanningsdirektoratet (2013) og funn fra RRSB som peker på viktigheten av at elevene blir satt i stand til å ta et metaperspektiv på sin egen læring. At de er i stand til å reflektere over hvor de er, hvor de skal og hvordan de skal komme seg dit (jamfør kap.2.6).

Etter informasjonen informantene kommer med benyttes det på denne skolen et bra vurderingssystem på nettet og i klasserommet i plenum. Det som ikke kommer frem er den individuelle vurdering i form av kontinuerlige samtaler om arbeidsprosesser og måloppnåelse med hver enkelt elev. Dobson et. al., (2009) og Utdanningsdirektoratet understreker at dette er viktig for å veilede elevene i sin læringsprosess. Det kan virke som det på denne skolen brukes mye tid på det faglige og mindre tid til den muntlige og individuelle formative undervisvurderingen.

SUMMATIV VURDERING:

Informantene rapporterer at de ser viktigheten av nasjonale prøver som måler forståelsesaspektet til elevene. Informantene formidler gode refleksjoner på at resultatene brukes til læringsfremmende tiltak for elevene. Dette er i tråd med både funn som RRSB trekker frem og Dobson et. al., (2009) om at vurdering er en verdifull informasjonskilde til bruk for å kartlegge elevenes styrker og svakheter (jamfør kap. 2.6). Om vurdering av leseforståelse sier informantene:

«Jeg overvåker resultatene og jeg er opptatt av å analysere resultatene. Det er avdelingsleder som gir ansvaret over til lærerne på hvilke tiltak som settes i gang. Så etterspør vi hva som er gjort. Hvordan jobber dere og hva er gjort. Rektor)

«Da analyserer vi resultatene og får fort en oversikt over hvilke oppgaver den enkelte strever med. Da reflekterer vi det i samtalen både med eleven og foreldrene. Da ser vi hvor det trengs å jobbe på og legger opp undervisning på det.» (Lærer 1)

«Jo når vi får resultatene på de nasjonale prøvene så setter vi oss sammen på trinnet og ser på helheten og går inn og ser hvor den enkelte elev befinner seg. (...) Så er det å se på hvilke elever vi trenger å jobbe med for å få løftet dem videre. Hvilke tiltak skal til, og hva gjør vi nå.» (Lærer 4)

«Vi har jo i planene at vi skal undervise i tabeller og statistikker, men så får vi en elevgruppe som ikke er så gode i det. For å få de gjennom kan det da være at vi må stoppe opp litt i tekstene for å sørge for at alle forstår.» (Lærer 5)

«Vi har også satt foreldrene inn i oppgavetyperne på de nasjonale prøver for at de skal forstå hva sitt barn skal lære seg å takle. Da kan foreldrene bli gode bidragsytere. Vi er mye flinkere nå til å gi foreldrene tips i forhold til lesestrategier. Hva foreldrene kan hjelpe til med for å øke leseforståelsen.» (Rektor)

«Og jeg syns jo at nasjonale prøver, visst vi tar lesing da, er veldig bra. Jeg syns kvaliteten på de prøvene er høy, og jeg predikerer om at det skal gjennomsyre måten det blir gitt lekser på i løpet av et år.» (Rektor)

Både rektor og lærerne rapporterer om at de nasjonale prøvene er gode og har høy standard. De viser at de forstår at disse prøvene måler det de skal – nemlig elevenes leseforståelse. Det er en styrke for skolen at informantene innehar denne forståelsen. Dette på grunn av resultatene kan brukes som et godt redskap for å legge opp til god undervisning som fremmer leseforståelse. Informantene ser nytten av å undervise i de lesemåtene som de nasjonale prøvene legger opp til fordi at det er viktig i forhold til å bli gode lesere, og ikke for å «teaching to the test». Dette kan bekreftes av Roe, (2008) som trekker frem den høye kvaliteten disse leseprøvene har, og at de er laget etter samme standard som PISA – prøvene. Hun understreker at disse prøvene har høy reliabilitet og validitet og er et godt redskap å bruke for å innhente informasjon om hva elevene sliter med.

6.0 KONKLUSJON

Dette studiet ble utført med et formål om å undersøke hvordan ledelsen og lærerne beskriver sin praksis i leseundervisningen på en skole som stabilt oppnår gode resultater på de nasjonale leseprøvene. Jeg ønsket med dette å undersøke hvilke faktorer som kunne ligge til grunn for de stabilt gode resultatene på de nasjonale leseprøvene.

Empirien til dette studiet viser til flere årsaker til skolens suksess på de nasjonale leseprøvene. Først vil jeg fremheve at skolen har en ledelse som er seg bevisst sin rolle i endringsarbeidet på skolen og utviser en profesjonell ledelse som holder en stø kurs for utviklingsarbeider. Endringer som det rapporteres om og som det jobbes med på denne skolen, foregår med ledelsen i front og i samarbeid med positive engasjerte lærere. Ledelsen legger opp til stort fokus på god leseundervisning hvor bruk av leseforståelsesstrategier, variert kildebruk og leseundervisning i alle fag er viktig for å fremme elevenes læring. Ledelsen legger også opp til fokus på IKT og vurdering. Disse fokusområdene vitner om en ledelse som aktivt jobber for å fremme utvikling til gode for elevenes læringsutbytte.

Deretter vil jeg trekke frem dyktige lærer som fremmer god leseundervisning, som en årsak til skolens suksess. For å opprettholde det gode læringstrykket, beskriver informantene en utstrakt virksomhet ved bruk av variert aktuell litteratur sammen med bruk av gode leseforståelsesstrategier. Her understreker informantene viktigheten av alle elevene, de lesesvake også, får god aktuell litteratur og hjelp til hvordan den skal leses. De lesesvake får samme litteratur som de andre elevene med en tettere oppfølging på hvordan den skal lese. Lærerne rapporterer om at de syns dette fokuset er viktig og at det legges ned et stort arbeid for å opprettholde det gode læringstrykket på skolen. Rektor rapporterer i tillegg at skolen har dyktige lærere med fokus på god leseundervisning som fremmer læring for elevene. Skolen kan vise til en profesjonell ledelse som sammen med dyktige lærere drar i samme retning for å fremme elevenes læringsutbytte. Et godt samarbeid om felles visjoner og mål for skolens leseundervisning er en god ressurs for denne skolen. Denne skolen vektlegger godt samarbeid på skolen og mellom skole og hjem for å fremme et godt læringsutbytte for elevene. Skolen legger til rette for et godt læringsmiljø for elevene. Jeg sitter tilbake med et spørsmål om det blir lagt til rette for god læring for lærerne. Dette fordi profesjonell utvikling for lærerne utenfor skolens rammer ikke blir prioritert.

En tredje faktor til skolens suksess vil jeg tillegge en god vurderingskultur. Både ledelsen og lærerne er reflekterte om at vurdering for læring er veldig viktig som et læringsfremmende verktøy. Denne skolen benytter seg av både av summativ og formativ vurdering for å fremme læringsutbyttet til elevene. Ledelsen legger her opp til begge typer vurdering med satsingen de har hatt på IKT og individuelle utviklingsplaner på webben, og fellestid til arbeid med resultater på nasjonale prøver. Her rapporterte informantene at resultatene på de nasjonale prøvene er godt verktøy i bruk til vurdering for læring. De beskriver også at de benytter seg av IUP (individuell utviklingsplan) på webben for å engasjere elevene i sin egen utvikling og

for å skape selvregulerende og bevisste elever som er opptatt av sin egen læringsprosess. Skolen viser til en vurderingskultur hvor ledelse er sterkt involvert i tilrettelegging for både den summative og formative vurderingen. Ved den summative vurderingen som foregår blant annet ved hjelp av nasjonale prøver setter ledelsen seg sammen med lærerne for å undersøke resultatene i forhold til svakheter og styrker ved elevenes lesekompetanse. Informantene rapporterer at resultatene vektlegges og at det undervises i måter å lese på som måles på nasjonale prøver. De mener alle at de nasjonale leseprøvene er svært gode og at de måler viktige faktorer som fremmer leseforståelse. Debatter rundt de nasjonale prøver og skoler som driver med «teaching to the test» reflekteres det også over på denne skolen. Jeg mener at denne skolen er tydelig på at det ikke er derfor de legger opp til en slik undervisning og vektlegging av resultatene på de nasjonale leseprøvene. Informantene er tydelige på at dette gjøres for å heve elevenes lesekompetanse. Den formative underveisvurderingen fremheves også som viktig på denne skolen med et hovedfokus på Individuell utviklingsplan som ligger på webben. Her gjøres et godt arbeid med tanke på vurdering for læring. Det kan ellers virke som den formative vurderingen i form av individuell muntlig dialog på jevnlig basis er noe mangelfull. Den kan virke mangelfull både i forhold til læring for elevene, og læring for lærerne.

Empirien viser samsvar mellom rektors og lærernes rapportering på alle punktene jeg har nevnt ovenfor. Dette er en skole som viser til gode rutiner for å legge opp god leseundervisning med bruk av gode leseforståelsesstrategier. Det vises til stort fokus på lesing og leseaktiviteter i alle fag, samt en utstrakt bruk av vurdering for læring. Empirien viser også at det er stor grad av elevmedvirkning og samarbeid mellom skole og hjem. Funn som er presentert i empirien til dette studiet gir ikke ny kunnskap, derimot sammenfaller det med teorien om god undervisningspraksis. Jeg vil dermed konkludere med at empirien kan generaliseres opp mot teorien som studiet er bygget på. Det vil si at informantene beskriver en undervisningspraksis som er i samsvar med funn som RRSO og andre forskere trekker frem som viktige faktorer for god undervisningspraksis som fremmer leseforståelse. Skolen viser til en god utvikling av elevenes leseforståelse på mellomtrinnet, en utviklingen jeg vil tilskriver god leseundervisning.

Jeg vil konkludere med at den gode leseundervisningen kommer som en følge av en profesjonell ledelse som legger opp til en god utviklingskultur. Dessuten vil jeg konkludere med at skolen har dyktige lærere med redusert fagkrets som legger opp til god leseundervisning. Til slutt vil jeg ta med at skolen har en god vurderingskultur som et redskap

for læring. Disse faktorene mener jeg er alle viktige faktorer for skolens suksess med leseundervisning.

7.0 STUDIETS BEGRENSNINGER OG VIDERE FORSKNING

Dette studiet har visse begrensninger selvsagt på grunn av en masteroppgaves begrensede omfang. Ved en annen type forskning har man anledning til å kunne bruke mer tid til å gå i dybden på fenomenet som det forskes på. Dette studiet har flere andre begrensninger som kan nevnes.

Funn og drøfting er gjort på grunnlag av et relativt lite utvalg som ikke er tilfeldig plukket ut. Det er rektor som har håndplukket utvalget. Dette kan påvirke resultatet da informantene kan være plukket ut fordi de representerer en gruppe av spesielt dyktige, samarbeidsvillige og positive lærere på skolen. Hadde det blitt foretatt et tilfeldig utvalg kunne resultatet muligens sett annerledes ut.

En annen begrensning med dette studiet er at det kun er intervjuer som danner grunnlaget til empirien. For å øke gyldigheten til dette studiet hadde det vært gunstig å supplere med observasjoner av ledelsens rolle og undervisningspraksisen på skolen. Dette for å se om det er samsvar mellom beskrivelsene til informanten og praksisen som utføres på skolen. Videre forskning uten disse begrensningene kunne vært av interesse. Da kunne man intervjuet alle lærerne på skolen eller tatt et stort tilfeldig utvalg. For å øke studiets gyldighet kunne man følge opp intervjuene med en lengre periode med observasjon for å se om undervisningspraksisen som utføres på skolen samsvarer med informantens beskrivelse. Man kunne også observerte om det er en reell unison enighet på skolen eller om det er en sterk pågående ledelse som definerer samarbeidet og felles ønsker og behov.

Det kunne også være av interesse å se på resultatene i forhold til andre skoler med likt elevgrunnlaget og sammenlikne med tilsvarende skoler. Dette for å finne fellestrekk eller ulikheter mellom skoler som gjør det bra. En sammenlikning mellom skoler som gjør det bra på de nasjonale leseprøvene og skoler som gjør det mindre bra kunne også være av interesse for å komme frem til hva som er hemmende faktorer eller fremmende faktorer for elevenes utvikling.

Litteraturliste

Almasi, J., F., & Hart, S., J., (2011). Best Practices in comprehension instruction. I.L. Morrow

- & L.Gambrell (red.), *Best practices in literacy instruction* (4th utg.). New York & London: Guilford.
- Anmarkrud, Ø., (2007). Spesielt dyktige læreres leseundervisning – med fokus på lese – forståelse. I I. Bråten (red.), *Leseforståelse : Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Aukrust, V. G., (2007). «Røverkjøp» og «bra kjøp»: om språk og leseforståelse i et utviklingsperspektiv. I I., Bråten (red.) *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Aukrust, V. G. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*. Universitetet i Oslo. Rapport utarbeidet for Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Bauman, J. F. (2009). Vocabulary and reading comprehension. The nexus of meaning. I S. E. Israel & G. G. Duffy (red.), *Handbook of Research on reading Comprehension* (s. 323-346). New York: Taylor & Francis.
- Bean, R., M., & Morewood A., L., (2011). Best practices in professional development for Improving literacy instruction in schools. I.L. Morrow & L.Gambrell (red.), *Best practices in literacy instruction* (4th utg.). New York & London: Guilford.
- Blichfeldt, Kathinka, Heggem, Tor gunnar og Larsen, Ellen, (2006). *Kontekst. Norsk for ungdomstrinnet*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Brudholm, Merete, (2011). Læseforståelse – hvorfor og hvordan. Akademisk Forlag 2. udgave, 2. opplag 2011.
- Bråten, I., (2007). Leseforståelse – innledning og oversikt. I I. Bråten (red.), *Leseforståelse : Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Bråten, I., (2007). Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak. I I., Bråten (red.) *Leseforståelse : Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Bø, Inge, Helle, Lars, (2008). *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk*,

- psykologi og Sosiologi*. Universitetsforlaget.
- Dobson, Stephen, Eggen, Astrid B., og Smith Kari (red). (2009). *Vurdering prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dole, J. A., Nokes, J. D. & Dirts, D. (2009). *Cognitive Strategy Instruction*. I s. E. Israel
- DuFour, R. (2004), *What is a «profesional learning community»?* Educational leadership, 61(8), 6-11.
- Durkin, D. (1978-1979). *What classroom observations reveal about reading comprehension instruction*. Reading Research Quarterly, 14(4), 481-533.
- & G. G. Duffy (red.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (s. 347-372). New York: Taylor & Francis.
- Elbro, C. (2006). *Læsning og læseundervisning*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Ertesvåg, K. Sigrun, (2012). *Leing av endringsarbeid i skulen*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Fukink, R. G., & de Glopper, K. (1998). Effects of instruction in deriving word meaning From context: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 68(4), 450-469.
- Gaskin, (2003). Taking charge of reader, text, activity and context variables. I A.P. Sweet & C.E. Snow (red.) *Rethinking reading instruction* (s. 141-166). New York, London: The Guildford Press.
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Remedial and special education. doi: 10.1177/074193258600700104
- Guthrie, J. T., (2003). Concept-oriented reading instruction. Practices for teaching Reading for understanding. I A. P., Sweet & C. E., Snow (red.), *Rethinking reading instruction* (s. 115-140). New York, London: The Guildford Press.
- Guthrie, J. T., Van Meter, P., Hancock, G. R., alao, S., Anderson, E., & McCann, A. (1998) doe concept oriented reading instruction increase strategy use and conceptual learning from text? *Journal of Educational Psychologi*, 90(2), 261-278.
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. I M. L., Kamil

- P. B., Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (red.), Handbook of reading research
Vol. 3 (403-424). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hirsh-Parsek, K., Golinkoff, R. M., Berk, L. E., & Singer, D. G. (2009). *A mandate for Playful learning in preschool: Presenting the evidence*. New York: Oxford University Press.
- Høyen, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi: Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L., (2010). *Introduksjon til samfunns- vitenskapelig metode*. 4. utgave, 2. opplag (2011). Abstrakt forlag AS.
- Joyce, B. and Showers, B. (1996). *Staff development as a comprehensive service organization* Journal of Staff Development, 17(1), 2-6.
- Kunnskapsløftet, (2006). www.udir.no/.../Kunnskapsloftet_midlertidig_utgave_2006_tekstdel.
- Kvale, Steinar, Brinkmann, Svend, (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag AS, 2. utgave, 3. opplag 2012.
- Lapp, D., Flood, J., & Ranck-Buhr, W. (1995). *Using multiple text formats to explore scientific phenomena in middle school classrooms*. Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 11(2), 173-176.
- Leitwood & Beatty, (2008). Transformasjonsledelse. I Roland, Pål, (2012). *Skoleledelsens endringsledere*. Prøveforelesning for disputas, humanistisk fakultet, UiS.
- McDermot, R., & Varenne, H. (1995). *Culture as disability*. Anthropology & Education Quarterly, 26, 324-348.
- National Reading Panel (NRP). (2000). *Teaching children to read: An evidencebased assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- NESH, (2013). <http://www.etikkom.no/FBIB/Praktisk/Forskningsetiske-enheter/Nasjonale>

[forskningsetisk-komite-for-humaniora-og-samfunnsfag/](#)

NOU (2003:16). *I første rekke*. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2003/nou-2003-16/19/3.html?id=370797>

Paris, S.G, Lipson, M.I og Wixon, K. K. (1983). *Becoming a strategic reader in Contemporary educational psychology*, volume 8, issue 3, s.293-316.

Pressley, Michael, (2006). *Reading instruction that works. The case for balanced teaching*. The Guildford Press A Division of Guildford Publication, Inc. New York.

PISA +, (2013). *Programme for international student assessment*. www.pisa.no/

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

Regjeringen, (2013). Rapport, (2003). Gi rom for lesing! <http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/Regjeringen-Bondevik-II/ufd/Rapporter-og-planer/Rapporter/2003/gi-rom-for-lesing.html?id=106009>

Reutzel, D., R., (2011). *Organizing effective literacy instruction: Differentiating instruction to meet student needs*. I L. Morrow & L. Gambrell (red.), *Best practices in literacy instruction* (4th utg.). New York & London: Guilford.

Roe, Astrid, (2008). *Lesedidaktikk - etter den først leseopplæringen*. Undersitetsforlaget.

Senge, (2004). Organisasjons læring. I Roland, Pål, (2012). *Skoleledelsens rolle som endringsledere*. Prøveforelesning for disputas, Humanistisk fakultet, UiS.

Skogen, K., (2006). Case-forskning. I K. Fuglseth & K. Skogen (red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. J.W. Cappelens Forlag as, OsloTaylor, B. M.,

Sykes, G. (1999). Teacher and student learning: Strengthening their connection. In L. Darling-Hammond & G. Sykes, (eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of Policy and practice* (pp.151-180). Sanfrancisco: Jossey-Bass.

Taylor, B. M., Pierson, P. D., Clark, K. F., & Walpole, S. (1999). *Effective schools/accomplished teachers*. *Reading Teacher*, 53(2), 155-159.

Turner, J. C.(1995). The influence of classroom contexts on young childrens motivation for

- Literacy. Reading Research Quarterly, 30(3), 410-441.
- UiO: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, (2013). PISA +
<http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/pisa-pluss/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). BISON – blikk. <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Samfunnsfag/Veiledning-til-lareplan-i-samfunnsfag/Samfunnsfag-NY/1--4-arstrinn/Samfunnskunnskap/BISON-blikk/>
- Utdanningsdirektoratet, (2013). *Vurdering for læring*.
www.no/vurdering/vurdering-for-laring/
- Utdanningsdirektoratet, (2013). VØL – skjema. <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Samisk/Veiledning-til-lareplan-i-Samisk-som-forstesprak/Samisk-som-forstesprak-Nordsamisk/Hoyremeny/Vurderingsskjemaer-skjemaer-kopieringsoriginaler/VOL-skjema/>
- Van Daal, Victor, Solheim, Gees, Ragnar og Gabrielsen, Nøttaasen, Nina, (2012). PIRLS 2011 – Norsk Rapport. Lesesenteret i Stavanger.
- Van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). Strategies of discours comprehension. San Diego, CA: Academic Press

Vedlegg:

Vedlegg nr.1 Brev NSD

Vedlegg nr.2 Informasjonsskriv

Vedlegg nr.3 Intervjuguide rektor

Vedlegg nr.4 Intervjuguide lærer

Vedlegg nr.1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Oddny Judith Solheim
Lesesenteret
Universitetet i Stavanger
4036 STAVANGER

Vår dato: 28.01.2013

Vår ref:32631 / 3 / SSA

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.01.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

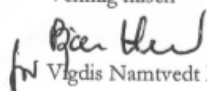
32631	<i>Hva kjennetegner god undervisning i leseforståelse?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Oddny Judith Solheim</i>
Student	<i>Britt Laila Bjørlo</i>

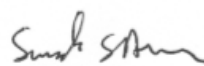
Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

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

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Sondre S. Arnesen

Kontaktperson: Sondre S. Arnesen tlf: 55 58 25 83

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Britt Laila Bjørlo, Hjelmelandsgaten 80, 4012 STAVANGER

Avdelingskontorer / District Offices:

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



Viser til e-post mottatt 24.01.2013. Personvernombudet kan ikke se at det i prosjektet behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Personvernombudet legger til grunn at man ved transkripsjon av intervjuer eller annen overføring av data til en datamaskin, ikke registrerer opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, verken direkte eller indirekte. Alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet må være anonyme. Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel og kode.

Vedlegg nr.2

INFORMASJONSSKRIV

Detter er en formell forespørsel om deres skole kan stille seg til disposisjon for feltarbeid i forbindelse med Britt Laila Bjørlo sin masteroppgave.

Denne studien ønsker å undersøke hva som kjennetegner undervisning som fremmer god leseforståelse. Jeg ønsker å undersøke hva som kjennetegner leseundervisning på en skole som oppnår gode resultater på de nasjonale leseprøvene. På bakgrunn av dette har jeg valgt deres skole for deltakelse i dette studiet fordi det i en årrekke vises til stabilt svært gode resultater på de nasjonale leseprøvene på 8. og 9. klassetrinn. Ved å se på resultatene på de nasjonale leseprøvene ser jeg at det skjer en god utvikling i elevenes leseforståelse på skolen deres mellom 5.-8. klassetrinn. Det er derfor av interesse for meg å studere den undervisningen som foregår på mellomtrinnet på skolen.

Mitt formål med dette prosjektet er å belyse skolens leseundervisning ved hjelp av intervjuer av rektor og lærere ved skolen. Informasjonen som kommer frem ved hjelp av intervjuene skal brukes i min masteroppgave for å belyse temaet; undervisning som fremmer god leseforståelse. Skolens navn og personopplysninger om informantene anonymiseres ved at disse opplysningene aldri kommer frem eller blir nevnt i dette prosjektet og i masteroppgaven. Denne oppgaven regnes å være ferdig senest 21. juni 2013 (muntlig forsvar av oppgaven er ikke bestemt, men skal finne sted senest 21. juni 2013.)

Dette feltarbeidet ønsker jeg å foreta fra mandag 25. februar til fredag 1. mars. Jeg ønsker å intervju fem lærere og rektor med ett intervju på hver av dere med en varighet på ca. 90-120 minutter pr. intervju.

Ansvarlig institusjon for dette prosjektet er Universitetet i Stavanger. Jeg er student ved Det Humanistiske Fakultet, Institutt for grunnskolelærerutdanning og spesialpedagogikk.

Kontaktinformasjon om meg: Britt Laila Bjørlo, Hjelmelandsgt.80, 4012 Stavanger. Tlf.nr.: 99625102, E-mail: bl.bjorlo@stud.uis.no

Kontaktinformasjon om veileder: Førsteamanuensis Oddny Judith Solheim, v/Lesesenteret i Stavanger, UiS, 4036 Stavanger, Tlf.nr.: 51833136, E-mail: oddny.j.solheim@uis.no

Informer samtykke fra rektor og lærer innhentes i form av den skriftlige samtykkeerklæring nedenfor. Når denne samtykkeerklæringen er samlet inn holdes den anonym og oppbevares nedlåst.

INFORMERT SAMTYKKE

Jeg informerer om informantens rett til selvbestemmelse og autonomi. Det innebærer at du som informant skal kunne bestemme over din deltakelse, og gi informert og frivillig samtykke til å delta. Du som informant skal kunne trekke deg fra denne undersøkelsen når som helst uten å begrunne det og uten noen form for ubehag eller negative konsekvenser.

Ja jeg har lest informasjonen om prosjektet til Britt Laila Bjørlo og informasjonen ovenfor om rett til selvbestemmelse og autonomi, og jeg samtykker til å delta som informant i undersøkelsen. Jeg samtykker at du tar kontakt og avtaler intervju.

Dato og

underskrift: _____

Vedlegg nr.3

INTERVJUGUIDE – REKTOR

BAKGRUNNSINFORMASJON:

1. Hvilke rammebetingelser har denne skolen når det gjelder;
 - økonomiske ressurser?
 - hvordan ressursene brukes?
 - hvor stor lærertettheten er?
2. Hvordan vil du beskrive elevmassen på denne skolen, og skiller den seg vesentlig fra andre skoler når det gjelder sosiokulturelle faktorer som foreldrenes; økonomi, utdanning, kultur, og sosiale forhold?
3. Hva vektlegges ved rekruttering av lærere?

LEDELSE OG SAMMARBEIDSFORMER:

4. Hvordan legges det opp til at motivasjon og engasjement opprettholdes for lærerne på skolen?
5. Hvordan vektlegger ledelsen samarbeid med:
 - lærerne?
 - Foreldrene?
 - Elevene?
 - Finnes det bestemte rammer og rutiner rundt et eventuelt samarbeid?
6. Hvordan samarbeider ledelsen med lærerne, og på hvilken måte foregår et eventuelt samarbeid når det gjelder;
 - planlegging av undervisning
 - vurdering av undervisning
 - vurdering og analyse av resultater
7. Legger ledelsen opp til et formalisert samarbeid for lærerne seg i mellom, og eventuelt hvilke rutiner er det på dette?

LESEUNDERVISNINGEN:

8. Dere har svært ambisiøse resultatmål, og dere kan vise til resultater på kartleggingsprøver, nasjonale prøver, standpunkt og eksamen som er blant de best i

landet på ungdomstrinnet og videregående. Hvilke faktorer tenker du ligger til grunn for disse gode resultatene?

9. I forhold til hva de nasjonale prøver i lesing måler ser jeg at det skjer en god og positiv utvikling fra 5. klassetrinnet til 8. klassetrinnet da det kan vises til svært gode resultater på alle de nasjonale leseprøvene på 8. klassetrinnet. Hva tror/mener rektor kan ligge til grunn for denne utviklingen på mellomtrinnet?
10. Hvordan legges leseundervisningen opp med hensyn til hvem som underviser i dette?
11. Foregår leseopplæringen integrert i alle fag?
12. Hvilke administrative grep gjøres i forhold til å imøtekomme kravet i kunnskapsløftet om å integrere lesing som en grunnleggende ferdighet i hvert enkelt fag?
13. I hvor stor grad legger du som rektor føringer for hvordan lærerne underviser?
14. Har ledelsen bestemte rutiner rundt det å følge opp lærerens undervisning?
15. Jeg ser det legges opp til å bruke forskningsbaserte undervisningsmetoder. Er dette innen for en bestemt ramme, eller er det opp til hver lærer selv å velge hvilken forskningsbasert undervisningsmetode som skal brukes?
16. Hvilke forskningsbaserte undervisningsmetoder bruker dere?
17. Har skolen en felles ramme for bruk av læringsstrategier?
18. Har skolen et felles leseprogram/leseplan som benyttes i leseopplæringen?
19. Har skolen en felles ramme for hvilke lesestrategier som brukes, eller er det opp til hver enkel lærer å velge ut passende lesestrategier?

VURDERING/KARTLEGGING:

20. I hva grad er det opp til hver enkel lærer hvordan leseresultatene på leseprøver og nasjonale prøver følges opp?
21. Har dere rutiner på å følge opp elever som gjør det dårlig på f.eks. nasjonale prøver?
22. Har skolen en felles ramme for hvilke kartleggingsprøver som brukes utover det som er nasjonalt gitt?
23. Er ledelsen involvert i vurdering av hvordan leseundervisningen fungerer og hvordan den best kan legges opp for å fremme god leseforståelse?

Vedlegg nr.4

INTERVJUGUIDE – LÆRER PÅ MELLOMTRINNET 5.-7. KLASSE

BAKGRUNNSINFORMASJON:

1. Hvilken utdanning har du?
2. Hvor mange år har du jobbet med leseopplæring?
3. Hvor mange og hvilke fag underviser du i ukentlig?
4. Har du deltatt på kurs/etterutdanning som er rettet mot leseundervisning og leseforståelse?

LEDELSE OG SAMMARBEIDSFORMER:

5. Samarbeider dere i kollegiet, og på hvilken måte foregår et eventuelt samarbeid når det gjelder;
 - planlegging av undervisning
 - vurdering av undervisning
 - vurdering og analyse av resultater
6. Legger ledelsen opp til formaliserte samarbeid eller er det opp til lærerne selv hvordan et eventuelt samarbeid skal foregå, og når?
7. Føler du at ledelsen involverer seg, støtter deg og er interessert i din undervisning og hva du holder på med?
8. Hvordan vektlegger dere elevenes deltakelse og rolle i forhold til;
 - utforming av undervisning?
 - utforming av mål?
 - vurdering av engasjement, arbeidsprosessen, og måloppnåelse?
9. Hvor viktig mener du at foreldrenes deltakelse og rolle i skolen i forhold til elevenes utvikling?
 - Har dere rutiner for hva et foreldresamarbeid skal innebære?

LESEUNDERVISNING:

10. Denne skolen oppnår svært gode resultatene på de nasjonale leseprøvene på 8. – og 9. trinnet. Det kan vise tilbake til en god utvikling og progresjon i leseopplæringen på mellomtrinnet.

- Hva tror du er årsaken til denne gode utviklingen?
 - Hva tror du er den viktigste årsaken til denne utviklingen?
11. Bruker du/dere et spesielt leseprogram eller en formalisert leseplan i leseundervisningen?
- Hvilket program?
 - Hvordan er dette programmet strukturert?
12. Jeg ser dere benytter dere av forskningsbaserte undervisningsmetoder;
- Hvilke metoder bruker dere?
 - Er det valgfritt for hver enkel lærer, eller legger ledelsen opp til felles rammer rundt dette?
13. Hvordan mener du at lesing som den grunnleggende ferdighet for læring som fremmer lesekompetanse og gjør elevene i stand til å lese i alle fag best kan ivaretas og fremmes?
- Hvem bør undervise i denne grunnleggende ferdigheten?
 - Samarbeides det på tvers av fag for å fremme leseferdighetene til elevene?
14. Når ordlesingsferdighetene er på plass er det å lese for å lære viktig å fokusere på for at elevene skal få utvikle en god leseforståelse etter hvert som elevene står foran økende akademiske utfordringer. Hva mener du man bør vektlegge på dette stadiet i leseopplæringen?
15. Hvordan legger du/dere opp til en undervisning som best kan hjelpe elevene til å utvikle sin lesekompetanse for å lære seg å lese for å lære?
16. Underviser du i leseforståelsesstrategier?
- Hvordan gjøres det?
 - Når gjøres det?
 - Hvorfor gjøres det?
17. Hva mener du er lærerens rolle i undervisningen i leseforståelse?
18. Hva mener du er eleven sin rolle i egen utvikling i leseforståelse?
19. Hvilke erfaringer har du angående hva som skaper motivasjon og opprettholder elevenes motivasjon for læring?
20. Hvilke faktorer mener du kan skape engasjerte lesere?
21. Hva mener du er viktige drivkrefter i elevens læringsprosess?
22. Hvordan vil du oppsummere de viktigste faktorene som ligger til grunn for en god leseopplæring som fremmer leseforståelse?

VURDERING/KARTLEGGING

23. Jeg ser ut fra profilen til skolen at dere jobber aktivt med å trekke ut informasjon om svakheter og styrker fra resultatene på de nasjonale leseprøvene og kartleggingsprøver.
- Hvordan gjøres dette?
 - Hvorfor gjøres dette?
 - Hva brukes informasjonen som dere får ut av dette arbeidet til?
24. Jobber du og elevene dine aktivt med formell og uformell vurdering av elevenes arbeidsinnsats og progresjon? Eventuelt hvorfor og hvordan?