



Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med lesing på ungdomstrinnet

Innhold

1. Innledning.....	Feil! Bokmerke er ikke definert.
Fire fagområder i teorien, én integrert praksis	Feil! Bokmerke er ikke definert.
Bakgrunnsdokument for arbeid med lesing.....	3
2. Lesing som grunnleggende ferdighet.....	4
Kunnskapsløftet - en Literacy-reform	4
Lesekompetanse	5
3. Lesing på ungdomstrinnet	7
Et mangfold av tekster og sjangre	7
Formål med lesingen	8
Å innta ulike posisjoner.....	9
Aktiv og engasjert leser	9
Sikre kodingsferdigheter og godt ordforråd	10
Strategiske ferdigheter	12
Prosesorientert forståelsesopplæring.....	13
4. Lesing og skriving.....	14
Skriving som støtte for lesing	14
Lesing som støtte for skriving	14
Lese- og skrivevansker på ungdomsskolen.....	15
5. Skolebasert arbeid med lesing.....	17
Referanser	20

1. Innledning

Dette teoretiske bakgrunnsdokumentet om lesing er ett av seks vedlegg til *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017* (Utdanningsdirektoratet, 2013). Rammeverket med vedlegg angir de faglige rammene. Direktoratet forutsetter at tilbyderne av den skolebaserte kompetanseutviklingen bygger på disse rammene.

Fire av vedleggene utdyper kapittel 5 i rammeverket, «Faglige innholdselementer i kompetanseutviklingen. Dette kapittelet beskriver hva som kjennetegner god klasseledelse, regning, lesing og skriving. Beskrivelsene er utarbeidet på bakgrunn av forskning, erfaringer fra praksis, Opplæringsloven og læreplanverket.

Flere satsingsområder og temaer, integrerte praksiser

Et viktig mål med den skolebaserte kompetanseutviklingen på ungdomstrinnet er at lærere skal få videreutvikle sin kompetanse innenfor fire satsingsområder - klasseledelse, regning, lesing og skriving. Vurdering for læring og organisasjonslæring skal være gjennomgående temaer når skolene arbeider med ett eller flere satsingsområder. I arbeidet med å beskrive hva som kjennetegner god kvalitet på satsingsområdene og de gjennomgående temaene, er det utarbeidet et teoretisk bakgrunnsdokument om hvert av dem. For lærere som underviser på ungdomstrinnet, vil imidlertid de faglige innholdselementene i kompetanseutviklingen i praksis henge tett sammen. Den skolebaserte kompetanseutviklingen må gjennomføres på en slik måte at den imøtekommer behovene de ulike skolene og lærerne har i sin praksis. God klasseledelse og god vurderingspraksis henger tett sammen, og er grunnleggende for lærernes pedagogiske praksis. Skal elevenes ferdigheter i regning, lesing og skriving bli bedre, er de avhengige av å ha lærere som er dyktige klasseledere og som har en vurderingspraksis som bygger opp under gode relasjoner, tydelige faglige forventninger til elevene, et trygt læringsmiljø, læringsfremmende tilbakemeldinger og elever som er aktive deltakere i egen læreprosess. Dette er imidlertid ikke tilstrekkelig. Skal elevene i ungdomsskolen forbedre sine grunnleggende ferdigheter i regning, lesing og skriving, må også alle lærere se dette som sin oppgave og ha tilstrekkelig faglig kompetanse på disse områdene.

Kompetanseutviklingen skal foregå på skolen for alle ansatte. God organisasjonskultur er en forutsetning for kollektiv endring, og derfor blir også måter skolen lærer på kollektivt, som organisasjon, viktig i dette arbeidet.

Bakgrunnsdokument for arbeid med lesing

I dette dokumentet forklares først bakgrunnen for de fem grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet og hvorfor Kunnskapsløftet kan beskrives som en literacy-reform. Deretter redegjøres det for hva som er viktig å ta hensyn til når det arbeides med lesing og leseforståelse på ungdomstrinnet. Selv om skriving vil ha sitt eget bakgrunnsdokument, inneholder dette dokumentet også noe om forholdet mellom lesing og skriving. Den siste delen omhandler hva som kjennetegner skolebasert arbeid med lesing. Et dokument på ca 20 sider gir selvsagt ikke noe uttømmende informasjon. Hensikten vår er å vise noe av lesefeltet og peke på forskning og faglitteratur når det gjelder utvikling av lesekompetanse.

Dokumentet er utarbeidet ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning av: Toril Frafjord Hoem og Vibeke Rønneberg (red.), med tekstbidrag fra Kjersti Lundetræ, Lise Helgevold, Trude Hoel, Margunn Mossige, Atle Skaftun, Oddny Judith Solheim, Hildegunn Støle, Åse Kari Hansen Wagner og Bente Rigmor Walgermo.

2. Lesing som grunnleggende ferdighet

Lesing er en av fem grunnleggende ferdigheter. Ideen om grunnleggende ferdigheter må ses i sammenheng med OECD's arbeid med å definere såkalt nøkkelkompetanser som er viktige for personlig og sosial utvikling hos mennesker i det moderne informasjonssamfunnet.

DeSeCo¹ definerte tre kategorier av nøkkelkompetanser (Rychen og Salganik, 2003: 85 ff):

- 1) Interaksjon i sosialt heterogene grupper handler om evnen til å forholde seg positivt til andre mennesker, samarbeide, behandle og løse konflikter.
- 2) Å kunne handle selvstendig dreier seg om å sette individer i stand til å mestre livene sine på en meningsfull måte, å kunne forsvare og hevde sine rettigheter, interesser, grenser og behov, og å kunne lage og gjennomføre personlige planer.
- 3) Å kunne bruke verktøy interaktivt handler om å kunne bruke språk, symboler og tekst i samhandling, samt bruke og være fortrolige med fysiske verktøy som datamaskiner, som kreves i informasjonssamfunnet.

Det at DeSeCo definerte språklige ferdigheter som en nøkkelkompetanse, har fått stor betydning for læreplanarbeid i Norge. Det samme har de norske elevenes resultater i lesing i internasjonale undersøkelser. Norge har deltatt i PIRLS siden 2001² og PISA siden oppstarten i 2000. Relativt dårlige resultater (jf. Solheim og Tønnessen 2003; Lie m.fl. 2001; Kjærnsli m.fl., 2004) var årsak til det som har blitt omtalt som det norske Sputnik-sjokket³. Resultatene fra PISA når det gjaldt lesing viste at Norge, sammenlignet med de andre landene, samlet sett lå omtrent midt på treet. Det som ga særlig grunn til bekymring, var at ulikhetene mellom kjønn var svært store i jentenes favør. Avstanden mellom de som skåret høyt og de som skåret så svakt at de kunne risikere å falle utenfor i skole og samfunn, viste seg å være større enn gjennomsnittet⁴. Norske elever så dessuten ut til å bruke et begrenset repertoar av ulike læringsstrategier og arbeidsformer (Lie m.fl., 2001; Kjærnsli m.fl., 2004).

Kunnskapsløftet - en Literacy-reform

Våren 2004 ble de grunnleggende ferdighetene *å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne regne, å kunne uttrykke seg skriftlig, og å kunne bruke digitale verktøy* presentert i Stortingsmelding nr. 30, "Kultur for læring". En av intensjonene bak denne stortingsmeldingen var å styrke de grunnleggende ferdighetene, som ble omtalt som "redskaper for all annen læring og derfor avgjørende for videre utdanning og arbeid" (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003-2004: 3). Et samlet Storting sluttet seg til reformen *Kunnskapsløftet*, og de grunnleggende ferdighetene (Berge, 2007: 228).

¹ OECDs prosjekt Definition and Selection of Competencies

² Norge deltok også i forløperen til PIRLS, International Reading Literacy Study (IRLS) i 1991, uten at dette fikk direkte innvirkning på skolepolitikken slik, PIRLS og PISA skulle komme til å få.

³ Antakelsen om at Norge hadde "verdens beste skole" ble avkreftet da PISA 2000 ble offentliggjort. "Dette er skuffende, nesten som å komme hjem fra et vinter-OL uten en eneste norsk medalje. Og denne gangen kan vi ikke skylde på at finnene er dopet," sa den nye utdannings- og forskningsministeren, Kristin Clemet (H), etter at resultatene var lagt fram (Hølleland, 2007).

⁴ Bare fire land hadde større spredning i leseferdigheter enn Norge. Siden enhetsskoletanken står sterkt i Norge, og det er lang tradisjon for å bruke mer ressurser på de svakeste elevene enn på de flinke, skulle man tro at de svakeste ble trukket opp mot midten og at avstanden opp til de flinkeste ikke ble så stor (Kjærnsli m.fl., 2004). Resultatene fra PISA 2009 viser fremdeles store forskjeller når det gjelder kjønn. I rapporten fremhever Roe og Taube at manglende engasjement korrelerer med lave leseskårer. De svakeste leserne rapporterer at de sjelden leser for fornøynsens skyld (2012).

At *Kunnskapsløftet* er en literacy-reform (Berge, 2005:165) vil si at fagenes språkkultur er løftet fram og står i fokus i *Kunnskapsløftet*. Alle fag har en ferdighetsdimensjon knyttet til hvordan en tar inn nytt stoff, orienterer seg i det som er delvis kjent og sorterer i det som er velkjent, for eksempel. Mye er felles for fagene og handler om leseferdighet i alminnelighet, men det finnes også mye som er spesifikt for de enkelte fagene. Å lære seg et fag innebærer ikke bare å vite alt det en forventes å vite i faget. Det handler vel så mye om å lære seg kodene som må knekkes for å skjønne fullt ut hvordan en leser og forstår tekster, hvordan en tenker og hvordan tanker formidles i fagets tekster. En historiker leser fagtekster annerledes enn en matematiker. Når en historiker leser fagtekster, vil han for eksempel være interessert i når, av hvem og hvorfor en tekst ble skrevet. En matematiker derimot vil lese langsomt, kanskje flere ganger, og passe på at han har fått med seg alle detaljer i teksten (Shannahan og Shannahan 2008).

Literacy kan sies å beskrive to ting på en gang: Både den fagspesifikke språkkulturen med særtrekk som skiller den fra andre tilsvarende språkkulturer, og fortroligheten med denne språkkulturen. I dette ligger det et demokratisk myndiggjøringsperspektiv.⁵ De grunnleggende ferdighetene representerer en nødvendig tilgangskompetanse (Nicolaysen, 2005). I lys av en slik forståelsesramme ser vi at leseferdighet er noe mer og noe annet enn et sett av delferdigheter som en kan lære en gang for alle. Lesing (og de andre grunnleggende ferdighetene) må forstås som noe som setter individet i forbindelse med omgivelser som skolen og samfunnet verdsetter høyt.

Med innføringen av *Kunnskapsløftet* og lesing som grunnleggende ferdighet, ble alle lærere posisjonert som leselærere med ansvar for lesing i sine fag. Det har også blitt mer hverdagslig å diskutere leseopplæring utover den første opplæringens mål om å føre elevene inn i skriften. Likevel viser den foreløpig siste av delrapportene fra evalueringen av innføringen av *Kunnskapsløftet* (Møller m.fl., 2009) at det kan virke som om intensjonen med grunnleggende ferdigheter ikke er blitt forstått⁶.

Lesekompetanse

Til grunn for vår forståelse av lesing ligger OECDs definisjon slik den er formulert i PISAs teoretiske rammeverk⁷: "Lesekompetanse innebærer at elevene kan forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster for å kunne nå sine mål, for å utvikle sine kunnskaper og evner, og for å delta i samfunnet." Definisjonen er basert på solid internasjonal ekspertise på lesefeltet, og representerer et nytt og bredt syn på lesing. Den indikerer at lesing er noe langt mer enn avkoding. Lesing inkluderer en rekke kognitive kompetanser som vokabular, grammatikk og større lingvistiske og tekstlige strukturer og kunnskap om verden. I tillegg inkluderer lesing metakognitive ferdigheter som blir aktivert når

⁵ Jf. Gee, 1996, om "learning the rules of the game" som tiltak for å motarbeide den skeivfordelte beredskapen for å identifisere seg med skolens diskurs. Bevisstgjøring om diskursive rammer og ulike forutsetninger har kompensatorisk kraft for grupper og individer som ikke er fortrolige med skolens implisitte verdier og skjulte kunnskap. For de marginaliserte er det myndiggjørende at skjulte koder verbaliseres og diskuteres som verdiunivers. Dette er en kjerneide innenfor den formen for kritisk pedagogikk som vil oppøve elevenes *critical literacy*.

⁶ Frøydis Hertzberg trekker fram at lesetiltak lett blir omtalt som en form for tilpasset opplæring (Hertzberg, 2009:141). Forskerne bak evalueringen finner ingen tegn til at lærerne forholder seg til lesing som ferdighet i de ulike fagene (ibid.).

⁷ <http://www.pisa.no/index.html>

leseren reflekterer over, overvåker og målretter lesingen. Lesing blir da forstått som en aktiv, målrettet og funksjonell handling som brukes i en rekke situasjoner for ulike formål.

Denne definisjonen har også inspirert Kunnskapsløftet og rammeverket for nasjonale prøver i Norge. Når leseferdighet blir vurdert i nasjonale prøver er det tre aspekter som vurderes (Utdanningsdirektoratet, 2010):

- 1) å finne informasjon
- 2) forstå og tolke
- 3) reflektere over tekstens form og innhold

Nasjonale prøver i lesing ble innført for første gang i 2004. Hensikten var å måle sterke og svake sider ved lesekompetansen til alle elevene (Skaftun, 2006). Prøvene ble møtt med en viss motstand og skepsis, ikke minst fordi resultatene skulle offentliggjøres. Mange mente at offentliggjøring ville føre til at en rettet undervisningen ensidig mot prøvene, en såkalt "teach-to-the-test-effect". "Grisen blir ikke feitere av å bli veid", var også et argument som motstanderne av leseprøvene ofte brukte. "Men kunnskap om hva grisen veier, kan være med på å tilpasse foring på beste måte", sier Astrid Roe (2011:173). Og fokus på de tre aspektene ved lesing kan også føre til en positiv "back-wash-effekt" ved at øving til prøvene vil gjøre elevene til bedre lesere i alle fag.

De tre aspektene ved lesing vil også være integrert i kompetansemålene på premissene til de enkelte fagene og i beskrivelsene av hva lesing som grunnleggende ferdighet er i de ulike fag, slik som for eksempel i mat og helse:

Å kunne lese i mat og helse inneber å granske, tolke og reflektere over faglige tekster med stigende vanskegrad. Det handler om å kunne samle, samanlikne og systematisere informasjon fra oppskrifter, bruksrettleiingar, varemerking, reklame, informasjonsmateriell og andre sakprosatetekster, og vurdere dette kritisk ut fra føremålet med faget (LK06).

Med utgangspunkt i OECD-definisjonen av lesing er det også laget et rammeverk for grunnleggende ferdighet (Kunnskapsdepartementet, 2012), som skal brukes til å synliggjøre de grunnleggende ferdighetene ut fra fagenes egenart og formål. I rammeverket finner en også igjen de tre aspektene ved lesing.

3. Lesing på ungdomstrinnet

Det er flere faktorer som påvirker hvordan leseren mestrer de ulike aspektene ved lesing. Vi vil i denne framstillingen ta for oss noen viktige faktorer som påvirker lesing. Noen faktorer er knyttet til ytre forhold, som tekstens medium og karakter, og noen faktorer er knyttet til indre forhold hos leseren selv. Indre faktorer kan for eksempel være engasjement for lesing. Det kan også være ordavkodingsferdigheter, leseflyt, vokabular, forkunnskaper eller bruk av strategier for å oppnå leseforståelse.

Et mangfold av tekster og sjangre

For å kunne delta i et moderne samfunn, må en kunne forholde seg til informasjon fra et mangfold av teksttyper, både papirbaserte og digitale. Ungdom lever midt i denne informasjonsflommen, og de må få opplæring i å mestre den. I dag må lesere forholde seg til en uendelig mengde informasjon som de må orientere seg i, navigere og velge mellom. Erfarne og kompetente lesere søker etter tekster ut fra formål med lesingen. I tillegg må de velge tekster ut fra en vurdering av forfatterens ståsted, tekstens troverdighet og pålitelighet. Denne typen selvstendig og kritisk vurdering av tekst må oppøves gjennom hele skoleløpet (Fox og Alexander, 2009).

I tillegg til å utøve kildekritikk, må leseren forholde seg til tekster hvor innholdet er strukturert på ulike måter. Det ene ytterpunktet er lange, sammenhengende tekster på papir som er statiske og lineære, og som har en start og en slutt. Slike tekster inviterer til et bestemt lesemønster. En roman for eksempel, legger til rette for at leseren skal begynne å lese første kapittel øverst i venstre hjørne, og så bla om til neste side når han har kommet ned i høyre hjørne. De fleste av disse tekstene er skrevet og strukturert av en navngitt forfatter som det sjelden stilles spørsmål ved autoriteten til, og de krever både tid og konsentrasjon av leseren, som helst skal lese hele teksten.

Det andre ytterpunktet kan for eksempel være ikke-lineære, dynamiske og interaktive hypertekster på skjerm. Digitale tekster leses på en annen måte enn de lange, sammenhengende tekstene. Slike tekster legger ofte til rette for en diskontinuerlig, oppstykket lesing som spenner over ulike modaliteter (for eksempel tekst, lyd, bilder, grafikk, animasjoner, film), og som foregår ved navigering gjennom et nettverk, ved at vi klikker på lenker. Medieforsker Gunter Kress⁸ kaller dette for "reading as design" (2003:50). Lesing som design eller konstruksjon innebærer at vi selv skaper tekstens struktur og forløp og velger ut hva som er relevant for oss der og da ut fra et mer eller mindre klart formål med lesingen. Det er ikke noe fast start- eller sluttpunkt, ingen fast organisering av stoff og mye konkurrerende informasjon. Elementene i disse tekstene må tolkes og knyttes sammen ut fra en meny av tilgjengelige tekst-, lyd- og bildebrotter. Teksten blir til mens en leser, og leseren er også overlatt til seg selv når det gjelder å evaluere helheten til slutt ut ifra blant annet troverdighet, kvalitet og relevans.

Moderne lærebøker befinner seg et sted mellom disse ytterpunktene. De er multimodale, og det multimodale samspillet varierer fra å være enkelt og med høy grad av redundans til å

⁸ Innen sosialsemiotisk teori har man etablert en egen multimodalitetsteori som tilbyr begreper for å analysere og forstå samspillet mellom kultur, situasjon og multimodale uttrykk. (Kress, 2003; Kress og van Leeuwen, 2001; van Leeuwen, 2005).

være komplisert med liten grad av overlappende informasjon mellom de ulike modalitetene eller med innslag av informasjon en ikke har forventet (Løvland, 2011). For å få tilgang til all informasjon i slike tekster, må informasjonen fra de ulike modalitetene samleses. Det at fagtekster er satt sammen av flere modaliteter, som skrift, illustrasjoner, figurer, fotografier kan hjelpe elevene i læringsarbeidet, og det multimodale læringspotensialet bør utnyttes (ibid).

I løpet av årene på ungdomsskolen møter elevene mange ulike teksttyper. Disse teksttypene er bygget opp på forskjellige måter. Det er viktig at elevene får lese tekster av ulike typer og ulike sjangre og at forskjellen mellom sjangrene tydeliggjøres for eleven (Anmarkrud, 2007). Sjangerkunnskap kan si elevene noe om hvordan de skal lese den aktuelle teksten. I leseopplæringen må en i framtiden bruke både statiske og lineære tekster tilpasset elevenes alder og utviklingsnivå og dynamiske tekster på skjerm. Det vil i tillegg være nødvendig med opplæring i kildevurdering, informasjonssøk, å kunne sette sammen informasjon fra mange kilder, å kunne lese⁹ bilder og samlese ulike modaliteter, og å ha kunnskaper om ulike sider ved det å være aktiv på nett.

Formål med lesingen

Det er vanlig å skille mellom to hovedformål med lesingen – enten å lese for å hente ut informasjon eller å lese for opplevelse og litterær erfaring (Mullis m.fl. 2006). Denne todelingen bygger på Louise Rosenblatts (1995) skille mellom to ulike måter å forholde seg til teksten på: *effe*rent lesing og *estetisk* lesing.¹⁰ Efferent kommer av det latinske ordet *efferre*, som betyr å føre ut. Denne lese

måten handler altså om å gå til teksten for å hente noe en trenger et annet sted, kunne vi si. Teksten har en umiddelbar nytteverdi ved å svare direkte på spørsmål vi trenger svar på. Estetisk lesing innebærer en motsatt bevegelse innover i og gjennom teksten uten tanke for at lesingen skal brukes til noe.

Efferent lesing favoriserer kognitive aspekter og ikke-personlig tekstmening, mens den estetiske lese

måten forutsetter at vi involverer også personlige assosiasjoner og hele spekteret av affektive reaksjoner. For Rosenblatt er denne rent målrettede lesingen og lesingen innrettet mot å oppleve og erfare teksten, ytterpunkter. Mellom dem finnes det alle slags variasjoner og glidende overganger, fra lesing dominert av praktiske formål henimot den estetiske lesingen.

⁹ Løvland kaller dette for å *ta inn bilder* (2011).

¹⁰ Rosenblatt snakker om *stances*, altså posisjoner, holdninger eller måte å være på i forhold til teksten (Rosenblatt 1995: xv, 11).

Å innta ulike posisjoner

Judith Langer (1995, 2011) overtar i all hovedsak Rosenblatts tenkemåte: Hun skiller mellom to måter å orientere seg mot mening: 1) å utforske horisonter av muligheter og 2) å holde fast ved et referansepunkt.¹¹ Langer formulerer også en generell modell for ulike posisjoner en leser kan innta under lesingen, og fokuserer mer konkret på de indre forestillingene¹² leseren etablerer i forbindelse med lesingen.

Langer beskriver fire stillinger eller posisjoner som leseren kan veksle mellom etter behov på veien mot en slik forestilling: 1) utenfor på vei inn, 2) innenfor på vei gjennom, 3) ut igjen for å revurdere det en vet, og 4) ut igjen for å objektivere den nye erfaringen.¹³ Det er ingen fast rekkefølge mellom disse posisjonene. De representerer posisjoner vi kan innta for å få best mulig grep om teksten. Når vi begynner lesingen handler det om å skaffe seg oversikt og best mulig utgangspunkt for å tre inn i tekstens forestillingsverden. Når vi er i gang, må vi være lojale mot tekstens egen logikk og fange opp mest mulig av det den inneholder, og bygge ut en tekstforståelse som lodder dypest mulig; vi må ta på oss den impliserte leserrollen, kan vi si. Underveis og etterpå vil vi kunne relatere teksten til det vi tror og vet, og enten revidere vår egen forståelse eller la kunnskapen vår bestemme hvordan vi vurderer teksten. Det dreier seg her om refleksjon over tekstens innhold, mens den fjerde posisjonen i større grad innebærer at en forholder seg til lesingen av teksten som helhetlig erfaring. I denne posisjonen ligger det til rette for refleksjon over teksten som tekst – over formelle virkemidler, sjanger og diskursive aspekter. Analyse og vurdering av teksten krever at vi inntar denne posisjonen.

Å danne seg forestillinger på grunnlag av teksten, slik Langer beskriver det, er et kjennetegn ved all aktiv lesing, uavhengig av teksttype og formålet med lesingen. De ulike leserposisjonene understreker betydningene av *fleksibilitet* – av å kunne posisjonere seg som leser for å få et best mulig grep om teksten. Lesing i et slikt perspektiv handler altså om til enhver tid å se den mest hensiktsmessige måten å forholde seg til teksten på. Å lese fagtekster er ikke noe fundamentalt annet enn å lese skjønnlitteratur. Det som er felles, er at leserrollen inviterer den enkelte til å investere seg selv, kognitivt, emosjonelt og verdimesig. Å fokusere på leserposisjoner er en annen tilgang til det overordnede spørsmålet om engasjerte lesere.

Aktiv og engasjert leser

Lesing er en aktivitet som krever innstas og anstrengelse, og motivasjon er derfor avgjørende for å velge lesing som aktivitet og for å engasjere seg i lesingen. Motivasjon og engasjement er avgjørende for både evnen og viljen til å lese, og er slik en sentral drivkraft i elevens leseutvikling. I løpet av de siste tiårene er det lagt fram overbevisende forskningsresultater som synliggjør en sammenheng mellom motivasjon for lesing og leseferdighet (Guthrie og Wigfield, 2000; Mucherah og Yoder, 2008; Roe og Taube, 2012).

¹¹ *Exploring horizons of possibilities* og *maintaining a point of reference* er Langers formuleringer (Langer 1995: 26 og 30).

¹² *Envisionment* er Langers engelske term (Langer 1995).

¹³ Langers engelske termer er *being out and moving into an envisionment*, 2) *Being in and moving through an envisionment*, 3) *stepping out and rethinking what one knows*, og 4) *stepping out and objectifying the experience* (Langer, 1995:16ff.).

Engasjement kan handle om leselyst, det å glede seg til å lese, eller bli oppslukt av teksten. Men engasjement er også viktig for å holde konsentrasjonen oppe og lese en tekst som er vanskelig, oppleves som kjedelig, eller krever nøyaktig og konsentrert lesing. Guthrie, McGough, Bennett og Rice (1996) beskriver fire sentrale kjennetegn ved en engasjert leser:

1. Leseren er motivert for å lese for å oppnå personlige mål.
2. Leseren er strategisk ved at han bruker ulike tilnærminger for å forstå.
3. Leseren konstruerer ny forståelse fra tekst på en kyndig måte basert på tidligere erfaring.
4. Leseren deltar i sosial interaksjon omkring tekst.

Gjentatte studier har vist at svake lesere ofte er svært passive lesere (Bristow, 1985; Brown, Palinscar, og Armbruster, 2004). De begynner å lese uten å forberede seg, de leser uten å vite hvorfor og leser alle tekster på samme måte. Underveis i lesingen blir de lett distrauert og de leser først og fremst for å bli ferdige. De registrer i liten grad hvilke ord og begreper som er viktige. De er ofte ikke klar over at de ikke forstår det de leser. De slutter å tenke over innholdet i teksten i det øyeblikket de har lest den ferdig. Gode lesere derimot, er aktive lesere som forstår formålet med lesingen, aktiverer forkunnskap og velger passende strategier for lesingen. Underveis i lesingen er de fokuserte og oppmerksomme. Gode lesere kommer med antagelser og forslag og bruker oppklarende strategier når det er noe de ikke forstår. De er bevisste på når de forstår og hva de har forstått. Effektiv bruk av lesestrategier krever refleksjon og valg, og dermed engasjerte lesere som er villige til å investere inntas for å respondere på kravene i en gitt lesesituasjon. Å skape motiverte lesere handler derfor i stor grad om å skape engasjerte og aktive lesere.

Sikre kodingsferdigheter og godt ordforråd

Det er en sterk sammenheng mellom ordavkodingsferdigheter og leseforståelse, spesielt i tidlig skolealder. Denne sammenhengen er ikke like sterk på høyere alderstrinn, men den finnes (Vellutino, 2003). Selv om en kanskje forutsetter at elevene på ungdomstrinnet mestrer de tekniske sidene ved lesingen¹⁴, er det fortsatt vanlig å finne lesere som retter så mye av oppmerksomheten sin mot enkeltord i en tekst at leseforståelsen svekkes. Grunnen er at bevisst oppmerksomhet er en begrenset ressurs hos mennesker, og dess mer bevisst oppmerksomhet ordavkodingen legger beslag på, dess mindre blir det igjen for å forstå innholdet (Bråten, 2007:47).

Alle lærere i alle fag har et medansvar for å sikre at elevenes kodingsferdigheter er adekvate, ut over begynneropplæringen, selv om norskfaget har – og fortsatt skal ha – et spesielt ansvar for utviklingen av kodingsferdigheter¹⁵. I alle fag vil elevene møte på ord som er vanskelige å avkode fordi de for eksempel kan være lange, sammensatte, ha uvanlige bokstavkombinasjoner. For å understreke meningsaspektet i kodingsarbeidet, er det

¹⁴ Etter 2. årstrinn skal elevene kunne forstå det alfabetiske prinsippet og trekke lyder sammen til ord og allerede etter 4. årstrinn skal elevene kunne lese tekster av ulike typer på bokmål og nynorsk (...) med flyt, sammenheng og forståelse (LK06).

¹⁵ Å kunne lese i norsk er en grunnleggende ferdighet som norskfaget tar et særskilt ansvar for gjennom den første leseopplæringen og den videre leseopplæringen som foregår gjennom hele det 13-årige løpet (LK06)

ofte hensiktsmessig å dele ordene i morfemer, rotmorfem eller prefiks og suffiks¹⁶. Det er også grunn til å tro at det er lettere å avkode ord som allerede er en del av elevens vokabular (Vellutino, 2003).

Å lese for å lære i ulike fag innebærer å lese fagspesifikke tekster fra et spesialisert domene med et vokabular som ikke alltid finnes i mange av elevenes muntlige vokabular. I litteraturen beskrives ordforrådet som en av de faktorene som er av størst betydning for elevenes leseforståelse (Wagner, Strömqvist og Uppstad, 2008). Spesielt flerspråklige elever kan mangle et vokabular som de møter innenfor mer faglige emner, selv om de tilsynelatende har et vokabular som fungerer godt i sosiale sammenhenger (Alver og Selj, 2009). Studier viser videre til ordforrådet som den mest utslagsgivende faktoren for om flerspråklige elever blir sterke eller svake lesere på andrespråket. Forskning viser at avkodingsferdigheter gjerne overføres mellom språkene, men at kunnskaper i forhold til ord ikke nødvendigvis overføres mellom språkene på samme måte. Om eleven er i stand til å nyttiggjøre seg av kunnskaper på førstespråket når det leser på andrespråket, vil avhenge av slektskapet mellom de to språkene (Lervåg og Melbye-Lervåg, 2009).

I nyere vokabularteori ser vi at vokabular på samme måte som lesing ikke defineres som en ferdighet man enten mestrer eller ikke. På samme måten som leseferdighetene våre er i stadig utvikling vil vokabularet være i utvikling så lenge vi hører, leser og bruker ord i ulike sammenhenger. Ordkunnskapene våre er flerdimensjonale og komplekse, og det å kjenne et ords ulike betydningsnyanser og bruksområder innebærer mer enn å pugge ordets ordbokdefinisjon (Nagy og Scott, 2000).

Det er viktig at lærerne arbeider bevisst med å øke elevenes ordforråd, både i bredde og dybde. Dette gjelder både fagspesifikke ord, og emnenøytrale lavfrekvente ord som ofte ikke finnes i dagliglivets domene. Et av de viktigste momentene innenfor vokabularinstruksjon er å modellere strategibruk – å gi elevene hjelp til selvhjelp. Det er ikke mulig å lære elevene eksplisitt alle nye ord de har behov for å lære, til dette er det altfor mange ord. Derfor blir det viktig at læreren er bevisst sin rolle som modell, og modellerer hvordan en kan jobbe for å finne frem til betydningen av ukjente ord (Pressley, 2006). På denne måten kan elevene sitte igjen med hensiktsmessige strategier som de kan bruke når de leser på egen hånd og støter på ord de ikke forstår.

Å lese med flyt og sammenheng viser til en nøyaktig og hurtig avkodning av ordene i en tekst, og innebærer blant annet at leseren kan:

- plassere både trykk og tonefall på en måte som viser at de kjenner betydningen av enkeltord, meningsbærende uttrykk og setninger
- utnytte informasjon fra komma, punktum, utrops-, spørre- og anførselstegn
- variere stemmen for å framheve sentrale poeng
- vurdere hvor det er naturlig å legge inn pauser (Engen og Helgevold, 2010).

For å oppdage eventuelt misforhold mellom enkeltelevers kodingsferdigheter og de kravene

¹⁶ Rot-morfemene gir bedre anledning til refleksjoner om ordenes opprinnelse og betydning enn stavelser. Å bli fortrolig med vanlige prefiks som eksempelvis u- og mis-, og suffiks som -else, -het, -lig, vil lette både kodingsarbeid og meningssøkingen. Det samme vil kjennskap til bøyings-morfemene (Engen og Helgevold 2010).

som stilles i ulike fagtekster, bør alle faglærere oppfordres til å høre elevene lese høyt i sitt fag. Erfaring viser at selv om elevene for eksempel avkoder feil, ikke utnytter pausetegn eller hopper over tekst, stanser de ikke opp og kontrollerer lesingen sin eller stiller spørsmål med om det de leste gav mening (Maagerø og Skjelbred, 2010).

Å lese med flyt og sammenheng forutsetter at leseren er i stand til å lese med et tempo som etablerer sammenheng, og at de kan variere hastighet for å synliggjøre/skape stemning og spenning, og gi liv til teksten. Lesetempo er likevel i seg selv en relativt svak indikator på etablert ferdighetsnivå. En tekst som oppfattes som uinteressant, leses ofte raskt og unøyaktig, mens vi gjerne dveler mer ved tekster som opprører og betar oss. Leser vi noe spennende, vil mange av oss lese veldig fort for å finne ut hva som skjer (Elbro, 2001).

Strategiske ferdigheter

Forskning viser at elevens kunnskap kan modifieres signifikant gjennom direkte intervensjon i undervisningen, eksplisitt instruksjon i strategier og trening på disse (Alexander og Fox, 2004). Gode lesere kjennetegnes av å være strategiske og de benytter seg av leseforståelsesstrategier som et verktøy for å forstå teksten de leser. Leseforståelsesstrategier er mentale aktiviteter leseren velger å iverksette for å tilegne seg, organisere og utdype informasjon fra tekst, og for å overvåke og styre egen tekstforståelse (Bråten, 2007:67). Lesestrategier virker som en bro fra det kjente, over til det nye en skal lære. Gode lesere vurderer hvilke strategier som er nyttige for å lære, de systematiserer informasjon i tekst og kan stille ulike typer spørsmål til teksten når de leser og kontrollerer om de har forstått det nye de har lest (Roe, 2011).

God strategiundervisning går over tid og er gjennomgående i elevenes skolehverdag (Pressley, 2000), og bør integreres i det daglige arbeidet med tekster i alle fag¹⁷ (Biancarosa og Snow, 2006). Undervisning i lesestrategier bør også være direkte og eksplisitt (ibid.), det vil si konkret undervisning der læreren forklarer og modellerer effektive lesestrategier. Læreren fungerer som det Bruner kaller et støttende stillas. Applebee og Langer påpeker at det er viktig at en demonterer stillaset når elevene ikke lenger trenger det (1983). Gjennom metasamtaler rundt lesing og lesestrategier kan elevene gradvis bli oppmerksomme på egen tenkning og problemløsning (Flavell m.fl., 2002).

Palincsar og Brown (1984) vektlegger fire sentrale strategier som fremmer leseforståelse:

- 1) Oppsummering innebærer at elevene må fokusere på det mest sentrale innholdet i teksten. De må skille mellom mindre viktig og viktig informasjon.
- 2) Ved å stille spørsmål til teksten mens det leses kan elevene identifisere viktig informasjon, i tillegg til at de kan teste egen forståelse.
- 3) Oppklaring handler om å vurdere om noe i teksten er særlig vanskelig å forstå, og om å vite hva en kan gjøre for å gjenopprette forståelsen.
- 4) Foregripelse vil si å lage seg forventninger til hva teksten kommer til å handle om. Antagelsene om hva teksten vil handle om dannes på grunnlag av overskrifter, bilder eller ved å ta et kjapt overblikk over teksten.

¹⁷ Veiledningsmaterialet til Leselos er et eksempel på hvordan teorier om lesestrategier kan omsettes til praksis (Engen og Helgevold, 2010).

Palinscar og Brown (1984) fremhever en undervisning der elevene er aktive, og deltar i en gjensidig eller *resiprok* dialog. De fokuserer på at elevene må utvikle forståelsesstrategier i en sosial kontekst.

Strategisk lesing handler ikke bare om å kjenne til ulike lesestrategier, men også om selvstendig å kunne benytte seg av disse, og om å kunne vite hvilke strategier som egner seg best i ulike situasjoner. Bråten (2002) identifiserer fire faktorer som kan bidra til at elevene skal bli selvregulerte brukere av lesestrategier¹⁸.

- 1) at elevene får tilgang til flere forskjellige lesestrategier
- 2) at utviklingen av metakognisjon bli stimulert
- 3) at mengden kunnskap om verden øker,
- 4) at elevenes motivasjon til å bruke strategier og kunnskap styrkes.

God leseundervisning legger til rette for at elevene lærer seg å lese strategisk og kritisk, slik at de raskt kan vurdere hvordan de skal lese en tekst, og hvordan de kan utnytte en tekst. I undervisningen må det legges opp til at eleven får erfare at det er forskjellige måter å lese på, og at lese måten velges ut fra formålet med lesingen. For at elever skal ha forutsetninger for å kunne velge og vurdere egne lese måter, er det viktig at lærere i de ulike fagene vektlegger ulike lese måter for forskjellige fagtekster (Shannahan og Shannahan, 2008).

Proessorientert forståelsesopplæring

Gode lesere kjennetegnes av at de aktivt benytter leseforståelsesstrategier fra begynnelse til slutt i møtet med en tekst (Bråten, 2007). Lise Iversen Kulbrandstad har introdusert begrepet *proessorientert forståelsesopplæring* (2003:185). Hun hevder at når man skal hjelpe elever med å utvikle leseforståelse, er det hensiktsmessig å dele det pedagogiske arbeidet i tre faser; hva som skjer før lesing, hva som skjer under selve lesingen og hva som skjer i etterkant. Ulike strategier er sentrale i alle faser.

Før-lesing handler om at elevene orienterer seg i teksten og aktiverer forkunnskaper. I følge Marit Samuelstuen og Ivar Bråten er det antakelig ingen annen enkeltfaktor som har så stor betydning for leseutbyttet som forkunnskapene en bringer med seg inn i teksten (2005). Forkunnskapenes betydning ligger i at de gir leseren mulighet til å trekke slutninger og tolke tekster i lys av det de allerede vet om emnet. De kan også bruke forkunnskaper til å fylle ut åpne steder i teksten og til å forutse hva slags informasjon som kan komme senere i teksten.

Underveis i lesingen handler det om at elevene må stoppe opp og tenke over det de leser, og vurdere om de forstår det de leser. Etter lesing dreier det seg om at elevene får anledning til å vise hva de har lært gjennom skriftlige, muntlige eller ved hjelp av andre uttrykksformer. De kan inviteres til å sammenlikne med egne livserfaringer, med andre tekster de har lest eller til knytte ny kunnskap til kunnskap de allerede har, for på den måten gjøre den nye kunnskapen til sin egen (Dole, Nokes, og Drita, 2009).

¹⁸ Alle disse fire faktorene er virksomme i transaksjonell strategiundervisning (se Bråten 2007).

4. Lesing og skriving

Lesing og skriving blir beskrevet som parallelle prosesser i den enkeltes læringsforløp (LK06). Lesing og leseforståelse er mentale aktiviteter. Derfor vil studier av leseforståelse gjerne handle om analyse av representasjoner av denne forståelsen eller omforminger av meningsinnholdet ved at elevene skriver, tegner eller forteller om det de har lest (Løvland, 2011:119).

Lesekompetanse kan utvikles ved å skrive og skrivekompetanse kan utvikles ved å lese (Krashen, 1984). Gjennom skriving vil en for eksempel kunne strukturere og ta vare på tankene¹⁹, og slik vil skriving kunne støtte lesingen (Evensen, 2011). Motsatt kan også lesing støtte skriving, der elevene leser og studerer modelltekster for å lære seg det enkelte fags skrivekultur. I engelskspråklig litteratur beskrives dette som to ulike retninger: *Writing Across the Curriculum* (WAC) og *Writing in the Disciplines* (WID). Eksplorerende skriving, skriving som støtte for lesing, kan knyttes til *Writing Across the Curriculum*, mens den fagspesifikke skrivingen knyttes til *Writing in the Disciplines* (Hertzberg, 2008:113ff).

Skriving som støtte for lesing

I eksplorerende skrivning er skrivingen først og fremst en måte å forstå og tilegne seg faget på. Graham og Heberts (2010) metaanalyse av hvordan skriving kan støtte lesing, framhever at å skrive om det en leser er en svært effektiv metode for å støtte leseforståelse og læring. Elevene får mulighet til å bearbeide teksten grundig når de skriver om det de leser. De må da (re)organisere stoffet og gjøre det om til en helhet i sin egen bevissthet, og formulere innholdet med egne ord. Dette innebærer å analysere, tolke og bearbeide stoffet.

Elever vil ofte få ny og bedre forståelse av en tekst når skriving involverer analyse, tolkning eller personlig reaksjon med utgangspunkt i teksten (Langer og Applebee, 1987). Når elevene skriver *lesereaksjoner ut fra i gangsettere for personlig reaksjon*, inviteres de nettopp til å trenge dypere inn i teksten og tolke, analysere og reflektere (Lillesvangstu m.fl., 2007). Andre arbeidsmåter som inviterer til analyse, tolking og refleksjon kan være å skrive oppsummeringer, omforme tekst i annen sjanger²⁰, visualisere, ta notater, lage spørsmål eller svare skriftlig på spørsmål. Når elevene skriver oppsummeringer, må de identifisere hovedinnholdet, velge bort det mindre sentrale og formulere det de trekker ut i sammenhengende tekst. Når elevene tar notater, for eksempel i form av tankekart eller kolonnenotater, må de selv bearbeide og strukturere innholdet (Graham og Hebert, 2010; Løvland, 2011; Roe, 2011).

Lesing som støtte for skriving

I fagspesifikk skriving ligger fokuset på det enkelte fagets spesielle skrivekultur, fagets terminologi, språkstil og kriterier for tekstopppbygging (Hertzberg, 2008). Alle fag har sin egen literacy som må læres innenfor fagets kontekst (Langer, 2011). En konsekvens for opplæringen blir at en må studere fagenes tekster med tanke på produksjon. Som skriveforberedende aktiviteter er det relevant å studere modelltekster for å bli kjent med ulike

¹⁹ Med utgangspunkt i Skrivehjulet.

²⁰ Anne Løvland anbefaler at elevene omformer meningen som blir uttrykt gjennom illustrasjoner, tegninger og figurer til verbaltekst for i større grad å tolke og trekke mening ut av disse semiotiske ressursene (2011).

skrivemåter. En kan fokusere på ulike trekk ved modellteksten som avsnittsoppbygging, strukturingsprinsipper, språk og stil, hvordan det refereres til informasjon, hvordan en skaper mening ved å bruke ulike semiotiske ressurser, hvordan en kan henvende seg til en leser og så videre (Berge, Gedde-Dahl og Øgreid, 2009, 2010; Håland, 2010).

En lærer normalt sin skriftlighet på basis av sitt muntlige språk, og når en har lært å lese, vil det skriftlige språket virke tilbake på det muntlige (Ong, 1990). Likevel er det store forskjeller mellom den muntlige og den skriftlige diskursen. Skal en utvikle sin skriftlighet, må en delta i den skriftlige diskursen og få kunnskaper om denne gjennom samhandling med andre skrivere (Dysthe, 1997). Ut fra denne tankegangen vil det være svært viktig å lese mye og variert dersom en skal bli en god skriver. Men det å lære å skrive av å lese, forutsetter at leseren er aktiv og engasjerer seg i teksten. Det forutsetter at han interagerer med teksten og benytter sine tidligere erfaringer og forkunnskaper, og reflekterer over både innhold, språk og egen forståelse. Når en leser mye, automatiseres ordbilder, og dette styrker staveferdighetene. Videre vil ordforrådet utvides når en møter nye begreper i kjente kontekster. Når eleven leser varierte tekster, vil han etter hvert også få viktige erfaringer med ulike strukturingsprinsipp og ulike typer syntaks som kan legge grunnlag for kunnskap som etter hvert kan tas i bruk i egen tekstproduksjon (Graham og Hebert, 2010).

Lese- og skrivevansker på ungdomsskolen

De norske resultatene fra PISA 2009 viste at gruppen med svært lave ferdigheter, på nivå 1 og lavere, var redusert fra 22 prosent i 2006 til 15 prosent i 2009 (Kjærnsli og Roe, 2010). Til tross for denne positive endringen er det fortsatt en stor gruppe elever i ungdomsskolen som strever med lesing og som har så lave ferdigheter at de står i fare for ikke å kunne utnytte de utdanningstilbudene som finnes (ibid.). I og med at leseferdighet griper dypt inn i alle fag (og kan være avgjørende for å mestre fagene), kan elever som strever med lesing, risikere å oppleve tilkortkommenhet i nesten alle fag. Lese- og skrivevansker kan derfor få store konsekvenser både faglig og personlig for ungdomsskoleelever. Denne gruppen elever kan oppleve å mislykkes selv om de legger ned mye innsats. Dette kan påvirke både selvtillit, motivasjon og tiltro til egne ferdigheter (Bandura, 1977). Forskning indikerer at unge med lese- og skrivevansker oftere har problemer i forhold til medelever og lærere, og at de har lavere selvtillit (Bru, 2008). Elever med lesevansker ser også ut til å være mer utsatt for depresjon (Kiuru, Leskinen, Nurmi, og Salmela-Aro, 2011; Maughan og Langton, 2008). I arbeid med elever som har lese- og skrivevansker er det derfor viktig å tenke på at elevene skal utvikle selvtillit, motivasjon og tro på at de kan lære.

Lese- og skrivevansker kan skyldes en rekke faktorer, som utilstrekkelig trening, inadekvate undervisningsmetoder eller dysleksi, som er en genetisk betinget skriftspråklig vanske med en forekomst på 3-5 prosent (Hulme og Snowling, 2009). I undervisningen av elever med lese- og skrivevansker må det være et overordnet mål at vanskene i minst mulig grad skal gå ut over faglige prestasjoner i ulike fag. For å sikre elever med lese- og skrivevansker et best mulig faglig utbytte, er det nødvendig å sette inn kompensierende tiltak. Skolelydbøker er et slikt tiltak, og kan være avgjørende for elever som strever med den tekniske siden av lesingen, og som derfor ikke klarer å lese og forstå ulike skolebøker på egen hånd. Skolelydbok er gratis dersom lese- og skrivevanskene bekreftes i en sakkyndig vurdering. Sammen med god undervisning i lese- og lyttestrategier, kan skolelydbok være av avgjørende betydning.

I tillegg til å sikre et godt faglig utbytte, må det være et mål at elever med lese- og skrivevansker skal opparbeide seg funksjonelle lese- og skriveferdigheter. Da må de også mestre den tekniske biten av lesingen, som gir adgang til ords mening gjennom gjenkjenning eller avkoding. Elever som strever med lesing bruker ofte møysommelige avkodingsstrategier som stiller store krav til korttidsminnet. En effektiv leser i ungdomsskolen, derimot, har automatisert ordgjenkjenningen. Ordet gjenkjennes umiddelbart som en helhet, og leseren kan bruke ressursene sine på innholdet i teksten (Høien og Lundberg, 2012). For å få kunnskap om hvordan elever som strever med ordavkoding kan hjelpes videre, er det nødvendig å kartlegge elevenes ordavkodingsstrategier²¹, bokstavkunnskap og ulike språklige funksjoner.

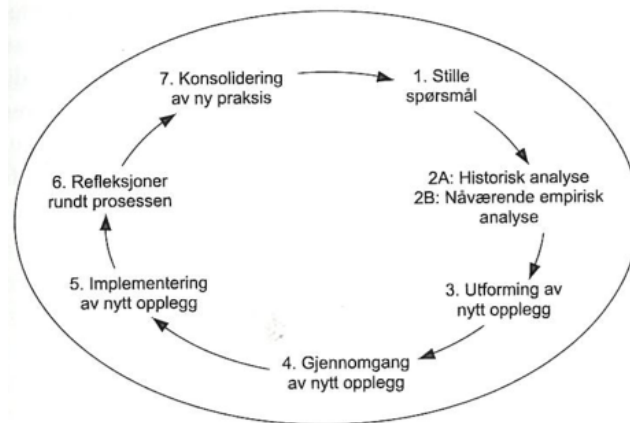
For at elever med lese- og skrivevansker skal oppnå funksjonelle ferdigheter, er det nødvendig med systematiske tiltak med tydelige læringsmål. Å bli en god leser krever både innsats og øvelse. For å motivere seg til en ekstra innsats, er det viktig at elevene får se at innsatsen har effekt og at de opplever mestring. Elever som har gått gjennom nesten hele skoleløpet med svake ferdigheter i lesing og skriving er i ulike livssituasjoner. Noe av det viktigste er kanskje å vise elever som strever at de er mye mer enn lese- og skriveferdighetene sine, og gi dem mestringsopplevelser og troen på at de kan lære.

²¹ I kartleggingsprøver for 11. trinn finnes ordkjedeprøver som raskt kan indikere om elever har avkodingsvansker <http://lesesenteret.uis.no/article.php?articleID=57927&categoryID=7487>.

5. Skolebasert arbeid med lesing

I følge rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012 – 2017 innebærer skolebasert kompetanseutvikling at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2012: 5).

Utviklingsarbeid i skolen handler om å endre praksis, med utgangspunkt i en innsikt i, forståelse av og refleksjon over egen praksis. Et slikt arbeid forutsetter at lærerne må ha vilje til endring og stadig prøve å gjøre undervisningen bedre²². Fra det øyeblikket man begynner å stille spørsmål ved egen praksis dukker de første tankene om endring opp. Motsetninger og spenninger mellom tradisjonell praksis og ønsker om endret praksis, fører til kritisk refleksjon (Engström, 2001). I Engströms ekspansive læringssirkel blir utviklings- og endringsprosesser gjort synlige.



Utgangspunktet i den ekspansive læringssirkelen er å stille spørsmål ved eksisterende praksis. Gjennom å gjøre en ståstedsanalyse²³ kan lærerne og ledelsen, eventuelt sammen med lærerutdannere, rette oppmerksomheten mot eksisterende praksis når det gjelder leseundervisningen. Grunnleggende spørsmål skoler kan stille seg i forhold til gjeldende praksis når det gjelder lesing kan være²⁴:

- Har skolen en leseplan?
- Hvordan implementeres leseplanen som en del av den daglige driften?
- Hvordan jobber skolen kontinuerlig med utbedringer og revisjon av leseplanen?
- Hvordan jobbes det på skolenivå for å skape en kultur for lesing?
- Hvilke kontrollrutiner har skolen for å fange opp elever som sliter med lesing?
- Hvordan brukes skolebiblioteket?

²² Ifølge Rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning (2009) skal lærerne inneha faglig kompetanse, didaktisk kompetanse, sosial kompetanse, yrkesetisk kompetanse og endrings- og utviklingskompetanse.

²³ Ståstedsanalyse er et refleksjons- og prosessverktøy og et hjelpemiddel til bruk ved gjennomføring av skolebasert vurdering jf § 2 – 1 i forskriften til opplæringsloven og § 2 – 1 i forskriften til privatskoleloven (www.lovdata.no). Målet er å skape en felles refleksjon over skolens praksis og hvilke områder skolen vil prioritere å arbeide videre med. Dette forutsetter at alle skolens ansatte er involvert i analysearbeidet. Konklusjonene i ståstedsanalysen er et uttrykk for hvordan de ansatte vurderer skolens praksis. (http://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/5/Eksempel_paa_staastedsanalyse_GS.pdf).

²⁴ Flere av disse spørsmålene er hentet fra veiledningsheftet til Leselos (Engen og Helgevold, 2010).

Spørsmål den enkelte lærer kan stille i forhold til sin praksis kan være:

- På hvilken måte tar du som faglærer ansvar for lesing i ditt fag?
- Hvordan jobber du for å fremme motiverte, aktive og engasjerte lesere?
- Hvordan arbeider du for at elevene skal utvikle trygge kodingsferdigheter slik at de leser med flyt og i samsvar med særtrekk ved ulike tekster?
- På hvilken måte hjelper du elevene å målrette lesingen sin slik at de kan velge lese måte ut fra formålet med lesingen og endrer lese måte ved behov?
- Hvordan legger du til rette for at elevene orienterer seg i teksten før de begynner å lese og for at de utnytter egne forkunnskaper for å foregripe innholdet?
- Hvordan arbeider du for at elevene skal ta i bruk strategier for å lære nye ord og bruke disse ordene?
- Hvordan arbeider du for at elevene skal utvikle god leseforståelse slik at de kan strukturere informasjon fra tekst, stille spørsmål fra tekst, gjengi og gjenskape teksten og vurdere tekstens form og innhold?
- Hvordan arbeider du for at elevene skal reflektere over anvendte lesestrategier og kontrollere egen leseforståelse?
- Hvordan tilpasser du undervisningen til elever som strever med lesing?
- Hvilken praksis har du når det gis leselekser?

Ut fra disse spørsmålene kan skolen og lærerne finne fram til konkrete punkt hvor praksis kan forbedres. På bakgrunn av ståstedsanalysen utformes konkrete tiltak som iverksettes. For å kunne gjennomføre disse tiltakene, vil skolene kunne få veiledning og bidrag fra et eksternt kompetent miljø.

Rektor og skoleledelsen skal lede arbeidet på egen skole, og skoleeier skal være pådriver og støtte i prosjektet. Der disse kommuniserer tydelige forventninger til medarbeiderne og til resultater, er det større sannsynlighet for at medarbeiderne er motivert og målrettet i sin innsats. For å lykkes må skolelederne være tålmodige i utviklingsarbeidet, og ha tro på at endringsprosessene beveger seg i riktig retning (Fullan, 2001).

Det er viktig at det settes av tid til å utvikle et eget språk og tid til å oversette for hverandre hvordan den enkelte oppfatter den konkrete situasjonen, utfordringer og mulige veier videre. Refleksjon er sentralt gjennom hele prosessen. Etter at tiltak er iverksatt, må en reflektere over prosessene før de eventuelt konsolideres og blir en del av ny praksis. Den nye praksisen vil igjen bli gjenstand for refleksjon som kan føre til videre utvikling (Postholm, 2009).

Timperley med flere (2007) vektlegger at lærerne må få faglige begrunnelser for alternative praksiser. Lærerutdannerne kan, med sin ekspertise, kan bidra med kunnskap i forelesninger eller refleksjonssamtaler for lærerne i skolen. En annen viktig faktor for lærernes faglige utvikling er lesing av faglitteratur (Darling-Hammond og Richardson, 2009). Lærerutdannerne blir også å presentere relevant faglitteratur som en del av støtten til å oversette teori til praksis.

Når lærere, skoleledere og lærerutdannere samarbeider på denne måten i et forskende fellesskap (Tiller, 2006), bidras det til at praksis og teori kobles på måter som fremmer

profesjonsfaglig kunnskap både i skole og lærerutdanning. Praxisfortellinger som springer ut fra dette samarbeidet, vil kunne bidra til å bygge opp en forståelse av hva god praksis innebærer.

Skolebasert kompetanseheving i lesing sikter mot å løfte fram hverdagslesingen i skolen, slik at elevene kan nyttiggjøre seg alle tekster som omgir dem i alle fag. Tradisjonelt har leseopplæring fokusert på ferdigheter som avkoding og leseflyt og lesestrategier som kan brukes på tvers av fag. Når lesing settes inn i et literacy-perspektiv, handler skolebasert kompetanseheving også om å sette elevene i stand til å lese på en fagspesifikk måte som vil sette dem i stand til å engasjere seg i tekster for å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og evner og delta i samfunnet (jf. OECDs definisjon på lesing s. 5).

Referanser

- Alver, V. og Selj, E. (2009). Å lese fagtekster på andrespråket. I Selj, E. Ryen, E. (red.). Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer. Oslo: Cappelen Akademiske.
- Anmarkrud, Ø. (2007) Spesielt dyktige læreres leseundervisning – med fokus på leseforståelse. I Bråten, I. (red.). *Leseforståelse*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Applebee, A.N. og Langer, J.A. (1983). Instructional scaffolding: Reading and writing as natural language activities. *Language Arts vol 60 no 2*, s. 168 - 175
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Berge, K.L., Gedde-Dahl, T. og Øgreid, A.K. (2009, 2010). *Skriv. – skrivning som grunnleggende ferdighet 1,2,3*. Oslo: GAN Aschehoug.
- Berge, K.L. (2007). Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene. I Hølleland, H. (red.). *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Cappelen Akademisk Forlag, s. 228-250.
- Berge, K.L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I Aasen, A. J. og Nome, S. (red.). *Det nye norskfaget*, LNU/Fagbokforlaget, s. 161-188.
- Biancarosa, C. og Snow, C. E. (2006). *Reading next—A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to Carnegie Corporation of New York (2nd ed.)*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Bristow, P. S. (1985). Are poor readers passive readers? Some evidence, possible explanations, and potential solutions. *The Reading Teacher*, 39(3), 318-325.
- Brown, A. L., Palinscar, A. S., og Armbruster, B. B. (2004). Instruction comprehension fostering activities in interactive learning situations. In M. R. Ruddel og N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Bru, E. (2008). Å leve med lese- og skrivevansker i barne- og ungdomsalderen. In F. E. Tønnessen, E. Bru og E. Heiervang (Eds.), *Lesevansker og livsvansker: om dysleksi og psykisk helse* (pp. 135-144). Stavanger: Hertervig akademisk.
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse – innledning og oversikt. I Bråten, I. (red.). *Leseforståelse*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Bråten, I. (2002) Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv. I I. Bråten (red.). *Læring i sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Darling-Hammond, L., og Richardson, N. (2009). Teacher learning: what matters? *Educational leadership*, 66 (5), 46-53.
- Dole, J. A., Nokes, J. D., og Drits, D. (2009). Cognitive strategy instruction. *Handbook of research on reading comprehension*, 347-372.
- Dysthe, O. (1997). Skrivning sett i lys av dialogisme. I Evensen, L. S. og Hoel, T.L. *Skriveteorier og skolepraksis*. Oslo: LNU/Cappelen
- Elbro, C. (2001) Læsning og Læseundervisning. 2.udgave. København: Gyldendal
- Engen, L. og Helgevold, L. (2010). *Leselos*. www.lesesenteret.no
- Engeström, Y. (2001). *Expansive Learning at Work. Toward an Activity-Theoretical Reconceptualization*. London: Institute of Education, University of London.
- Flavell, J.H., Miller, P.H. og Miller, S.A. (2002). *Cognitive development*. (4th ed.) Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Fox, E., og Alexander, P. A. (2009). Text comprehension: A retrospective, perspective, and prospective. *Handbook of research on reading comprehension*, 227-239. New York: Taylor og Francis.
- Alexander, P.A., og Fox, E. (2004). A Historical Perspective on Reading. Research and Practice. In R.B. Ruddell, og N.J. Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 33-68). Newark, DE: International Reading Association.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Evensen, L.S. (2011) En gyldig vurdering av elevenes skrivekompetanse? I Smidt, J. Folkvord, I og Aasen, A. J. *Rammer for skriving. Om skriveutvikling i skole og yrkesliv*. Trondheim, Tapir akademiske Forlag
- Gee, James Paul 1996 [1990]. *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. 2. ed. London og Bristol: Taylor and Francis.
- Graham, S. og Hebert, M. A. (2010). *Writing to read. Evidences for How Writing Can Improve Reading. A Carnegie Corporation Time to Act Report*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education. <http://carnegie.org/publications/search-publications/pub/315/>
- Guthrie, J. T., Mc-Gough, K., Bennett, L., og Rice, M. E. (1996). *Concept-Oriented Reading Instruction: An Integrated curriculum to delvelop motivations and strategies for reading*. In L. Baker, P. Afflerbach og D. Reinking (Eds.), *Developing Engaged readers in school and home communities* (pp. 165-190). Manhaw, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Guthrie, J.T. og Wigfield, A. (2000). Engagement and Motivation in Reading Research. I: Kamil, M.L.; Mosenthal, P.B; Pearson, P.D. og Barr, R. (red.). *Handbook of Reading Research vol. III*. Mahwah, New Jersey og London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, s. 403-421.
- Hertzberg, F. (2009). Skolen og grunnleggende ferdigheter. I: Møller, J., Prøitz, T. og Aasen, P. (red.). *Kunnskapsløftet – tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*. Universitetet i Oslo: ILS og NIFU Step. s. 137-146.
- Hertzberg, F. (2008). Skrivekompetanse på tvers av fag. I Elstad, E. og Turmo, A. (red.). *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hulme, C., og Snowling, M. (2009). *Developmental disorders of language learning and cognition*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Høien, T. og Lundberg, I. (2012). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk. 5. utgave.
- Hølleland, H. (2007). Innføring i kunnskapsløftet. I Hølleland, H. (red.). *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*, Cappelen Akademisk Forlag, s. 228-250.
- Håland, A. (2010). Lesing av modelltekstar gir skriverammer. I Smidt, J., Folkvord, I. og Aasen, A. J. (red.) *Rammer for skriving. Om skriveutvikling i skole og yrkesliv*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Kiuru, N., Leskinen, E., Nurmi, J.-E., og Salmela-Aro, K. (2011). Depressive symptoms during adolescence: Do learning difficulties matter? *International Journal of Behavioral Development*, 35(4), 298-306. doi: 10.1177/0165025410396764
- Kjærnsli, M., og Roe, A. (2010). *På rett spor: Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V., Roe, A. og Turmo, A. (2004). *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Krashen, S. (1984). *Writing: research, theory and applications*. Oxford: Pergamon Institute of English.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New media Age*. London: Routledge (Literaries).
- Kress, G. og van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse. The Modes and media of Contemporary Communication*. London: Arnold.
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU
- Kunnskapsdepartementet (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter til bruk for læreplangrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet*.
http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no
- Kunnskapsdepartementet (2012). *Strategi for ungdomstrinnet. Motivasjon og mestring for bedre læring. Felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skriving*.
- Kunnskapsdepartementet (2011). St Meld. 22 (2010–2011). Mestring – Motivasjon – Muligheter. Oslo. Dep.
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning*.
<http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/Lærer/RammeplanALU2009.pdf>
- Langer, J. (2011). *Envisioning Knowledge. Building literacy in the Academic Disciplines Instruction*. New York og London: Teachers College Press.
- Langer, J. (1995): *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction*. New York og London: Teachers College Press.
- Langer, J. og Appelbee, A. (1987) *How writing shapes thinking: A study of teaching and learning*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Lervåg, A. og Melby-Lervåg, M. (2009). Muntlig språk, ordavkoding og leseforståelse hos tospråklige: En sammenfatning av empiriske studier. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 4. 264-279.
- Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A. og Turmo, A. (2001). *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing, og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Acta Didactica 4/2001. Institutt for læreutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Lillesvangstu, M., Tønnessen, E.S. og Dahll-Larssøn, H. (2007). *Inn i teksten, ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Løvland, A. (2011). *På jakt etter svar og forståing. Samansette fagtekstar i skulen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Maughan, B., og Langton, E. G. (2008). Leseferdighet og psykiske vansker. In F. E. Tønnessen, E. Bru og E. Heiervang (Eds.), *Lesevansker og livsvansker: om dysleksi og psykisk helse* (pp. 111-120). Stavanger: Hertervig akademisk.
- Mucherah, W., og Yoder, A. (2008). Motivation for reading and middle school students' performance on standardized testing in reading. *Reading Psychology*, 29(3), 214-235.
- Mullis, I. V. S., Kennedy, A.M., Martin, M.O., Sainsbury, M. (2006). *PIRLS 2006: Assessment Framework and Specifications*. 2. utgave. Boston: IEA.
- Møller, J., Prøitz, T. S. og Aasen, P. (red.) (2009). *Kunnskapsløftet – tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*. Universitetet i Oslo: ILS og NIFU step.
- Maagerø, E. og Skjelbred, D. (2010). *De mangfoldige realfagstekstene. Om lesing og skriving i matematikk og naturfag*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU

- Nagy, W. E., og Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. In M. L. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson, og R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 269-284). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik (2005). Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kulturdeltaking, I Nicolaysen, B. K. og Aase, L. (red.). 2005: *Kulturmøte i tekstar. Litteraturredidaktiske perspektiv*. Oslo: Det norske Samlaget.
- OECD (2009): Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science. Programme for International Student Assessment.
<http://www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf>
- Ong, W. J. (1990). Muntlig och skriftlig kultur. Göteborg: Antropos.
- Palincsar, A. S. og Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Postholm, M. B. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen. En metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: the case for balanced teaching* (3rd ed.). New York: The Guilford Press
- Pressley, M. (2000). Comprehension instructions in elementary school: A quarter-century of research progress. In Taylor, B.M., Graves, M.F. og van den Broek, P. (red.). *Reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades*. New York: Teachers College Press.
- Roe, A. og Taube, K. (2012). "To read or not to read – that is the question". Reading engagement and reading habits in a gender perspective. I Egelund, N. (ed.). *Northern Lights on PISA 2009 – focus on reading*. TemaNord 2012:501 Norden. Nordic Council of Ministers.
- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget. 2. utg.
- Rosenblatt, L. M. (1995). [1938]. *Literature as Exploration*. 5. utg. New York: The Modern Language Association of America.
- Rychen, D.S og Salganik, L. H (eds.). (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Bern: Hogrefe og Huber.
- Samuelstuen, M. S. og Bråten, I. (2005). Decoding, knowledge, and strategies in comprehension of expository text. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46. 107 – 117.
- Solheim, R.G. og Tønnessen, F.E. (2003). *Slik leser 10-åringer i Norge. En kartlegging av leseferdigheten blant 10-åringer i Norge 2001*. Stavanger: Lesesenteret/Universitetet i Stavanger.
- Skaftun, A. (2006). *Å kunne lese*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Shannahan, T og Channahan, C. (2008) Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy. *Harvard Educational Review*; Spring 2008, 1; ProQuest. pg 40
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Timperley, H., Wilson, A. Barrar, H., og Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003-2004): Stortingsmelding nr. 30. *Kultur for læring*.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)*.

Utdanningsdirektoratet (2010). *Rammeverk for nasjonale prøver*.

http://www.udir.no/Upload/Nasjonale_prover/2010/5/Rammeverk_NP_22122010.pdf?epslanguage=no

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012-2017*.

van Leeuwen, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*. New York: Routledge.

Vellutino, F.R. (2003). Individual differences as sources of variability in reading comprehension in elementary school children. In Sweet, A.P. og Snow, C.E. (Eds). *Rethinking reading comprehension* (p. 51 – 81). New York: The Guilford Press.

Wagner, Å.K., Strömqvist, S. og Uppstad, P.H. (2008). *Det flerspråklige mennesket. En grunnbok om skriftspråklæring*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU