

LEIINGE Er:



Universitetet
i Stavanger

www.lesesenteret.no

Telefon: 51 83 32 00

E-post: lesesenteret@uis.no

Postadresse:

Lesesenteret,

Universitetet i Stavanger

4036 Stavanger

Design: Melvær&Lien Idé-entreprenør

Illustrasjoner: Anders E. Sommerfeldt

ISBN 978-82-7649-061-9

LEIING ER

Lesing er...

Forord



Lesing er ... Ja, hva *er* lesing, egentlig? Og hva vil det si virkelig å kunne lese? Setter vi oss ned og begynner å fundere på disse viktige spørsmålene, oppdager vi at svarene ikke gir seg så lett som vi kanskje skulle tro. Dette kommer av at lesing er en svært kompleks og sammensatt aktivitet, som i våre dager er blitt enda mer kompleks og sammensatt, blant annet som følge av utviklingen av nye teknologier og kommunikasjonsmedier. På 1700-tallet ble folk betraktet som lesekyndige dersom de kunne gjengi innholdet i et begrenset antall religiøse tekster. I dag fortøner dette seg som en svært begrenset del av hva det vil si å kunne lese.

Lesing er ikke lenger en aktivitet som er forbeholdt de tidligere lesefagene (norsk, språkfag), men skal inngå i alle fag. Nå er også musikk læreren leselærer, og det samme gjelder læreren i kroppsøving. Lesing i KRL-faget skal brukes blant annet til å innhente informasjon, reflektere over, tolke, søke mening og forholde seg kritisk til fortellinger og fagstoff. Lesing som grunnleggende ferdighet defineres i læreplanen i matematikk som det at en elev kan tolke og dra nytte av diagrammer, tabeller, symboler og formler. I kunst og håndverk innebærer lesing det å kunne lese og tolke bruksanvisninger og arkitekttegninger (LK 06). For å kunne utføre dette må vi kunne lese. Det å kunne lese innebærer med andre ord i dag temmelig mye mer enn det vi har vært vant til å forbinde med lesing, nemlig det å lese ei bok.

Dette heftet er en veiledning i leseopplæring for lærere i grunnskolen. Det retter seg mot alle lærere i alle fag, fra 1. til og med 10. trinn. Det er ment å

skulle omfatte alle elever, bokmåls- og nynorskelever, elever med to eller flere språk, elever med et annet morsmål enn norsk, elever med lese- og skrivevansker og elever med særskilte opplæringsbehov. Denne veiledningen inneholder generelle pedagogiske prinsipper basert på nyere forskning om leseopplæring og leseutvikling, noe som må være grunnlaget uansett hvilke elever det dreier seg om. Spesifikke kunnskaper og særskilte tilretteleggingstiltak må derfor søkes i annen faglitteratur.

Vi har med hensikt valgt å ikke dele opp teksten etter de ulike trinnene i skolen, men heller etter de ulike komponentene som inngår i utviklingen av leseferdighet generelt. Dermed vil lærere på første trinn trolig lese kapitlet om avkodning med større interesse enn kollegaer som arbeider på åttende trinn. Vi har valgt å sette inn utvalgte kompetansemål¹ fra Kunnskapsløftet i veiledningsmateriellet. Dette for å gjøre koplingen mellom Kunnskapsløftet og materiellet tydeligere. Kunnskapsmålene kan knyttes til flere områder, og derfor vil noen av kompetansemålene nevnes i flere sammenhenger.

Veiledningsmateriellet består av en pakke som inneholder andre hefter og annet materiell, og som vi viser til utover i teksten. Veiledningsmateriellet omfatter også en ressursbase på nettsiden www.lesesenteret.no. Her kan du finne nyttige nettsteder og faglitteratur som kan være interessant

¹Vi gjør oppmerksom på at kompetansemålene var under revidering da *Lesing er ...* ble skrevet. Det kan derfor tenkes at noen av kompetansemålene er endret i etterkant av arbeidet med veiledningsmateriellet.



i arbeidet med å gjøre elevene til bedre lesere. I tillegg vil det komme ut flere publikasjoner som skal inngå i denne pakken. Det vil også bli arrangert kurs hvor dette materialet vil bli brukt som utgangspunkt.

Veiledningsmaterialet er satt sammen av:

- Leik og læring samt inkludert dvd
- Bok i bruk på første til fjerde trinn
- Bok i bruk på femte til sjuende trinn
- Bok i bruk på åttende til tiende trinn
- Ny start for skriftspråklig utvikling
- Perlejakten – på sporet av gode leseprosjekter i skolen
- Fagbok i bruk
- Gutter og lesing

Disse heftene vil komme:

- Lese- og skrivevansker. Fra teori til IKT-baserte tiltak (revidert utgave)
- Et hefte om digital lesing, og et om bruk av skolebibliotek.

Boka inneholder tekster på begge målformer. Vi har konsekvent valgt å bruke pronomenet *han* om læreren. Dette er ikke ment å si noe om kjønn til den personen det er snakk om.

Det er en meget utfordrende oppgave å skulle skape gode lesere – men sjelden har vel den oppgaven vært så viktig som nå. Lykke til med lesingen!

Lesesenteret
Stavanger, 1. juni 2008



Innhald



	Side		Side
Kapittel 1		Kapittel 3	
Innledning	8	Lesing er å utvikle språklige ferdigheter	20
Lesing i samfunnet	8	Språk	20
Lesing og læring	9	Gjensidig påvirkning mellom tale og skrift	22
Læring og språk	10	Språklige ferdigheter	22
<i>Kunnskapsløftet</i> og lesing	10	Språklig bevissthet	22
Lesing og skriving	11	Ordforråd	24
Gi rom for læring!	11	Å fortelle	24
		Språkstimulering for alle	25
Kapittel 2		Språk og identitet	27
Lesing er å skape engasjement og ambisjonar	12	Kapittel 4	
Det gode livet med lesing	12	Lesing er å kunna koda om	28
Læraren sitt engasjement	13	Å koda om frå munnleg språk til skrift	29
Kultur for lesing	13	Les ulike skrifttypar	30
Læraren som lesande modell	14	Å koda om frå bokstavar og lydar til ord	30
Elevane sine ambisjonar knytte til		Å koda om frå bokstavar til heile ord	32
lesing og eit lesande liv	14	Å koda om skiljeteikn i teksten	33
Tilgang til tekstar for alle	15	Å koda om større tekstelement	34
Skulebiblioteket si rolle	17	Å kunna koda om. Leserettleiing	36
Lesestimulering	17		
Samarbeid med foreldra	18		



	Side		Side
Kapittel 5		Kapittel 6:	
Lesing er å lese med forståelse og bruke kunnskapene i egen lesing og læring	38	Skolens plan for lesing, en plan for kompetanseheving i personalet	55
Å lese fagtekster	40	Hva skal skolens plan for lesing inneholde?	56
Førlesefasen	40	Læringsmål fra <i>Kunnskapsloftet</i>	56
Lesefasen	43	Dynamiske og statiske mål	56
Etterlesefasen	45	Hvilke emner skal leseopplæringen omfatte?	57
Å lese skjønnlitteratur	47	Å skape engasjement og ambisjoner for lesing	57
Førlesefasen	47	Å utvikle språklige ferdigheter	58
Lesefasen	49	Å kunne kode om	59
Etterlesefasen	49	Å lese med forståelse og bruke kunnskap i egen lesing og læring	59
Å lese digitale sammensatte tekster	50	Vurdering	60
Nye teksttyper, nye lesestrategier?	50	Hvordan skal vi vurdere elevenes ferdigheter?	60
Sammensatte tekster: Læreboka i endring	51	Når skal vi vurdere?	61
Skjermtekster og lesestrategier	52	Har skolene forutsetninger for å skrive en plan for leseopplæring?	61
Før, under og etter lesing.		Hvem skal skrive planen?	61
Likheter og forskjeller mellom skjermlesing og lesing på papir	53		

Kapittel 1

Innledning



Lesing i samfunnet

Vi lever i et samfunn som er sterkt preget av skriftspråket. Uansett hvor vi beveger oss, møter vi skrift. Enten vi er i butikken, i banken eller på flyplassen, handler også det å orientere seg på slike steder om å kunne lese skrift og tegn. Vi møter skrift som informerer, *Go to gate*; skrift som prøver å påvirke oss, *Ta 3, betal for 2*; og skrift som gir uttrykk for følelser: *Din gris!* I et språkopplæringsperspektiv er det derfor viktig at skolen gir grundig opplæring i det å kunne lese og forstå et mangfold av ulike tekster – tekster som elevene trenger å mestre for å kunne delta i et aktivt samfunnsliv. ALL-undersøkelsen², som undersøker voksnes lesekompetanse, viser at noen faller ut av arbeidsmarkedet på grunn av manglende ferdigheter i lesing.

Det moderne samfunnet er i stadig endring. Arbeidslivets krav til effektivitet gir nye måter å kommunisere med hverandre på, for eksempel gjennom e-post. Den teknologiske utviklingen i samfunnet har også gitt seg utslag i nye sjangrer i dagliglivet til mange elever, blant annet chatting, SMS og Facebook. Som deltakere i samfunns- og arbeidsliv trenger vi både å kunne lese på papir og på nett. Digitale tekster er en stor og viktig del av den lesekompetansen som kreves for å delta i samfunnet. Samfunnsendringer, og dermed endringer av kommunikasjonsformer, er en stor utfordring for leseopplæringen.

²ALL står for *Adult Literacy and Life Skills*. Det er gitt ut en rekke hefter som analyserer resultatene i ALL-undersøkelsen. Heftene finnes på www.lesesenteret.no.

Kompetansemål i Kunnskapsløftet etter

- 4. trinn: finne opplysninger i en sammensatt tekst ved å kombinere ord og illustrasjon
- 4. trinn: lage fortellinger ved å kombinere ord, lyd og bilde
- 7. trinn: bruke digitale skriveverktøy i skriveprosesser og i produksjon av interaktive tekster
- 7. trinn: sammenholde flere elementer i en sammensatt tekst for å skape helhetlig mening
- 10. trinn: orientere seg i store tekstmengder for å finne relevant informasjon

Lesing og læring

Vi kan ikke drive med leseopplæring uten å vite noe om hvordan elevene lærer. Hva som påvirker og stimulerer elevenes læring, er et stort og viktig spørsmål, og i dette veiledningsmaterialet tar vi utgangspunkt i et *konstruktivistisk* og *sosialkonstruktivistisk* syn på læring. Vi skal derfor her gjøre rede for hva som ligger i et slikt læringssyn. Et konstruktivistisk syn på læring ser på læring som noe som skjer i eleven selv, i elevens hode, om vi vil. Forutsetningene for at læring skal skje, er at eleven er aktivt deltakende og ser sammenhenger mellom ny og gammel kunnskap. Et konstruktivistisk læringssyn legger dessuten vekt på helheten. Det vil si at vi lærer språk i naturlige sammenhenger.

Et sosialkonstruktivistisk syn bygger på et konstruktivistisk syn, men legger enda sterkere vekt på at læring skjer i felleskap og samhandling med andre. I tråd med et sosialkonstruktivistisk syn har den russiske psykologen Lev Vygotskij (1896–1934) laget en modell for oppdragelse og undervisning i det han kaller *den nærmeste utviklingssonen*³. Elevene er i den nærmeste utviklingssonen når de i samspill med *kompetente andre* tilegner seg kunnskaper som de ikke ville fått på egen hånd. Kompetente andre er personer som kan mer enn eleven selv. Det kan for eksempel være andre elever eller lærere. Hvilke følger får et slikt

læringssyn for lese- og skriveopplæringen på skolen? Det betyr det at vi må stimulere til aktive elever som både får arbeide mye med lesing og skiving, og som får reflektere over egen læring. John Deweys slagord *learning by doing* er velkjent i skolen. Elevene lærer ved å gjøre og erfare selv. De lærer for eksempel mer av å gjennomføre et eksperiment i naturfag enn å lese om det. Men i sin helhet lyder slagordet *learning by doing and reflection*. Læring handler ikke bare om å gjøre og sette et kryss på papiret som viser hvilke oppgaver som er gjort. Læring handler i stor grad om å kunne reflektere over det vi har lært, og å gjøre kunnskapene til sine egne. Det er først når elevene får reflektere over egne kunnskaper, at kunnskapene blir internalisert. Hva har Deweys teori å si for leseopplæringen? Jo, blant annet at vi også må legge stor vekt på refleksjonen rundt lesing. Det å samtale om teksten som enten skal leses, eller som er lest, kan gi elever en dypere forståelse: *Hvorfor syntes du dette var en spennende fortelling? Hvorfor tror du hovedpersonen valgte å ...? Hva var det med fortellingen som gjorde at du syntes den var morsom, var det noe med personene, var det noe med språket? Hva har du lært om Italia nå når du har lest denne teksten?*

Kompetansemål i Kunnskapsløftet etter

- 2. trinn: lese enkle tekster med sammenheng og forståelse
- 4. trinn: lese skjønnlitteratur og fagtekster for barn med flyt, sammenheng og forståelse
- 4. trinn: trekke slutninger på grunnlag av forståelse for sammenheng mellom deler og helhet i tekster
- 7. trinn: formulere sannsynlige tolkninger av leste tekster
- 10. trinn: delta i utforskende samtaler om litteratur, teater og film

³Vygotskij, L (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass & London: Harvard University Press.

Også de sosialkonstruktivistiske teoriene får direkte betydning for leseopplæringen i klasserommet. Fordi vi lærer i samhandling med andre, må også leseopplæringen legge til rette for samhandlinger og sosiale praksiser hvor elevene får være sammen om tekster. Et sosialkonstruktivistisk syn på læring bygger på at språket former tanken. Derfor blir samtalen elevene imellom også et uttrykk for hva de har lært og en måte å gjøre kunnskapene til sine egne på. Når elever leser en tekst sammen i grupper, og både under og etter lesingen stiller spørsmål: *Jeg skjønnte ikke hva det ordet betydde?*, eller kommenterer og utdyper teksten: *Jeg har lest noe lignende tidligere*, da kan selve fellesskapet gi grobunn for bedre læring. Nettopp fordi elevene i gruppen trolig har mer kunnskap enn det den enkelte eleven besitter alene, vil det å lese tekster sammen og diskutere og kommentere dem underveis og etterpå ofte gi bedre læring. Et sosialkonstruktivistisk syn på lesing handler også om at elevene får erfare slike sosiale praksiser og får oppleve verdien og nytten av å samhandle om tekster.

Kompetansemål i Kunnskapsløftet etter

- 2. trinn: lytte og gi respons til andre i samtaler, under framføringer og ved høytlesing
- 4. trinn: samhandle med andre gjennom lek, dramatisering, samtale og diskusjoner og praktisere regler for gruppesamtaler
- 7. trinn: lytte til andre, uttrykke og grunngi egne standpunkter og vise respekt for andres

Læring og språk

For å uttrykke vår egen læring trenger vi språket. Vi bruker språket til å skaffe oss ny kunnskap både når vi leser og lytter, og vi bruker språket til å gi uttrykk for denne nye kunnskapen enten det nå er gjennom et skriftlig eller et muntlig medium. Derfor er læring også språklig læring og utvikling. Når elevene skal

gi uttrykk for sin egen læring, trenger de blant annet språket. De trenger et mangfold av ord og begreper som uttrykker det de har lært. Arbeid med lesing og læring vil dermed også være arbeid med språk, tekster, ord og begreper. Når språket er mangelfullt, vil også læringen bli mangelfull, siden elevene ikke har de nødvendige ordene og begrepene som trengs for å skjønne teksten, enten den er muntlig eller skriftlig.

Kunnskapsløftet og lesing

De grunnleggende ferdighetene går som en rød tråd gjennom *Kunnskapsløftet*. Det å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese og skrive, å kunne beherske digitale verktøy og å kunne regne blir sett på som helt grunnleggende ferdigheter som alle må mestre for å kunne delta i samfunnet på skriftspråksamfunnets premisser. I dette veiledningsmateriellet skal vi først og fremst behandle det å kunne lese, men vi kan ikke si noe om lesing uten også å komme inn på muntlig, skriftlig og digital kompetanse. De grunnleggende ferdighetene gjennomsyrrer alle skolens fag. Men hva vil det si? Jo, det vil si at alle lærere er leselærere, også naturfaglæreren og læreren i KRL. Det betyr at naturfaglæreren må lære elevene å lese naturfaglige tekster. Læreren må vise hvordan elevene skal lese og skrive slike teksttyper. *Hvordan skal vi lese en rapport? Hva vil det si å skrive logg?* (LK 06, s. 88). Men det vil også si at en god del av arbeidet med naturfaget må være knyttet til det å arbeide med nøkkelbegreper som hører til faget: Hva betyr *dyreart*? Hva vil det si å *observere*?

Kunnskapsløftet legger også større vekt enn tidligere læreplaner på at elevene skal lese, skrive og bruke fagtekster. Ofte er det slik at en fagtekst er en sammensatt tekst. Det vil si at ulike modaliteter, som tekst og bilde, er satt sammen til en hel tekst. *Kunnskapsløftet* opererer på denne måten med et utvidet tekstbegrep, hvor også lyd og bilder inngår i det samlede uttrykket. Det åpner opp for de mange digitale sjangrene, for eksempel hjemmesider, blogger⁴, wikier⁵ og nettsteder av typen YouTube⁶ og Facebook⁷. Videre finner vi fiksjonsfortellinger i alle tenkelige varianter på nettet – fra digitale versjoner av, eller supplement til, kjente barnebøker til hypertekster⁸ som skaper sine egne univers basert på de mulighetene som finnes i den digitale teknologien. Digital teknologi viser i særlig grad

⁴En type personlige dagbøker på nett, som oftest med muligheter for andre til å kommentere innholdet

⁵Nettsteder der flere kan publisere og redigere innhold; Wikipedia er et kjent eksempel

⁶Et nettsted der brukerne kan laste opp, vise og dele videoklipp

⁷Facebook er et nettsted hvor brukerne lager en egen profil som inneholder personlig informasjon som de deler med andre.

⁸En hypertekst er en tekst som har elektroniske forbindelseslinjer, lenker, til andre tekster.

hvordan tekster og medier har både en sosial, en kunnskapsmessig og en underholdende funksjon – og gjerne alle disse samtidig. Hvilken betydning får de nye teksttypene og mangfoldet av sjangrer for leseopplæringen? Jo, blant annet at elevene bør ha rik tilgang på ulike sjangre, eller for å si det med *Kunnskapsløftets* egne ord: *Faget skal hjelpe elevene til å orientere seg i mangfoldet av tekster og gi rom for opplevelse, refleksjon og vurdering.* (LK 06, s. 41).

Kompetansemål i Kunnskapsløftet etter

- 4. trinn: lese skjønnlitteratur og fagtekster for barn med flyt, sammenheng og forståelse
- 7. trinn: lese et mangfold av tekster i ulike sjangrer og av ulik kompleksitet på bokmål og nynorsk: norske og oversatte, skjønnlitterære tekster og sakprosaetekster
- 7. trinn: bruke bibliotek og digitale informasjonskanaler på en målrettet måte
- 10. trinn: lese og skrive i ulike sjangere, både skjønnlitterære og sakpregede på bokmål og nynorsk: artikkel, diskusjonsinnlegg, formelt brev, novelle, fortelling, dikt, dramatekst og kåseri

Lesing og skriving

Kunnskapsløftet framhever vekselvirkningen mellom lesing og skriving: *Lesing og skriving er parallelle prosesser i den enkeltes læringsforløp. Eleven utvikler skrivekompetanse gjennom å lese, og lesekompetanse gjennom å skrive.* (LK 06, s. 42). Det vil si at eleven utvikler seg som leser ved å skrive. For eksempel kan det å skrive enkle notater og logger underveis i lesingen utvide leseforståelsen. Elevene utvikler seg også som skrivere ved å lese litteratur. I møtet med litteraturen får de modeller til egne tekster enten det er skjønnlitterære tekster, fagtekster eller hypertekster. Alle typer tekster gir mønster for egen skriving, alt fra handlelapper til e-post.

Kompetansemål i Kunnskapsløftet etter

- 7. trinn: bruke erfaringer fra egen lesing i skjønnlitterær og sakpreget skriving
- Bruk av ulike lesestrategier forutsetter også at elevene skriver seg til innsikt både før, under og etter lesing.
- 7. trinn: bruke ulike lesestrategier tilpasset hensikten med lesinga

Gi rom for læring!

Det å skape en kultur for læring i klasserommet er blant lærerens viktigste oppgaver. For at han skal mestre den oppgaven, må mange faktorer være til stede. For det første må læreren vise seg som en engasjert formidler av kunnskap. Han må være engasjert både i faget og i elevene, men han må også kunne stille krav til elevenes læring i tråd med det som det er mulig for dem å oppnå. Undersøkelser⁹ viser at norske lærere ofte har lave forventninger til elevene. Det er synd, for mye læring kan skapes ut av lærerens engasjement og tro på at elevene kan mestre.

Å gi rom for læring i klasserommet betyr også å kunne se alle elevene og deres muligheter og forutsetninger for læring. Det er viktig å gi utfordringer som elevene mestrer, både Fathima som har norsk som sitt andrespråk, og Live som strever med lesing på morsmålet, har krav på tilpasset leseopplæring (Stortingsmelding nr. 16, «... og ingen sto igjen»).

Skal det skapes et aktivt rom for læring og læringskultur i skolen, må skolen som organisasjon jobbe med lesing og grunnleggende ferdigheter over tid. Det må skapes et forum hvor lærernes tanker, refleksjoner og faglige oppdatering om hva som fremmer elevens læring, stadig blir debattert.

⁹Lie 2001; Kjærnsli 2004; OECD 2005.

Kapittel 2

Lesing er å skapa engasjement og ambisjonar

Praksisforteljing frå 7. trinn

Balder og Johne går på same skule. Gutane seier at dei trivst godt på skulen, særleg framhevar dei det gode sosiale miljøet. Dei har kjent kvarandre sidan barnehagen. Begge speler fotball tre ettermiddagar i veka i tillegg til kampar i helgane i sesongen. Om vinteren står Balder på snøbrett, mens Johne føretrekkjer slalåm. Ingen av dei ser mykje på tv, men begge er ivrige brukarar av MSN. Johne speler World of Warcraft, men berre nokre timar i helgane. Læraren til gutane veit at det er mange likskapar mellom dei: Dei er aktive og sosiale og har interesser og sjølvstendig driv. Men han ser òg at det er store ulikskapar. Gutane ligg til dømes langt ifrå kvarandre når det gjeld leseferdigheit, for mens Johne har hatt ei tydeleg utvikling gjennom heile skuletida, har Balder stagnert, og der Johne skårar høgt på ulike leseundersøkingar, viser Balder både manglande grunnleggjande ferdigheit og manglande forståing.

Ingen av gutane ser på seg sjølve som «lesarar». Johne les ein del bøker både på skulen og i fritida. Han les helst bøker med humor og spenning. Dessutan les han dagleg om favorittlaget, Liverpool, på nettavisene. Så les han lekser. Balder les bøker når han må, på skulen. Då les han helst tynne bøker, for dei går fortast. Balder nøler ikkje med å seia at det er kjedeleg å lesa, og når elevane har lesetid på skulen, gidd han ikkje å finna fram boka si viss ikkje læraren masar på han. Johne meiner at han kjem til å lesa meir når han blir eldre, når han skal få seg ei utdanning og tena pengar. Balder meiner at han ikkje treng å lesa meir seinare.

Det gode livet med lesing

Vi har ulike haldningar til lesing. Nokon elsker å lesa. For ein bokelskar er bøker nyklar til lukke. For mange kjem lesinga lett. Andre slit med å læra seg å lesa.

Det gode livet med lesing handlar ikkje berre om bøker, men om at alle skal ha moglegheit til å bruka dei tekstane dei treng til ei kvar tid i skuledag,

arbeidsdag og fritid. Tekstane finst i ulike medium – bøker, aviser, på nett, i blad eller filmar. Det gode livet med lesing er dermed avhengig av tilgangen til tekstar, det at tekstane er tilgjengelege rundt oss, og at vi er i stand til å lesa og forstå dei. *Har alle elevar lik tilgang til tekstar å velja frå? Veit alle kor dei skal finna dei tekstane dei treng? Veit alle korleis dei skal sjekka at teksten dei har i handa eller på skjermen framføre seg, er teksten dei leitar etter?*

Dette skal vera eit val basert på erfaringar og tilgang og ikkje på manglande leseferdigheit, negative opplevingar, negative haldningar eller manglande tilgang til tekstar. *Har alle elevar like føresetnader for å etablere eit liv som lesarar?*

Læraren sitt engasjement

Kultur for lesing

Vegane inn i skriftspråket er mangfaldige, og dei er påverka av sosiale samhandlingsmønster, føremål og situasjonar rundt tekst. Dette verkar òg inn på måten vi utøver lesing og skriving på, altså ulike *sosiale praksisar*. For å utvikla lesekompetansen treng elevane erfaring med lesing og skriving i ulike situasjonar og erfaring med ulike typar tekst. Elevane har mellom anna med seg ulike praksisar frå heimekulturane sine, for sosiale og kulturelle vilkår er med på å avgjera korleis vi bruker lesing i kvardagen. Til dømes har seksåringane som startar på skulen, ulike erfaringar med høgtlesing, vaksne modellar som les og skriv, og bibliotekbesøk. Minoritetspråklege elevar vil dessutan ha erfaringar med eit anna skriftspråk enn det dei møter på skulen. Dette kan verka inn både på elevane sine føresetnader og motivasjon for å læra å lesa og skriva sjølve. Difor er det viktig at skulen gir elevar på alle trinn rike og aktuelle erfaringar med bøker og tekstar.

Lesing er ikkje berre ei individuell ferdigheit, men òg ei sosial samhandling. Forfattaren deler teksten sin med lesaren, lesarar deler tekst med kvarandre, dei refererer og kommenterer. Interaksjon mellom menneske er ein viktig del av det å lesa og skriva. Samtale om tekst følgjer tett på og heng saman med sjølve lesinga. Lese- og skriveaktivitetar – den synlege delen av praksisen – fungerer som mønster for bruk av lesing og skriving i ulike situasjonar. Vi må erfara at menneske rundt oss les for å halda seg orienterte, for å underholdast, for å læra, og vi må erfara at vi skriv for å hugsa, for å ytra meiningar og kommunisera med andre. Desse erfaringane kan gi oss innblikk i kva for verdi lesing og skriving har i liva til folk, og dei kan motivera oss til å lesa og skriva sjølve. Praksisane omfattar òg haldningar til og oppfatningar av lesing og skriving, og praksisane handlar om å etablere vanar.

For å kunna leggja til rette for varierte leseaktivitetar må læraren ha innsikt i kva praksisar elevane har erfaringar med. Til dømes har mange elevar mykje erfaring med teksttypar og lesepraksisar knytte til den digitale teknologien, og dei meistarar lesing og skriving i sjangrar som læraren kanskje ikkje føler seg særleg fortruleg med, til dømes chatting, blogging og ulike typar dataspel. Slike sjangrar krev og skaper andre lese- og skrivemåtar og praksisar enn det å lesa ei forteljning i bokform, men dei er like fullt ein sær viktig del av mange elevar sin lese- og skrivekultur i dag. Det er difor viktig at læraren kjenner til desse ulike sjangrane for å kunna utnytta dei i arbeidet med å skapa lese- og skrivelyst (sjå òg heftet *Gutter og lesing*).

Kompetansemål i Kunnskapsløftet etter

- 4. trinn: begrunne egne tekstvalg, og gi uttrykk for egne tanker og opplevelser om barnelitteratur, teater, filmer, dataspill og TV-programmer
- 7. trinn: drøfte og vurdere skjønnlitterære tekster med utgangspunkt i egne opplevelser og med forståelse for språk og innhold
- 10. trinn: begrunne egne tekstvalg med utgangspunkt i egne lesepreferanser og formålet med lesingen
- 10. trinn: formidle muntlig og skriftlig egne leseerfaringer og leseopplevelser basert på tolkning og refleksjon

Kompetansemål i Kunnskapsløftet etter

- 4. trinn: drøfte noen estetiske virkemidler i sammensatte tekster
- 7. trinn: vurdere tekster, TV-programmer, reklame, musikk, teater og film og begrunne egne medievaner
- 10. trinn: vurdere estetiske virkemidler i sammensatte tekster hentet fra informasjons- og underholdningsmedier, reklame og kunst og reflektere over hvordan vi påvirkes av lyd, språk og bilder

Læreren som lesande modell

Ei viktig drivkraft ved modelltenking er at elevane får møta personar som dei kan identifisera seg med, og som praktiserer lesing innafor ulike rammer. Læraren skal vera ein lesande modell for elevane sine. Lærarane skal gi lesinga verdi, for det læraren og andre rollemodellar gir verdi, får verdi blant elevane. Dei gode modellane løyser ut engasjement og viser veg. Læraren skal difor vera synleg og lesa mens elevane kan sjå det. Ein kan til dømes ikkje undervisa i norsk på ungdomstrinnet utan sjølv å lesa noko ungdomslitteratur. Dette er viktig både for den samtalen og den samtalekulturen som lærarar kan ha med elevane. Når elevane les, kan òg læraren lesa, nokre gonger dei same tekstane som elevane les, andre gonger ein tekst som læraren har lyst til å lesa sjølv. Læraren sørgjer òg for jamne drypp med lesestimulering gjennom forteljingar om eiga lesing og interesse for andre si lesing. Små og spontane samtalar om lesing blir gjerne kalla for «den vesle samtalen om lesing». Gjennom små drypp-samtalar kan læraren visa seg som lesar og visa at lesing er mykje forskjellig.

Å finna rett tekst til rett elev, å anbefala ein tekst, kan vera ei krevjande oppgåve. Læraren skal bruka all sin kunnskap om elevane, deira interesser og føresetnader, for å gjera tekstvalet enklast mogleg og i samsvar med elevane si næraste utviklingssone.

Praksisforteljing frå 8. trinn

Jeg satte av litt tid på slutten av siste time på fredag og fortalte og leste litt fra boka *I satans tid* for hele trinnet. Mens jeg gjorde dette, fanget jeg blikket til en av de guttene som ikke leser, men som henger mer i gardinene. Der satt han med et uttrykk som viste stor interesse. I det jeg var ferdig og la boka ned på bordet, spratt han opp og reiv boka til seg. «Den skal jeg lese.» Mandag morgen kom han og leverte inn boka. Jeg måtte spørre han om han virkelig hadde lest den i helgen. Å ja da, det hadde han gjort. «Ja, hva syns du da?» «Det var en grævlig kjekke bok, har du flere?» Det hadde jeg ikke, men jeg fikk lurt han over på Marg og bein-bøkene. De var òg «grævlig kjekke».

Elevane sine ambisjonar knytte til lesing og eit lesande liv

Mange elevar startar skulen med stor motivasjon og høge forventningar til å læra å lesa, og det å lukkast med lesinga blir svært viktig. Difor må elevane få gode lese- og meistringsopplevingar, uavhengig av ferdigheitsnivå. Motivasjonen er påverka av at elevane får erfara sine eigne opplevingar som verdifulle og viktige. At eleven sjølv opplever framgang i lesinga, det at det skjer ei leseutvikling, kan òg verka inn på motivasjonen. Motivasjonen er òg prega av at læraren verdset eleven si lesing og gir uttrykk for det.

Praksisforteljing frå 8. trinn

I klassen min er det et par lesesvake jenter som ikke liker å lese. Derfor har jeg lånt inn noen bøker om *Gossip girl*. Dette er kanskje ikke den aller beste litteraturen, men jeg håpet det ville slå an hos noen av jentene. Heldigvis for meg så startet det opp en tv-serie basert på disse bøkene samtidig. Ei av jentene fikk jeg oppmuntret til å forsøke å lese den første boka samtidig som jeg tipset henne om tv-serien. Hun var nok litt overveldet av mengden sider og av skrifttypen (ganske liten), men satte i gang å lese. Etter en stund (noen dager) kom hun og hadde lest ut den første boka og lurte på om jeg hadde flere. Heldigvis var den neste ledig. Hun fortsatte å lese, og det gikk bedre og bedre. Jenta ble helt hekta på serien og overlykkelig over sin egen leseferdighet. «Vet du hva? Jeg har lest fire bøker nå, og så mange bøker har jeg aldri lest før.» Det var et syn å se ansiktet hennes. Og ikke nok med det, hun spurte etter andre bøker som jeg kunne anbefale. Da var veien kort til *Sinnssykt forelsket*. Også den boka gikk ned på høykant.

Det tek tid å lesa - å finna og velja tekst, å falla til ro og koma inn i teksten. På skulen skal det vera sett av god tid til lesing – både leseopplæring, rettleidd lesing, høgtlesing og elevane si sjølvstendige lesing. Det finst ulike måtar å organisera dette på. På nokre skular har elevane fri lesetid kvar gong dei er ferdige med ei oppgåve. Faren med dette kan vera at dei elevane som arbeider seint, aldri får fri lesetid. På andre skular byrjar ein eller fleire dagar med fastsett lesetid, ofte kalla lesesiesta. I denne tida skal elevane og læraren lesa og ikkje nytta tida til å finna bøker.¹⁰ Eit anna alternativ er at den frie lesetida er tidfesta i elevane sine arbeidsplanar, ikkje som ein ekstra aktivitet, men som ein aktivitet på lik linje med andre arbeidsoppgåver. Det er ikkje eit alternativ å seia at all sjølvstendig lesing skal gjennomførast som lekselesing, for ikkje alle elevar har like moglegheiter til å finna tid og rom til lesing heime.

Tilgang til tekstar for alle

Høgtlesing gir alle elevar lik tilgang til tekst. Elevar med ulik bakgrunn, leseerfaring og språkmeistring får felles leseopplevingar og referanserammer gjennom høgtlesing, til dømes får elevar som ikkje har norsk som morsmål, oppleva dei same forteljingane utan at dei sjølve er avhengige av å kunna lesa med forståing og flyt. Dessutan møter



elevane gode mønster for språkbruk både i høgtlesing og i samtalar i samband med lesinga. Høgtlesing gir opplevingar ved sjølve lesestunda, både til dei som høyrer på, og til den som les høgt, og er difor språkstimulerande. Gjennom felles samtale om tekst kan mange elevar få utvikla ordforrådet og gjort nye omgrep til sine eigne. Dette er særst viktig for elevar med minoritetsspråkleg bakgrunn.

Praksisforteljing frå 4. trinn

Jeg trengte ny høytlesingsbok for en gruppe elever på 4. trinn, og jeg valgte å lese boka *Badedrakten* av Åsa Storck. Boka handler om Faduma, som ikke får lov til å bade med gutter og jenter sammen, og derfor sitter hun og ser på hver gang klassen har svømming. Boka er egentlig en lettlestebok, men fordi det er en hverdagslig og aktuell fortelling, valgte jeg å bruke den til høytlesing for hele gruppa. Jeg håpet også at boka ville gi elevene lyst til å snakke om kulturforskjeller og hvordan vi kan prøve å finne løsninger sammen. Det som skjedde som følge av høytlesinga, hadde jeg ikke forutsett. Ei av de minoritetsspråklige jentene i klassen, Sarah, som jeg kjenner som ei stille og rolig jente, inntok plutselig arenaen. Jeg opplevde det slik at hun «fant stemmen» sin. Hun var en ivrig deltaker i samtalene, og hun kom med eksempelfortellinger fra sin egen hverdag. Dette skyldes nok at hun identifiserte seg sterkt med bokas hovedperson, Faduma.

¹⁰Sjå Stuestøl, L. (2002): *Lesesiesta*, Damm. Sjå òg film på www.lesesenteret.no og dvd i heftet *Leik og læring*. Filmklippet «Skape kultur for lesing» er teke opp på første trinn, men arbeidsmåtane og prinsippa vil vera dei same for alle trinn i skulen.

God høgtlesing er prega av formidling, og nøytral formidling finst ikkje. I tillegg til å vera ein viktig språkmodell, er den som les høgt, ein lesemodell for elevane fordi han gjennom sine handlingar viser kva ein erfaren lesar gjer.

Når elevane skal lesa sjøve, må dei ha tilgang til eit mangfald av tekstar. Det må finnast ei bok for alle elevar, for Jon på 2. trinn som helst vil lesa om traktorar, og for Amira på 9. trinn som vil lesa om jenter som går med hijab. Elevar treng å lesa om noko dei interesserer seg for. Men mange elevar treng meir enn tematisk tilrettelegging, dei treng også at språket er tilpassa lesekompetansen deira. At tekstane er tilrettelagde, vil seia at dei er gjort tilgjengelege på lesaren sine premisser, at kvaliteten er høg, og at teksten er interessant for flest mogleg. Særleg er det viktig å finna tilrettelagde tekstar til dei elevane som strevar med lesing. Elevar med lese- og skrivevanskar treng til dømes enkel tekst, men det er ikkje det same som enkelt innhald. Teksten skal passa for den einskilde. Han skal vera interessevekkjande og dermed motiverande. Å finna rett tekst til rett elev gjeld også for dei elevane som stadig strekkjer seg etter nye utfordringar, og som kanskje les vaksenlitteratur frå ungdomsskulealderen.

Kva er eigentleg lettelse, og kva er lettelse for kven? For ein elev med store lesevanskar er kanskje ingen tekstar lettlesne, men nokre tekstar er lettare enn andre. Å gi eintydige retningslinjer for kva som er ein enkel tekst for alle lesarar, er vanskeleg. Strukturane i teksten kan gjera han meir eller mindre tilgjengeleg. Strukturane kan både vera knytte til innhald og form, til dømes ulike typar gjentakingsmønster som ein kan finna i moderne barnelitteratur,¹¹ i gåter, vitsar, eventyr og dikt. Strukturelle mønster kan òg til dømes vera linjeskift etter meiningsberande einingar, oppdeling i avsnitt og ujamn høgremarg.

Motivasjon er ein avgjerande faktor for kor tilgjengeleg teksten er. Ein sterkt motivert lesar kan lesa og ha utbytte av langt meir komplekse tekstar enn det vi kanskje hadde venta. Mange tekstar kan vera lettlesne, men dei er ikkje nødvendigvis lesverdige for det. Dette fordi verken innhald eller språk stimulerer og utfordrar lesaren.

På mange skular er tekstar delte inn i ulike lesenivå¹²

etter kor lettlesne dei er. Det er vel og bra å leggja vekt på at elevane skal meistra, men læraren må vurdera om ei slik nivåinndeling av tekstar alltid er lese motiverande. Det å finna fram til tekstar som motiverer den einskilde eleven, er dermed eit hovudpoeng. Det å lesa saman med andre, til dømes høgt med læraren eller medelevar, kan òg gjera tekstane lettare å lesa og dermed meir motiverande.

Praksisforteljing frå 4. trinn

Even lærte ikkje å lesa saman med dei andre elevane då klassen arbeidde med bokstavar og øvde på å trekka saman lydar. Han var rett og slett uvillig! Men Even var veldig interessert i krypdyr. Ein oppfinnsam føresett begynte å skriva små lapper med korte setningar som handla om Even og spennende hendingar med slangar og andre krypdyr. Slik blei det laga fortsetjingsfortelljingar med nye hendingar og ny lapp kvar dag. Dette triggja Even si interesse for lesing, og han lærte å lesa. Etterpå gjekk han rett over på Harry Potter og las den eine boka etter den andre.

Lettlesthefte blir ofte brukte i begynnaropplæringa som ein del av den systematisk rettleidde lesinga, men òg av elevar som slit med lesinga på høgare trinn. For å nytta lettlesthefte på best mogleg måte må læraren kjenna erfaringsbakgrunnen, interessene og lesekompetansen til elevane. Då kan han leggja tilhøva optimalt til rette for den einskilde. Læraren bør difor aldri «kvila» i eit ferdig utvikla lettlestkonsept.

Lettlestbøker er tilrettelagde ved hjelp av layout, skriftstorleik, linjeavstand, ordval, bilete, avsnittsinndeling og omfang for å gjera teksten meir tilgjengeleg. Bøkene er retta mot begynnaropplæringa og mot elevar på høgare trinn som strevar med komplekse tekstar. Dei fleste lettlestbøkene finst innafor ulike seriekonsept som ikkje er

¹¹Sjå artikkelen «Tekstskaping som leseundervisning» i *Leik og læring*, og heftet *Bok i bruk*.

¹²Sjå òg *Ny start for skriftspråklig utvikling* og www.lesesenteret.no si oversikt over nivådelte tekstar.

underlagde nokon kvalitetsgaranti. Det finst langt fleire lettlestbøker på bokmål enn på nynorsk.

Lydbøker er eit godt alternativ for dei elevane som ikkje klarer å lesa lange tekstar sjølve, men som er i ferd med etablera seg som lesarar. Lydbøker stiller ikkje krav til automatiserte leseferdigheiter, og har der mykje felles med høgtlesing. Å lytta til lydbøker krev lyttetrening,¹³ og det er lettare for elevane å få med seg innhaldet viss dei har godt utvikla tekstkompetanse. Som med andre tekstar må lydboka vekka eleven si interesse. Elevane kan med fordel følgja med i boka medan dei lyttar til lydboka. Då får dei demonstrert den viktige koplinga mellom ordlyden og ordbiletet gong etter gong, noko som kan vera bra for leseutviklinga.

Skulebiblioteket si rolle

Eit godt utvikla skulebibliotek er ein sentral samarbeidspartnar i skulen sitt arbeid med lesing. For å utnytta den ressursen er det naudsynt med eit nært og systematisk samarbeid mellom lærarane og skulebibliotekaren. Bibliotekaren kan i samarbeid med læraren finna fram til dei tekstane som den einskilde eleven treng for å utvikla seg som lesar. Dette føreset kjennskap til eleven si lesing og eit godt samarbeid mellom læraren og bibliotekaren. Det å gå på biblioteket er ein sosial praksis som elevane har meir eller mindre erfaring med når dei byrjar på skulen. Alle elevane treng mange og gode erfaringar med denne praksisen for å kunne gjera han til sin eigen. Les meir om bruk av skulebibliotek i til dømes *Gi rom for lesing! Veien videre* (2007).¹⁴

Kompetansemål i *Kunnskapsløftet* etter

- 2. trinn: finne skjønnlitteratur og faktabøker på biblioteket til egen lesing
- 4. trinn: finne stoff til egne skrive- og arbeidsoppgaver på bibliotek og Internett

Lesestimulering

Alt det arbeidet lærarar, skulebibliotekarar og foreldre legg i å gi elevane lyst til å lesa, kan samlast under nemninga lesestimulering. Lesestimulering har fått ein stadig større plass i skulen dei siste åra, blant anna fordi internasjonale leseundersøkingar har vist at det er positive samanhengar mellom elevane si leselyst og leseferdighetene deira.

Praksisforteljing frå 8. trinn

Jeg har hatt mange gode leseopplevelser med *Sinnssykt forelsket*. Mange som ikke er storlesere, har lest den og ønsket at den aldri skulle ta slutt. «Den beste boka ever,» har vært omkvedet. Det var lett å pense elevene inn på bøker som: *Anna + Didrik = baby*, *Sugemerket*, *Himmelstøv* og så videre etterpå. Det er vanvittig kjekt å se at elevene går sånn opp i bøkene at de nesten blir irriterte på meg når jeg vil snakke litt med dem om bøkene. Det har faktisk skjedd flere ganger.

Leselysta tek utgangspunkt i eleven sin motivasjon for å gå inn i ein tekst. Ho er ikkje utvikla ein gong for alle og må haldast ved like. Difor er det viktig å ha ulike lesestimuleringsprosjekt på alle trinn i skulen. Eit lesestimuleringsprosjekt er kjenneteikna av at det er lagt til ein avgrensa periode, då tekst og lesing blir framheva utover det vanlege.

Lesestimuleringsprosjekt kan vera ei vitamin-innsprøyting i skulen si lesesatsing, sidan det er ei satsing som skaper merksemd og engasjement. På mange skular blir desse prosjekta brukte for å gi elevane nødvendig leseerfaring. Lesestimuleringsprosjekt kan vera utforma på mange ulike måtar, og mengdelesing er berre ein av dei. I heftet *Perlejakten: På sporet av gode leseprosjekt i skolen* ser vi nærare på kva lesestimuleringsprosjekt kan vera, og korleis dei kan gjennomførast. Før

¹³Sjå Bok i bruk på nett, *Lydbok i bruk for svake lesere*, www.lesesenteret.no

¹⁴Universitetet i Agder arbeider med ein nettstad som skal gi døme på bruk av skulebiblioteket på ulike trinn i skulen. Dessutan kjem Lesesenteret med eit eige skulebibliotekhefte knytt til rettleingsmateriellet.

ein går i gang med prosjektet, kan det vera viktig å stilla seg sjølv nokre spørsmål: *Er dette noko for det mangfaldet av elevar som eg har? Vil både Fathima, Live og Johne oppleve leseprosjektet som lærerikt og motiverande?* I samband med lesestimuleringsprosjekt er læraren sin kjennskap til elevane og til tekstar avgjerande, og difor garanterer ikkje ferdiglaga prosjekt suksess.

Praksisforteljing frå 8. trinn

Jeg har greid å få tak i over 60 nye bøker som vi hadde med på leseprosjektet vårt. Jeg hadde lest de aller fleste før prosjektet startet. Dette, sammen med kunnskap om elevene, gjorde leseprosjektet meget vellykket. Elevene har skrevet leselogg hver dag, minimum åtte setninger, med oppgaver fra oss lærere. Vi har brukt startsetninger,¹⁵ beskrivelser og så videre. Til slutt skrev elevene en tilbakemelding om prosjektet. Utrolig kjekt å lese: «Dette har vært det kjekkeste jeg har gjort på skolen på lenge. Jeg har faktisk gledet meg til å gjøre lekser hele denne måneden. Håper vi kan ha flere slike prosjekt.» «Jeg har aldri lest så mange bøker før. Det var så gildt at du kunne anbefale så mange bøker som akkurat jeg likte.» «Det var gildt med så mange nye bøker som jeg ikke hadde sett og hørt om før. Kjempekjekt med Alex Rider, nå har jeg lest alle bøkene om han. Kommer det flere?»

Mange av dei resultatata vi ønskjer at lesestimuleringsprosjekta skal generera, er vanskelege å måla. Begeistring registrerer ein til dømes best ved observasjon, og det er læraren som ser når eleven vrir seg på stolen og kikkar på klokka fordi ho kjedar seg. Når vi skal vurdere effekten av eit lesestimuleringsprosjekt, må vi våga å innrømme det dersom prosjektet har vore feilslått: *Har alle elevane opplevd prosjektet som motiverande? Har elevane blitt meir nysgjerrige lesarar?* Eit hovudmål med alle lesestimuleringsprosjekt er at elevane skal ha gode leseopplevingar, og difor er elevane si eiga

vurdering av prosjektet verdifull: *Har vi hatt utbytte av prosjektet?* Eit viktig punkt i vurderinga er òg å sjå kva ringverknader prosjektet får for elevane si vidare lesing. I *Perlejakten* er det eit indikator-skjema som kan vera til god hjelp i vurderinga av skulen sine lesestimuleringsprosjekt.

I mange av skulen sine leseprosjekt blir det brukt ytre løn som motivasjon. Elevane skal lesa ei viss mengd sider eller titlar, dei får tildelt premiar for å markera milepælar, dei konkurrerer med kvarandre, eller med andre elevgrupper eller skular. Prosjektet blir difor gjerne avslutta med ei markering, og det blir ofte drive fram av synlege mål og premieringar. Ytre løn verkar best dersom ho blir innført for ein avgrensa periode, og måla må vera realistiske for alle som er med i leseprosjektet. Ytre løn skaper svært sjeldan varig motivasjon. Det er den indre motivasjonen som er avgjerande for den vidare lesinga.

Det er mange elevar som har blitt hekta på bøker gjennom slike lesestimuleringsprosjekt. Men det er òg døme på at lesing aukar i sjølve prosjektperioden utan at det gir seg utslag i lesing utover prosjektperioden. I lesestimuleringsprosjekt er det ofte talet på lesne bøker eller sider som blir lagt merke til og premiært. Dette kan resultera i at elevane vel å lesa velkjende og enkle tekstar, fordi dei strekkjer seg mot det som gir merksemd og gunst. Så lenge lærarane bruker kvantitative mål for å vurdere innsatsen, vil elevane òg ha kvantitative mål.

Samarbeid med foreldra

Det er viktig at heim og skule samarbeider for å gi elevane lyst til å lesa. Lesing må vera eit gjennomgåande tema på foreldremøte og konferansetimar på alle trinn i grunnskulen. Foreldra må få kjennskap til at deira eiga interesse for lesing og skulearbeid er viktig for den faglege framgangen og utviklinga til elevane. Dette gjeld ikkje berre ved skulestart, men for heile skuletida. Fleire skular nyttar Lesekvarten.¹⁶ Det vil seia at foreldra forpliktar seg til å følgja opp elevene med 15 minutt lesetid heime kvar dag. Foreldra kan òg gjerne halda fram med å lesa høgt for barna sine etter at dei har lært å lesa sjølve. Nokre skular nyttar foreldremøte til å presentere nye og aktuelle tekstar for fritidslesing og gir lesetips på vekeplanen eller månadsplanen. Slik gir læraren lesetips på vekeplanen til elevane på åttande trinn:

¹⁵Sjå eksempel på ulike startsetningar i *Bok i bruk på 8.–10. trinn* s. 33 og *Fagbok i bruk* s. 50.

¹⁶Sjå på FUG sine heimesider: <http://www.foreldrenettet.no>.

Denne veka vil eg anbefala to spenningsbøker. Det er Alt annet enn pensum av Harald Rosenløv Eeg og Kaoskrigieren av Annette Munch. Begge bøkene handlar om gutar som med nokre ukloke val prøver å få orden på liva sine. Les og sjå om du ville valt som desse gutane.

Slik kan elevane presentera seg sjølve som lesarar på eit foreldremøte:

Praksisforteljing frå 9. trinn

Vi på 9. trinn arrangerte bokbad sammen med søsken og foreldre. Elevene hadde forberedt egne bokpresentasjoner som foregikk på forskjellige stasjoner i biblioteket. Vi hadde laget Kjærlighetshjørnet, Vennskapshjørnet, Fantasyplassen, Åstedet (stedet for krim og spenning) og ikke minst Grøsserhula. I tillegg snakket jeg om lesing og presenterte noen ekstra bøker i plenum.

På andre skular nyttar læraren foreldremøta til å visa korleis foreldra kan arbeida med tekst saman med barna sine for slik å støtta leseutviklinga. Læraren kan òg visa korleis foreldra kan stilla enkle spørsmål til teksten: *Kva trur du dette vil handla om? Kan du fortelja om det du har lese? Ser du nokon samanhengar mellom det du har lese, og bileta?* Dei fleste foreldra vil gjerne hjelpa barna sine til å bli gode lesarar, men mange kan trenge rettleiing og tips til korleis dei kan støtta. Meir om foreldra si rolle kan lesast i brosjyrane *Gi rom for lesing ... heime på 1. og 2. trinn* og *Fortsatt rom for lesing ... heime på 5. trinn* som er gitt ut av FUG, Foreldreutvalet for grunnskulen.

Kapittel 3

Lesing er å utvikle språklige ferdigheter



Språk

Språk er et komplekst begrep.¹⁷ Det er vanlig å si at språk har tre dimensjoner: form, innhold og bruk. Med form menes et metaperspektiv på språk. Det vil si at vi stiller oss utenfor og ser på strukturer i muntlige og skriftlige ytringer. For eksempel arbeider vi med form når vi snakker om bestemte sjangertrekk, når vi analyserer hvordan setninger er bygd opp, eller når vi trener på at ord skal skrives på bestemte måter. Det er også snakk om form når

vi lytter etter rytmen i det muntlige språket, hvorfor vi har pauser når vi snakker, og hvordan vi bruker stemmen vår. Med innhold menes betydning. Det vil si at vi forstår når vi leser eller hører ord og tekster. Dette kalles språkets semantiske funksjon. Med bruk menes språkets kommunikative funksjon, pragmatikk. For eksempel det at vi snakker med hverandre på forskjellige måter alt etter hvor godt vi kjenner hverandre, og at vi skriver SMS-språk til venner på mobil, men ikke til folk vi ikke kjenner.

¹⁷Se Matre, S. (2002): *Om språk og språkutvikling*, i Moslet, I: *Norskdidaktikk: Ei grunnbok*, Oslo: Universitetsforlaget.

Disse tre dimensjonene, form, innhold og bruk, er alltid i et tett samspill med hverandre. Det er naturlig å snakke om språkets bruk samtidig som vi snakker om språkets form og innhold. På samme måte kan vi heller ikke isolere innholdet fra hvordan budskapet blir gitt. Eksempelvis vil det være naturlig å diskutere form, innhold og bruk når elever skal lære å skrive personlige eller formelle brev. Slik er det nettopp i samspillet mellom form, innhold og bruk at mening skapes, og at språklige ferdigheter utvikles. I skolesammenheng har vi hatt en tradisjon for å isolere disse tre dimensjonene. Når elevene drilles i rettskriving uten at ordene blir brukt i en kontekst, er det bare form som trenes. Når det blir forventet at elevene skal forstå det de leser, uten å ta hensyn til tekstens form eller hvordan den blir brukt i bestemte situasjoner, kan det resultere i en mangelfull forståelse.

På skolen er det viktig at alle disse tre dimensjonene blir stimulert fra 1. til 10. trinn. I begynneropplæringen snakker vi om språkets form når vi samtaler om forskjeller på bokstaver, like ord, like deler av ord, at vi har mellomrom mellom ord, at vi bruker skille tegn for å dele opp rekker av ord i setninger, og så videre. Vi snakker også om **språkets form** når vi samtaler om hvordan ulike sjangrer som handlelister, brev, eventyr og dikt er bygd opp eller ser ut. For eldre elever kan det å ta for seg form for eksempel være å samtale om hvordan norske ord dannes. Eksempelvis at det heter *ananasringer* i ett ord og ikke *ananas ringer*. Slike samtaler kan gi grobunn for refleksjoner og språklig bevissthet i tillegg til en god porsjon humor: Ananasen kan jo ikke ringe!

Kompetansemål i Kunnskapsløftet etter

- 2. trinn: leke, improvisere og eksperimentere med rim, rytme, språklyder, ord og meningsbærende elementer
- 4. trinn: beskrive språk og språkbruk, ordklasser og deres funksjon
- 4. trinn: beskrive likhet og forskjeller mellom et utvalg talemålsvarianter i Norge
- 7. trinn: forklare noen likheter og forskjeller mellom muntlig og skriftlig språk, både nynorsk og bokmål
- 7. trinn: forklare hvordan tekster er laget ved hjelp av begreper fra grammatikk og tekstkunnskap
- 10. trinn: gjøre rede for noen kjennetegn ved hovedgrupper av norske talemål
- 10. trinn: vise hvordan tekster i ulike sjangere kan bygges opp på ulike måter

Når vi arbeider med **språkets innhold**, prøver vi å forstå med utgangspunkt i de ytringene som vi sender og møter. I skolen betyr det blant annet at vi stadig arbeider med ord og begreper i alle fag for å utvide ordforrådet til elevene. I begynneropplæringen kan det være nyttig å møte nye ord gjennom konkrete eller bilder av ulike gjenstander. Også når eldre elever skal lese fag- eller skjønnlitteratur, kan konkretene støtte ordinnlæringen til elevene. For eksempel kan det være nyttig å vise og navngi de redskapene som klassen skal lese om i et naturfaglig eksperiment: *Dette er en kolbe ...* Skal elevene lese en skjønnlitterær tekst fra en eldre tidsepoke, kan det være en idé å la elevene forstå ord ved å vise til noe de kjenner, eksempelvis filmer, bøker og bilder: *Den vesken Jane holder i hånden i filmen... – det er en pompadur*. Å arbeide med språkets innhold er også å lære seg å lese på og mellom linjene, og å bruke ny kunnskap for å danne egne meninger.

Kompetansemål i Kunnskapsløftet etter

- 2. trinn: bruke egne kunnskaper og erfaringer for å forstå og kommentere innholdet i leste tekster
- 2. trinn: snakke om innhold og form i eldre og nyere sanger, regler og dikt
- 4. trinn: beherske et tilstrekkelig ordforråd til å uttrykke kunnskap, erfaring, opplevelser, følelser og egne meninger
- 7. trinn: med egne ord referere og oppsummere hovedmomenter i en tekst
- 10. trinn: uttrykke seg presist og med et variert og nyansert ordforråd i ulike typer tekster på bokmål og nynorsk

Å arbeide med **språkets bruksfunksjon** eller pragmatikk er å styrke elevenes kommunikative ferdigheter, bruken av språk i en sosial kontekst. Hvordan språk brukes, er avhengig av formålet og situasjonen. Skolehverdagen bør derfor gi mange arenaer for å bruke språket på forskjellige måter. Det å uttrykke seg muntlig og skriftlig i ulike situasjoner for å reflektere, resonnere, argumentere og informere er viktig. Det betyr at vi i undervisningen må iscenesette meningsfulle kommunikasjonssituasjoner hvor elevene får ulike sender- og mottakerroller, og ikke alltid snakker eller skriver om seg selv til læreren. En slik senderrolle kan være at elevene skal lede en paneldebatt, holde et politisk innlegg for eller mot en sak, delta i et rollespill med utgangspunkt i en gitt holdning eller ganske enkelt være en gammel dame som forklarer hvorfor det må strøs på fortauene i kommunen. Disse eksemplene vi har nevnt, vil selvsagt gi forskjellige mottakere.

Kompetansemål i Kunnskapsløftet etter

- 2. trinn: samtale om hvordan valg av ord, stemmebruk og intonasjon skaper ulik mening i tekst
- 4. trinn: fortelle, forklare, gi og ta imot beskjeder
- 4. trinn: forklare hvordan man gjennom språk kan krenke andre
- 4. trinn: framføre tekster for medelever
- 7. trinn: opptre i ulike språkroller gjennom rollespill og drama, opplesing, intervju og presentasjoner
- 7. trinn: presentere et fagstoff muntlig med mottakerbevissthet med eller uten hjelpemidler
- 10. trinn: uttrykke egne meninger i diskusjoner og vurdere hva som er saklig argumentasjon
- 10. trinn: drøfte hvordan språkbruk kan virke diskriminerende og trakasserende

Gjensidig påvirkning mellom tale og skrift

Elevene utvikler seg som språkbrukere ved å bruke språket muntlig og skriftlig gjennom hele skoleløpet, ja, faktisk gjennom hele livet. Den muntlige kompetansen har betydning for lese- og skriveferdighetene. Et godt utbygd muntlig språk gjør at elevene har større sjanse for å forstå det språklige mangfoldet de møter i en tekst. På den andre siden vil elevene når de leser, tilegne seg ord, begreper og setningsstrukturer som igjen stimulerer det muntlige språket. Også elevenes muntlige fortellerkompetanse, evnen til å fortelle sammenhengende, vil styrke den skriftlige framstillingsevnen. Dersom en ungdom for eksempel står i kakedisken og sier *jeg skal ha den der*, og den som står bak disken, ber om nærmere forklaring, og dersom svaret fortsatt er det samme, vitner det om at ungdommen ikke utnytter fortellerkompetansen sin. Å kjøpe kake er egentlig å kunne fortelle. Denne kakefortellingen kunne inneholdt beskrivelser av farge, form, størrelse og plassering i kakedisken.

Språklige ferdigheter

Språklige ferdigheter er et knippe av ulike ferdigheter. Men det er særlig to forhold som er spesielt viktige med tanke på senere leseferdighet, og det er språklig bevissthet og ordforråd. Dessuten ser det ut til at også det å kunne fortelle med sammenheng og flyt har betydning for den videre språklige utviklingen. Språklig bevissthet blir av mange regnet som den viktigste forutsetningen for begynneropplæringen, mens ordforråd trolig kan forklare noen av forskjellene blant elever når det gjelder videre leseutvikling og leseforståelse. Vi vil derfor i det følgende se nærmere på **språklig bevissthet**, **ordforråd** og det å **fortelle sammenhengende**.

Språklig bevissthet

Faren til Vibeke, 6 år, er tysk og har besøk av broren sin som ikke snakker norsk. De to brødrene prater om faren sin som bor i Tyskland. Vibeke mumler for seg selv: Far sier Vater til Opa (bestefar), men det heter far her i Norge.
Denne lille sekvensen fra baksetet i en bil viser ei jente som er språklig bevisst og kan reflektere over språk.

Språklig bevissthet handler om å kunne rette oppmerksomheten mot, eller snakke om, form,

innhold og bruk av språket. På skolen arbeider vi med språklig bevissthet på mange ulike måter. Når vi leker språkleker,¹⁸ arbeider vi med form, og hensikten er å gjøre elevene fonologisk bevisste. Det vil si at de blir oppmerksomme på lydstrukturer i ord. Lærere bør observere elever som ikke kan rime. Disse elevene vil mest sannsynlig også ha problemer med å identifisere like lyder i ord. Det at et barn kan rime, er et tidlig tegn på at det begynner å bli fonologisk bevisst. Andre tegn på fonologisk bevissthet er at de oppdager at ord begynner med samme lyd, eller at de kan dele ord i stavelser. Mange har pekt på fonologisk bevissthet som den aller viktigste av de språklige ferdighetene som trengs for å lære å lese.

Kompetansemål i Kunnskapsløftet etter

- 2. trinn: leke, improvisere og eksperimentere med rim, rytme, språklyder, ord og meningsbærende elementer
- 2. trinn: vise forståelse for sammenhengen mellom språklyd og bokstav, og trekke bokstavlyder sammen til ord
- 2. trinn: lese store og små trykte bokstaver

Når det gjelder innhold, kan for eksempel det å leke seg med språklige bilder – *høneblund*, *hybelkaniner*, *tenna på tørk* – gi innsikt i at ord kan ha flere betydninger. Det vil si semantisk bevissthet. I Bok i bruk-heftene er det eksempler på bøker som bevisst leker med språket.¹⁹

Kompetansemål i Kunnskapsløftet etter

- 4. trinn: gjenkjenne og bruke de språklige virkemidlene gjentakelse, kontrast og enkle språklige bilder

Når det gjelder bruk, kan det å lekeskrive gi pragmatisk bevissthet. Det vil si at elevene vet og har forståelse for at språket brukes på mange forskjellige måter. I en iscenesatt lek kan elevene prøve ut ulike sjangrer. I butikken kan de lage tilbudsplakater, på flyplassen kan de lage ombordstigningskort, og på bussen kan de lage billetter og rutetabeller. Også for eldre elever vil det å opptre i ulike språkroller være nyttig for å utvikle pragmatisk bevissthet.

Kompetansemål i Kunnskapsløftet etter

- 2. trinn: bruke bokstaver og eksperimentere med ord, i egen håndskrift og på tastatur
- 7. trinn: opptre i ulike språkroller gjennom rollespill og drama, opplesing, intervju og presentasjoner

Det å ha arbeidet med språklig bevissthet viser seg å være en stor fordel for tospråklige elever når de skal lære norsk. Det ser ut til at det å være omgitt av to eller flere språk med ulike lydssystem og med minst to ord for alle ting, framskynder denne evnen til å «se språket». I skolesammenheng kan det derfor være nyttig å sammenligne elevens to språk. Dette kan enkelt gjøres ved å stille spørsmål som:

Hva heter jente på somalisk?

Jente begynner med lyden lj/. Har dere denne lyden i ordet jente på bosnisk?

Er det noen like ord i tyrkisk og norsk?

Er det noen ord som uttales likt på fransk og norsk, men som betyr helt forskjellige ting?

Det læringspotensialet som ligger i det å kunne sammenligne to språk, kan også utnyttes i sidemålsundervisningen. Å sammenligne nynorsk og bokmål kan være en kilde til økt språkbevissthet og gi større innsikt i norsk språk.²⁰ Slike sammenligninger kan også gjøres mellom ulike norske dialekter. Faktisk kan det se ut til at elevene som tidlig møter et annet

¹⁸For å få tips om ulike språkleker, se artikkelen «Språkleker: Bindeledd til barnehage og fotfeste for den skriftspråklige utviklingen», i *Leik og læring*, s. 21.

¹⁹I praksiseksemplet *Gull-rot!* på 3. trinn, *Ulvne i veggen* og *Venner* på 5. trinn og *Grundig om gris* på 8. trinn.

²⁰*Sidemålsløftet – Holmlia skole*, www.nynorsksenteret.no.

skriftspråk enn opplæringspråket, profiterer på det og blir mer språklig bevisste.²¹

Ordforråd

Utviklingen av ordforrådet er en av de faktorene som er av størst betydning for leseforståelsen. Elever som starter på skolen med et godt utviklet ordforråd, har store fordeler når de skal lære å lese. På skolen tar vi ofte for gitt at norske elever kjenner vanlige norske ord enten de møter ordene i tekst eller samtaler. Det er en god idé å sjekke ordforståelsen hos elevene i forhold til de tekstene de skal lese. En måte å gjøre dette på, er å kopiere en teksts side og la elevene sette strek under de ordene de ikke er sikre på. En annen måte er å la elevene ta knyttenevetesten.²² Det kan være at elevene knytter neven før lesingen starter, og strekker ut en finger for hvert ord de ikke forstår. Dersom hele hånden åpner seg før siden er lest, kan det bety at teksten inneholder for mange ord de ikke kjenner. Da er det lurt å gjøre samme test på en ny side for å få bekreftet eller avkreftet antakelsen. Det er ikke alltid vi kan velge vekk en tekst selv om det er for mange ord elevene ikke forstår, men det forteller noe om hvordan vi må arbeide med ordene i teksten før, under og etter lesing.

Ord og språk brukes forskjellig i ulike sammenhenger. Måten vi bruker språket på, er ofte basert på uskrevne regler som hører til språkets konvensjoner. Vi ville vel alle reagert om nyhetsoppleseren bannet på tv, eller om naboen flettet inn latinske navn i alle hverdagslige situasjoner. Hverdagspråket inneholder hverdagsord, og fagspråket må inneholde faglige begreper. Å arbeide med ord er derfor også å lære elevene forskjell på hverdagspråk og fagspråk. Et allsidig hverdagspråk er et godt utgangspunkt for videre læring og språkutvikling. Veien til faglig innsikt går gjennom faglige ord og begreper. Dersom elevene ikke kjenner begrepene innen et kunnskapsområde, vil de få problemer med å forstå og tilegne seg kunnskap i faget. Det er ikke nok å kunne lese ordet eller å kunne ordboksdefinisjonen. Elevene må kunne begrepene som ligger til grunn for et faglig uttrykk. Vi kan kalle det **førfaglige begrep** og **faglige begrep**. Et faglig begrep kan være bakgrunnsstråling. De førfaglige begrepene er bakgrunn og stråling. Det er vanskelig for elevene å forstå det faglige begrepet hvis de ikke kjenner de førfaglige begrepene.

Barn som tilegner seg norsk som andrespråk, vil ofte ha ekstra utfordringer med ordforrådet. Det samme gjelder enspråklige barn som av en eller annen grunn får for få erfaringer. Barn trenger mange førstehåndserfaringer for å utvikle gode og dype begreper. Ta for eksempel et ord som *påske*. Definisjonen av ordet påske i en norsk ordbok vil være noe i retning av «høytid til minne om Jesu død og oppstandelse» (Bokmålsordboka) – altså rimelig generelt og felles for svært mange språkkulturer. Men er ordboksdefinisjonen, eller ordets denotasjon, tilstrekkelig for å forklare tradisjonell norsk påske? Nepp! Tenk bare på alt som skielskende nordmenn forbinder med påske: skitur, føreforhold, påskesol og lett solbrent nese, appelsiner i solveggen, Kvikklunsi, Niveakrem og utedo før i tiden – alt som gjør at vi formelig kan lukte ordet påske, og alt som også gjør at Mehmet på 9. trinn uten norsk påskeerfaring ikke egentlig forstår teksten i samfunnsfagsboka om tradisjonell norsk påske, til tross for at han har ordet *påske* i sitt ordforråd.

Ordet påske er bare ett blant tusenvis av eksempler på at ordets konnotasjoner er nødvendig for god begrepsdybde. De tilegnes gjennom lang fartstid i kulturen, gjennom førstehåndsopplevelser, utstrakt mediebruk og lesing.

Å lære nye ord innebærer utdyping og diskusjon om ordenes betydning og muligheter til å bruke ordene. Det gjelder både etnisk norske barn og barn fra andre kulturer. Forskning viser at elever som får hjelp til å forstå nye ord, utvider ordforrådet lettere.²³ Et svært illustrerende eksempel er dette: I to forskjellige barnegrupper fikk den ene barnegruppen eksplisitte forklaringer av de voksne på hva ordene betydde, mens den andre gruppen ikke fikk det. Det viste seg at begge barnegruppene lærte nye ord, men at de barna som hadde fått eksplisitt forklaring på hva ordene betydde, lærte flere. Denne forskningen støtter argumentet for å arbeide systematisk og grundig med ord på alle trinn i skolen.

Å fortelle

Hva menes med det å kunne fortelle? Når vi i det følgende snakker om fortelling, handler det både om å kunne fortelle historier og greie ut om faglige emner. Samtale og fortelling er språklige ferdigheter som er grunnleggende i kommunikasjon med

²¹Les om prosjektet *Haugtussa som barnelitteratur* på www.nynorsksenteret.no.

²²Etter idé fra Glazer, S. (1992): *Reading comprehension: Selfmonitoring strategies to develop independent readers*, New York: Scholastic Professionals Books.

²³Penno, Wilkinson og More (2002).

andre mennesker. Derfor er det å kunne fortelle med sammenheng viktig i samtaler med andre. I skolesammenheng betyr dette at elevene må få trening i å fortelle. De må få muligheter til å fortelle sammenhengende om opplevelser og erfaringer fra hverdagen og om faglige emner. Det er viktig at elevene får videreutvikle fortellerkompetansen, slik at det ikke bare blir rom for å svare på enkle spørsmål eller å referere selvopplevde hendelser. Elevene må lære seg enkle fortellerteknikker, for eksempel å lage sammenhengende muntlige fortellinger ved å bygge opp mot et spenningspunkt, bruke presist ordvalg og variere stemmebruken.²⁴ Å skaffe seg fortellerkompetanse er aktuelt for alle elever fra 1.–10. trinn. Fortellerkompetanse kan utvikles i mange situasjoner, for eksempel ved å gjenfortelle handlinger fra bøker, dataspill, filmer og fagtekster.

Kompetansemål i Kunnskapsløftet etter

- 2. trinn: fortelle sammenhengende om opplevelser og erfaringer
- 4. trinn: fortelle, forklare, gi og ta imot beskjeder
- 7. trinn: lytte til andre, uttrykke og grunngi egne standpunkter og vise respekt for andres
- 10. trinn: uttrykke egne meninger i diskusjoner og vurdere hva som er saklig argumentasjon

Det er stor forskjell på å skulle fortelle om filmatiseringen av *Ringenes herre* til en du vet har lest boka, og å skulle fortelle om filmen til en som aldri har hørt om verken hobbiten eller Midgard eller noe annet i J.R.R. Tolkiens fiksjonsunivers. Den som forteller, må altså vite noe om mottakeren: Vi må snakke slik at han eller hun har forutsetning for å forstå det vi snakker om. Barn og ungdom har ofte mye felles kunnskap og mange felles referanser i de fortellingene som omgir dem i form av filmer, spill, bøker og tegneserier. For at de skal få trening i å fortelle med sammenheng og i et mottakertilpasset

språk, kan det være mange ideer å hente nettopp her. La elevene velge seg et yndlingsspill, og gi dem i oppgave å fortelle handlingen i spillet til noen som ikke kjenner det fra før – kanskje til noen som faktisk aldri har spilt dataspill før i det hele tatt? Eller ta utgangspunkt i en figur fra en roman elevene kjenner, og la dem fortelle videre om hva som skjer etter at fortellingen i boka er ferdig. Denne typen fortellingseksperimenter kalles gjerne fan fiction, og det finnes flere steder på nettet der elevene kan publisere fortellingene sine (se for eksempel www.fanfiction.no og www.skrivebua.no).

Praksisforteljing frå 3. trinn

Elevene laget hånddokker av en gammel sokk eller vott. De gav dokkene navn: Mektige Matilda, Grodus (hund) og Bulle. Elevene laget identitetskort hvor de fylte ut nasjonalitet, hobby, favorittfilm osv. Slik ble dokkene unike "personligheter". Hver morgen hadde vi hånddokkemøter hvor to hånddokker møttes til en liten spontan samtale framfor klassen. Jeg markerte starten og slutten på samtalen ved å slå på en triangel slik at elevene visste når de var i rolle. Vi hadde slike små morgensamtaler om mange emner: hva det vil si å være redd og hva som gjorde de glade, og hva de ønsket seg til jul.

Språkstimulering for alle?

Språkstimulering er viktig, men får alle like muligheter til å utvikle seg språklig på skolen? I det følgende ønsker vi å reflektere rundt dette:

Har gutters og jenters valg av språkstimulerende aktiviteter betydning for lesekompetansen deres? Får bokmåls- og nynorskelever samme språkstimulering?

Hva med språklig utvikling for minoritetsspråklige elever?

²⁴Se filmen *Hvem er jeg* på dvd-en i *Leik og læring*.

Vi vet at jentene leser og skriver bedre enn guttene.²⁵ Kan en av grunnene til denne skjevheten være at guttene ikke velger å lese og diskutere tekster med andre?²⁶ Kan en annen grunn være at guttene ofte skriver mindre enn jentene?²⁷ Kan en av årsakene til at jentene leser bedre enn guttene, være at guttene i større grad enn jentene velger bort språkstimulerende aktiviteter når de har muligheten til å gjøre slike valg? Vi vet at dette er tilfellet i barnehagen,²⁸ men er det også et mønster på skolen? Det er lite forskning på hvorfor jenter og gutter presterer ulikt, men på skolen bør vi reflektere over egen praksis og hvor frivillig språkstimulerende aktiviteter skal få lov til å være.

Hva med elever som har nynorsk som opplæringsmål, har de like muligheter til å utvikle seg språklig i skolen? Elever som har nynorsk som opplæringsmål, har lovfestet rett til lærebøker på nynorsk på lik linje med de elevene som har bokmål. Slik sett er det ikke noen forskjeller mellom bokmåls- og nynorskelever når det gjelder lærebøker. Men tilgangen til nynorske skjønnlitterære og faglitterære bøker er svært begrenset sammenlignet med bokmål. Det får blant annet konsekvenser for lesestimuleringsprosjekter på skolen. Elever som har nynorsk som opplæringsmål, må ofte lese mange bøker på bokmål allerede i den begynnende leseopplæringen. En undersøkelse av tilfanget av nynorsk- og bokmålsbøker for begynnerleseren viste store forskjeller.²⁹ Å få tilgang til et mangfold av tekster på nynorsk både til skolelesing og til fritidslesing betyr mye for både språklig utvikling og språklig identitet. Elever som har nynorsk som opplæringsmål, trenger derfor lærere som har kjennskap til gode tekster på nynorsk. I arbeidet med å finne bøker og tekster kan blant annet nettstedet www.nynorsk bok.no være til god hjelp.

Hva så med de minoritetsspråklige elevene, hvilke muligheter har de til å utvikle seg språklig? Det er selvfølgelig vesentlige forskjeller på elever som har norsk som morsmål, og de som lærer norsk som andrespråk. Forskjellene har noe å gjøre med den språklige og kulturelle situasjonen elevene er i til daglig. Mens etnisk norske barn får norsk språkstimulering overalt, hjemme og ute, møter minoritetsspråklige barn mindre norsk, siden hverdagspråket utenfor skolen, naturlig nok, er familiens morsmål. Minoritetsspråklige elever trenger

derfor massiv norskspråklig stimulering for å bli gode brukere av sitt nye språk. Det er mulig å få til dette på skolen ved å bade elevene i litteratur. Det viser blant annet prosjektet *Listiga räven*³⁰ fra Stockholms-forstaden Rinkeby, hvor bare én prosent av elevene i forstaden hadde svensk som morsmål:

Praksisforteljing fra Rinkeby

I klasserommet hadde elevene et eget bibliotek med et hundretalls bøker, blader og aviser i ulike sjangrer, lesestoff for enhver smak, samt velkjente svenske barnefilmer. Elevene brukte ikke lærebøker med unntak av i matematikk. Fra første dag skulle elevene lese, skrive, fortelle og tegne eller male. Elevene fikk møte svenske tekster både gjennom høytlesing, parlesing og individuell lesing (etter helordsmetoden). Det å fortelle og gjenfortelle sto også svært sentralt. I prosjektet la lærerne stor vekt på dramatisering for å stimulere det muntlige språket. Elevene skrev mye. De skrev egne bøker, alt fra fortellinger som bygget på kjente historier slik som Albert Åberg, til bøker om FNs barnekonvensjoner. De skrev også brev til lærerne som de fikk svar på. Elevene hadde god tilgang til ulike spill der språk var sentralt. Gjennom alle disse aktivitetene utviklet elevene et variert ordforråd, fortellerkompetanse og leseferdigheter.

I prosjektet *Listiga räven* var det altså ikke snakk om å slå seg til ro med fagplaner som stilte lavere krav til minoritets elever, slik de norske andrespråksplanene så langt har gjort, men tvert imot pøse på med mye mer av andrespråket enn selv det morsmålsplanen krever!

²⁵PISA 2006; PIRLS 2006; KAL 2005; Kjærnsli, K. mfl. (2007); Daal, V. mfl. (2007); Berge, K.L. mfl. (2005).

²⁶Se heftet *Gutter og lesing*.

²⁷KAL 2005; Berge, K.L. mfl. (2005).

²⁸Se Wagner mfl. (2008).

²⁹<http://lesesenteret.uis.no/forside/nyheter/article9038-1037.html>

³⁰Alleklev og Lindvall (2000).

Språk og identitet

Språket er en svært viktig del av identiteten vår. Gjennom språket, både det muntlige og det skriftlige, presenterer vi oss selv: Hvem vi er, og hvordan vi vil bli oppfattet. Vi velger, men ikke nødvendigvis bevisst, det språket og de språkformene som står i stil med den oppfatningen vi har av oss selv. De språkvalgene vi tar, er igjen med på å påvirke oss gjennom tilbakemeldinger vi får fra andre. Dermed blir språket vårt påvirket av hvilke sosiale lag og hvilke miljø vi ønsker å bli oppfattet som en del av, og av hvilke verdier vi identifiserer oss med.

Språket er med på å bygge opp selvbildet, akkurat som klær, frisyre, skole og bosted. Språk er et signal om tilhørighet. Tilhørighet er ikke gitt en gang for alle. Språket vårt endrer seg gjennom hele livet, siden vi møter nye grupper som vi identifiserer oss med. Språket har også en identitetsskapende funksjon på det kollektive planet. Da virker språket som et symbolsystem for et kollektivt fellesskap. Slang er et eksempel på en form for språk brukt av en gruppe mennesker for å signalisere tilhørighet. En slangvariant som begynte å få oppmerksomhet på 90-tallet er kebabnorsk, en østnorsk slangvariant med innslag fra språk som arabisk, persisk og punjabi.

Kompetansemål i Kunnskapsløftet etter

- 4. trinn: forklare hvordan man gjennom språk kan krenke andre
- 7. trinn: drøfte hvordan språk kan uttrykke og skape holdninger til enkeltindivider og grupper av mennesker
- 10. trinn: drøfte hvordan språkbruk kan virke diskriminerende og trakasserende

Kapittel 4

Lesing er å kunna koda om



– Jeg tenker på hvorfor alt heter det det heter, sa jenta. – Hvorfor heter det tenke, for eksempel? Hvorfor heter det ikke heller hyle? Faren så på henne. Det hadde han i grunnen ikke tenkt på. – Tja, jeg vet neimen ikke jeg. Det er vel bare sånn det er. Hyle heter jo hyle. Men tenke kan godt hete hyle for meg. Og fra den dagen kalte jenta tenke for hyle. Når faren hennes nå så henne sitte stille ved frokostbordet uten å spise, sa han: – Hva er det du hyler på da, jenta mi? Og jenta svarte: – Jeg hyler på alt mulig, jeg. (Brønne, 1993)

Sitatet ovanfor viser at språk er ein kode. For at eit ord skal gi mening, må ein kunna koda om frå symbolet, sjølve ordet, til det som symbolet representerer. Det vil seia at orda på papiret og dei munnlege orda vi høyrer strøyme ut av den vi samtalar med, representerer noko anna enn seg sjølv. Slik har ord både ei innhaldsside (dyret hest) og ei formside (ordet *hest*). Det er ikkje sjølv sagt at det å ha tankar i hovudet skal heita å tenkja, ja, det kunne like gjerne heitt hyla, slik eksempelet ovanfor viser. Det er heller ikkje sjølv sagt at ordet *hest* får ein til å tenkja på dyret som kan springa fort, og som har man, hale og fire bein. Korleis vi kodar om språket, eller tolkar det om du vil, er avhengig av konvensjonar og dei erfaringane vi har. Ordet *hest* vil til dømes hos nokre vekke glede, medan det hos andre vil vekke redse.

Når vi snakkar om lesing, nyttar vi også ofte omgrepet kode. Har elevane knekt lesekode, er eit spørsmål som ofte lyder blant lærarar på det lågaste trinnet. Å knekkja lesekode er å skjønna det alfabetiske prinsippet, å kopla lyd (fonem) og bokstav (grafem). Også omgrepet avkoding blir oftast brukt om den tekniske sida av det å kunna lesa, sjølv om vi veit at det å kunna lesa i eigentleg forstand også krev at vi forstår det vi les. Elevar avkodar òg betre om dei kjenner innhaldet i teksten. Slik kan vi ikkje skilja avkoding og forståing. Avkoding blir likevel ofte knytt til det å lesa ord. Det vil seia at når vi ser eit ord, veit vi kva som står der, og korleis ordet skal uttalast og lesast. Evna til å koda om kan òg nyttast på mange andre område enn berre på ordnivået i ein tekst. I det følgjande skal vi sjå på fleire slike kodingsprosessar.

Å koda om frå munnleg språk til skrift

Eit velutvikla talespråk er ein føresetnad for ei god utvikling av lese- og skriveferdigheiter. Ordtilfang, presisjonsnivå og setningskonstruksjonar i det munnlege språket vil òg gjera seg gjeldande i skrift.

Mange barn byrjar å skriva lenge før dei lærer seg å lesa. Barn ser at vaksne skriv, og dei nyttar òg skrift i lek dersom dei har tilgang til skrivesaker. Det å imitera vaksen skrift er eit teikn på at dei utviklar seg, og utvikling av skriftkompetanse er eit steg mot det å utvikla seg som sjølvstendig individ. For mange barn er denne utforskande skrivinga òg ein måte å oppdaga bokstavane på. Gjennom skriving vil mange barn skjønna koplinga mellom lyden i det munnlege språket og skriftteiknet. Dei vil kunna skjønna koplinga mellom lyd og bokstav. Det er difor viktig å iscenesetja skrivekontekstar som inspirerer til utforskande skriving allereie frå første stund på 1. trinn. Erfaringar har synt at mange lærarar tenkjer at elevane først må læra alle bokstavane, sidan kan dei læra å skriva. Men elevane tileignar seg viktig bokstavkunnskap medan dei skriv, og difor skal ein nettopp leggja stor vekt på skriving i den første lese- og skriveopplæringa.³¹ For ordens skuld vil vi gjerne presisera at vi snakkar om skriving, ikkje skriftforming.



³¹Filmmaterialet som følgjer med heftet *Leik og læring*, syner ulike skrivekontekstar på 1. trinn. Her er både elevane sine skrivne tekstar første skuledag, elevar som skriv på datamaskin, brevskriving til klassebamsen, skriving i sjukehusleiken og forlag som metode.

Kompetansemål i Kunnskapsløftet etter

- 2. trinn: bruke bokstaver og eksperimentere med ord, i egen håndskrift og på tastatur
- 2. trinn: bruke datamaskinen til tekstskaping
- 4. trinn: skrive fortellinger, dikt, brev og sakpreget tekst
- 7. trinn: eksperimentere med ulike språkvarianter i egen skriving på bokmål og nynorsk, dialekt og gruppespråk

Kompetansemål i Kunnskapsløftet etter

- 2. trinn: lese store og små trykte bokstaver
- 4. trinn: skrive med sammenhengende og funksjonell håndskrift
- 7. trinn: skrive sammenhengende med personlig og funksjonell håndskrift

Å koda om frå bokstavar og lydar til ord

Når elevane skal lære å lesa, er det ein føresetnad at dei møter ei strukturert og systematisk bokstavinnlæring. Elevane må bli kjende med og bruka bokstavane på mange ulike måtar.³² Det er viktig for elevar som strevar, at bokstavinnlæringa ikkje går for raskt fram. For alle elevane må ein sikra at kunnskapen om ein bokstav er automatisert før den neste blir introdusert, slik at bokstavforvekslingar ikkje skal oppstå. For minoritetsspråklege kan det å samanlikna eller å finna like lydar i to ulike språk vera ein måte å koplå morsmålet til norsk på.

I arbeidet med det å kunna koda om frå munnleg til skriftleg språk vil mange elevar vera godt hjelpete av artikulasjonsanalyse og sekvensanalyse. Artikulasjonsanalyse vil seia at ein identifiserer lydane i ord. Sekvensanalyse vil seia at ein finn plasseringa til dei ulike lydane i orda. Slike analysar er svært viktige for elevar som strevar.

Leså ulike skrifttypar

Det er delte meiningar om kva for bokstavtypar som eignar seg best i den første lese- og skriveopplæringa. Heller ikkje forskning har gitt eit klårt svar på kva for bokstavar som er best eigna. Heimesida www.lesesenteret.no og *Forskaren i farta* viser nokre av desse usemjene knytte til val av bokstavar. Det er verdt å merka seg at i *Kunnskapsløftet* er det å lesa store og små trykte bokstavar eit kompetansemål etter 2. trinn. Men vi må likevel ikkje gløyma at det for elevar som strevar med lesing, kan vera vanskeleg å tileigna seg fleire ulike skrifttypar på ein gong.

Praksisforteljing frå 1. trinn³³

I ei elevgruppe med mange minoritetsspråklege elevar held dei på med lyden /n/. Etter at dei har snakka om at ordet nase byrjar på /n/, følgjer denne samtalen:

Læraren: De som snakkar tyrkisk. Kanskje de veit kva «nase» heiter på tyrkisk?

To jenter svarar: burun.

Læraren: Har de /n/ i burun òg?

Elevar: Eh ... nei, det er ... b.

Læraren: Ja, det byrjar på b, men finst det ein n-lyd ein annan stad? Kan de høyra det?

Elevar: Ja, på sisten

Læraren: På slutten ja, kunne de høyra det? Kva heiter «nase» på somali?

Eleven: san

Læraren: San, kan nokon høyra n-lyden i san?

Elevar: Ja, på slutten

³²Sjå døme i dvd-en til *Leik og læring*.

³³Samtalen er henta frå filmmaterialet *Inn i skrifta: Filmbasert læremiddel om lese- og skriveopplæring for lærerstudenter*.

Når elevane har lært seg nokre bokstavar og tilhøyrande lydar, er dei òg moglege for å kunna trekka lydar saman til ord. Det er dette som ofte blir kalla å knekkja lesekode, å kunna kopla om frå bokstavlydar til ord, eller å skjønna det alfabetiske prinsippet som vårt språk byggjer på. I denne fasen treng elevane mykje øving, og dei treng øving på tekstar som inneheld dei bokstavane dei har lært.

sol is mor ri ro

Slik lesing har ofte meir preg av øving enn meningsfull lesing i eigentleg forstand. Dette fordi det først og fremst er sjølv avkodingsprosessen som står i fokus, og fordi slike tekstar ofte er kjedelege og meir styrte av kva elevane er i stand til å lesa, enn kva dei har lyst til å lesa. Men slike øvingsstunder med ord som blir skrivne lydrett, og som inneheld berre dei bokstavane elevane har lært, er viktige for å sikra raske og automatiserte bokstavkodingsdugleikar.

Sjølv om elevane berre har lært nokre få bokstavar og kan lesa enkle ord, er det heilt naudsynt å lesa andre typar tekstar i tillegg – tekstar som har eit anna og meir tekstleg preg. Det kan vera ulike dikt, gåter, rim og regler, men òg tekstskapingstekstar som er tekstar elevane har laga saman med ein vaksen nedskrivar. I den begynnande leseinnlæringa er det eit poeng at lesestekstane deira er korte, slik at dei meistarar å lesa dei. Det kan difor vera lurt å velja sjangrar som er korte i utgangspunktet (oppskrifter, gåter, vitsar, dikt). Det at teksten har gjentakingsmønster, kan òg gjera teksten meir lettles. Mange dikt, rim og regler inneheld gjentakingsmønster som kan eigna seg som inspirasjon til eiga tekstskaping. Men òg mange biletbøker inneheld tekstar med gjentakingsmønster som det kan vera fint å leika med i ei tekstskapingsstund.³⁴ Ei for sterk vektlegging anten av tekstar som berre inneheld bokstavar som elevane har lært, øveteikstar, eller fullstendige tekstar som inneheld alle bokstavane, sjangerbestemte tekstar, kan føra til at nokre elevar fell utanfor anten fordi det blir kjedeleg, eller fordi det blir for vanskeleg. Elevane er på ulike lesenivå, og dei lærer på ulike måtar. Nokre elevar treng å lesa mange enkle øveteikstar, medan andre elevar vil kjenna dette som meningslaust og kan tidleg gå over til meir

komplekse sjangerbestemte tekstar. Difor må undervisninga innehalda ulike tekstar og ulike måtar å presentera dei på.

Praksisforteljing frå 2. trinn

Under ein foreldresamtale fekk eg høyra at eleven Einar ikkje finn motivasjon til å lesa heime. Når foreldra vil lesa leseleksa saman med han, er han uvillig, og han har alltid mykje anna han berre må gjera først. Faren hadde spurt Einar kvifor, og Einar svarte at han ikkje vil lesa meir før han får lesa ei skikkeleg bok om akvariumfisk. Eg og far til Einar blei einige om at Einar treng tekstar som han synest er meningsfulle, i tillegg til øvingstekstane vi bruker på skulen. Difor skal eg plukka ut nokre avsnitt frå ei akvariebok som Einar kan lesa saman med foreldra i heimelekse.

Kompetansemål i Kunnskapsløftet etter

2. trinn: vise forståelse for sammenhengen mellom språklyd og bokstav, og trekke bokstavlyder sammen til ord

³⁴Meir om tekstskaping i artiklane «Tekstskaping som skriveundervisning» og «Tekstskaping som leseundervisning» i *Leik og læring*. Ein av filmene frå 1. trinn viser òg korleis lesing av tekst dannar utgangspunkt for skriving av felles tekst som igjen blir leselest.

Å koda om frå bokstavar til heile ord

Det er ikkje alle ord som kan lesast ved at ein gir kvar bokstav ein lyd og så dreg lydane saman slik at ordet gir meining. Mange ord i språket vårt er ikkje lydrette, og må difor lærast som heile ord. Det vil seia at i staden for å lydera seg fram til meining, må elevane ha strategiar for å kunna sjå på heile ordet og gjenkjenna det som ein heilskap. Eksempelvis:

jeg

For å letta kodingsprosessane er det òg naturleg å retta merksemda mot større einingar enn bokstav og lyd. Når elevane møter lange eller ukjende ord, kan det vera lurt å kunna lesa stavingar i staden for bokstav for bokstav. Arbeid med stavingar har til føremål å hjelpe elevane på veg mot sikker ordavkodning.

ha-re må-ne pus-le-spel hand-le-lis-te

Det er meningsfullt å retta merksemda mot ulike bokstavkombinasjonar som representerer ein enkelt språklyd. Eksempel på slike kan vera skj-lyden, kj-lyden, ng-lyden eller diftongane. Skj-lyden kan skrivast på ulike måtar, eksempelvis *skjørt*, *sjiraff*, *skikkeleg* og *sky*. Læringseffekten av arbeid med stavingar og bokstavkombinasjonar er at elevane skal retta merksemda mot større einingar i språket, slik at det kan letta avkodninga og dermed leseflyten. Arbeid med stavingar og bokstavkombinasjonar gir ikkje meining i seg sjølv. Det er difor eit viktig poeng at ein knyter slikt arbeid til lesing av heile tekstar. Elles vil elevane ofte ikkje skjønna meininga med øvingane.³⁵

Det kan òg vera nyttig å arbeida med samansette ord. Då ser ein at ord kan bestå av fleire morfem. Morfem blir definert som den minste meningsberande delen i eit ord. Ordet *hanekam* er til dømes laga av rotmorfema *hane* og *kam*. Den andre måten vi dannar ord på i det norske språket, er ved hjelp

av eit rotmorfem og eit prefiks eller suffiks. Prefiks er førestaving, og ordet *rekonstruera* er laga av prefikset *re-* og rotmorfemet *konstruera*. Ordet *bil* er eit rotmorfem. Når vi bøyer det, legg vi til ulike suffiks: *bil* – *bilen* – *bilar* – *bilane*.

Mange elevar vil ha nytte av å bli gjort merksame på morfema i språket. Nokre elevar har ein tendens til å lesa bøyingsendingane til orda noko slurvete. Om dei les *bilen*, *bilar*, *bil* eller *bilane* er ikkje så farleg. Ein måte å hjelpe dei til å lesa meir presist på er å visa korleis ord er bygde opp omkring eit rotmorfem.

Arbeidet med stavingar og morfem høyrer ikkje berre med til den begynnande leseopplæringa. Om elevane skal bli gode lesarar, treng dei å vita korleis dei kan lesa nye og ukjende ord som dei måtte støyta på i norskfaget, og ikkje minst i fag som naturfag, samfunnsfag, historie og KRL. I desse faga vil dei møte mange ord som dei ikkje nødvendigvis har i sitt daglege vokabular.

For å vita korleis dei skal lesa ukjende ord korrekt, kan det vera nyttig for elevane å kunna dela opp ord i stavingar, eller å kunna dela opp ord i morfem. Eit ord som *revolusjon* kan det vera vanskeleg å avkoda første gongen ein ser ordet. Det å dela opp ordet i stavingar, *re-vo-lu-sjon*, kan vera ein lesestrategi som kan hjelpe elevane med korrekt lesemane. Om ein ikkje gjer dette, vil mange elevar gå i den fella at dei anten les bokstav for bokstav, eller det som er endå verre, dei les eit eller anna utydeleg som minner om revolusjon. Det kan òg vera nyttig å visa elevane korleis faglege ord er samansette. Ord som *fotosyntese* består både av orda *foto* og *syntese*, *foto-syntese*. Det å bli klar over slike ordsamansetjingar kan letta lesinga for elevane. Dette betyr at det slett ikkje berre er læraren i norskfaget som har ansvar for leseopplæringa. Også naturfaglæraren, KRL-læraren, samfunnsfag- og historielæraren og matematikklæraren må visa korleis elevane kan lesa nye fagspesifikke ord som høyrer til i dei ulike faga.

³⁵Lesefilmene på dvd-en i heftet *Leik og læring* viser korleis deløvingar kan integrerast i lesing av heil tekst.

Praksisforteljing frå 8. trinn

Elevane skulle lesa om den franske revolusjonen i samfunnsfag. Teksten i læreboka inneheld ei rekkje faguttrykk, som revolusjon, republikk og embetsmenn, i tillegg til at han inneheld framandklingande namn som Robespierre, Toulon og Louvre. For å letta lesinga av teksten plukka eg ut nokre faguttrykk og nokre framandklingande namn som vi gjekk gjennom på førehand. Vi laga ei ordliste over faguttrykka, og vi øvde oss på fransk uttale av namna. Elevane lo godt av min franske uttale, og det synest eg er greitt, for eg trur at dei les teksten med både flyt og forståing!

Elevar som er i starten av leseutviklinga, vil ofte lydera seg fram til rett ord ved å ta for seg bokstav for bokstav. Men etter kvart som dei meistrar lesekunsten, vil dei lesa heile ord. Det vil seia at elevane med ein gong dei ser ordet, er i stand til å avkoda (lesa) det utan å gå vegen om enkeltbokstavar og dei tilhøyrande lydane.

Kompetansemål i Kunnskapsløftet etter

- 2. trinn: lese enkle tekster med sammenheng og forståelse
- 2. trinn: vise forståelse for sammenhengen mellom språklyd og bokstav, og trekke bokstavlyder sammen til ord
- 4. trinn: lese skjønnlitteratur og fagtekster for barn med flyt, sammenheng og forståelse
- 7. trinn: lese et mangfold av tekster i ulike sjangrer og av ulik kompleksitet på bokmål og nynorsk: norske og oversatte, skjønnlitterære tekster og sakprosaetekster

Nokre elevar blir så vande med å lesa bokstav for bokstav og lyd for lyd at dei må tvingast til å kikka på heile ordet. Ein måte å gjera det på er å be elevane lesa ordet inni seg. Når dei har gjort det, kan ein be eleven om å seia ordet høgt. Slik set ein fokus på at ordet skal avkodast som ein heilskap. Dersom dette er eit ord som blir gjenteke fleire gonger i teksten, kan det òg vera lurt å «avfotografera» dei andre orda, slik at eleven veit kva han skal lesa kvar gong han møter dette ordet. Lesesekvensar som dette kan det vera fint å nytta på høgfrequente ord som ikkje er lydrette. Eksempelvis ord som *det*. Det kan vera lurt å laga lister over dei til dømes 200 mest brukte ikkje-lydrette orda. Listene kan vera tilgjengelege i klasserommet, og elevane kan til dømes ha eit laminert eksemplar tilgjengeleg når dei skal gjera lekser heime. Slik heilordslesing kan òg nyttast i fagleg tekst der det kan vera faguttrykk som er vanskelege å lesa, og som blir gjentekne ofte i fagteksten. Ein matematikktekst om trekantar kan til dømes gjera hyppig bruk av ordet *hypotenusen*. Det vil letta lesinga om elevane lærer ordbiletet «hypotenus» før lesinga startar.

Det å læra seg lesekunsten er både kjekt og kjedeleg. Men det er ein stor føremon om desse deløvingane kan gå inn i ein heilskap som gir mening. Dersom ordavkodinga tek utgangspunkt i ein tekst som skal lesast, blir desse delkunnskapane sette inn i ein heilskap, og slike deløvingar vil gi meir mening for den som skal lesa. Elevar som av ulike grunnar slit med lesinga, vil som oftast trenga meir drill, og då blir det ekstra viktig at dei ser nytten av alle øvingane og av alt arbeidet dei må leggja ned. Det å gi desse elevane drill berre på deløvingar vil ikkje gi dei nok trening i verken tekstforståing eller i å søkja mening når dei les.

Å koda om skiljeteikn i teksten

Det er ikkje berre bokstavar, lydar og ord som krev kodingskunnskapar. Elevane må òg koda om heile setningar. Elevane må skjønna korleis heile setningar skal lesast. I denne kunnskapen er kjennskap til skiljeteikn i teksten viktig, fordi dei gir informasjon nettopp om korleis vi skal lesa. At stor bokstav og punktum viser kva som er ei setning, og at vi les heile setningar samanhengande før vi tek ein pause og trekkjer pusten, er ikkje sjølvstøtt for ein begynnarlesar. Små og store skiljeteikn i teksten er viktige når vi skal lesa. Å lesa ein tekst utan å ta

omsyn til teiknsetjinga forstyrar heile innhaldet i teksten og gjer det vanskeleg å få meining ut av det som står der. Teiknsetjinga i teksten seier òg noko om korleis vi skal bruka stemma vår når vi les.



Både ropeteikn, spørjeteikn og hermeteikn gir oss informasjon om korleis vi skal bruka stemma. Slike teikn må elevane læra korleis dei kan nytta for å kunna lesa best mogleg.³⁶ Det kan òg vera eit poeng å peika på at forfattarar kan bruka slike skiljeteikn eller utelate dei som eit litterært verkemiddel for å få fram ei bestemt stemning.

I ungdomsromanen *Å spise blomster til frokost* av Synne Sun Løes finn vi gode døme på slik kreativ bruk av teiknsetjing. Romanen handlar om 17 år gamle Mia som er manisk-depressiv, og jenta er sjølv forteljar. I dei maniske periodane rasar teksten av stad utan punktum, men med ei rekkje heseblesande oppramsingar slik som her:

Jeg er ikke manisk, jeg er ikke manisk, manisk, ikke, ikke, ikke, not at all, jeg er kunstner for pokker, forfatter, jeg er frisk som en fisk, jeg er ikke manisk, jeg vil bare leve, skape, finnes, jeg vil bare skrive en bok, male et bilde, komponere en opera, strikke et teppe, brodere en hanske, stryke over et barnehode, jeg vil bare legge føttene i en rød balje med grønnsåpevann, jeg vil så mye, jeg løper, jeg svømmer, jeg ler, [...]. (s. 25)

Kontrasten er stor til Mias mentale down-periodar, der energien er borte og depresjonen har teke overhand:

Jeg er alene. Jeg sitter på en stol. Jeg er hjemme. Hjemme.
Ragnhild sitter foran meg. Pappa. Tvillingene. Ragnhild har bakt kake. Sjokoladekake. Den står på bordet.
Jeg sitter på en stol.
Jeg er hjemme.
Ute regner det. Dråpene slår hardt mot vinduene.
Jeg lukker øynene. Prøver å finne på noe å si.

Såleis er sjølv språket og teiknsetjinga i romanen ei skrifleg spegling av Mias sinnstilstand gjennom heile forteljinga, noko som gir ein ekstra dimensjon til leseopplevinga.

Å koda om større tekstelement

For å bli ein god lesar må ein òg kunna skjønna kva for sjanger ein les. Det er forskjell på å lesa eit dikt og ei vêrmelding. Vidare er det forskjell på å lesa ei nettavis for å sjekka dei siste resultata i engelsk fotball, og å lesa den same nettavisa som del av eit prosjektarbeid der ein skal samanlikna presentasjonen av ei politisk hending i ulike medium. Sjangrar fortel oss ikkje berre korleis vi skal skriva tekstar, dei fortel oss òg korleis vi skal lesa tekstar. Slike omkodingsprosessar kan vi gjera elevane merksame på. Nedanfor er det eksempel på tekstar som har same tema, men som er skrivne i ulike sjangrar, og som difor krev ein annan lesemåte³⁷:

³⁷Eksempla er henta frå Skjelbreid, D. (1999): *Elevenes tekst. Utgangspunkt for skriveopplæring*, 2. reviderte utgave, Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) og Cappelen akademisk forlag.

³⁶Filmen «Å bli skriftbevisst» i heftet *Leik og læring* viser korleis læraren rettleier elevane når det gjeld skiljeteikn i teksten.

Vêrmelding:

På formiddagen vind av skiftende retning
som minker utover dagen. Regnbyger,
men også gløtt av sol. Mot kvelden stilt.

Dikt:

Om formiddagen vind
av skiftende retning som
minker
utover dagen.

Regnbyger,
men også gløtt av sol.

Mot kvelden
stilt.

Samtalar om kva slags tekst ein skal i gang med å lesa, kan hjelpe elevane til å justera lesemåten etter sjanger. God kjennskap til ulike sjangrar gjer lesinga lettare, fordi elevane då kjenner strukturar og har noko førforståing i høve til sjangeren som skal lesast. Måten teksten er strukturert på, vil òg påverka lesinga. Når elevane ser ein tekst, må dei straks kunna koda om og vita korleis teksten kan lesast. Det er forskjell på å lesa eit dikt og ei vêrmelding. Mange av skulefaga bruker tekstar som er samansette av både tekst, bilete, grafar og figurar. Korleis teksten er bygd opp, og korleis han har ordna ulike modalitetar, har betydning for lesinga. Elevane må lærast opp i korleis ulike tekstar skal lesast, slik at dei koplur på rett lese måte berre med eit blikk på teksten. Denne kompetansen er like viktig anten vi les på skjerm eller på papir. I tillegg til å kunna lesa tekstar som er samansette av tekst, lyd, bilete og film, krev dei digitale tekstane at vi utviklar ei evne til å velja rett veg gjennom teksten ved å klikka på dei lenkjene som er tenlege

utifrå føremålet med lesinga. Det viser seg at vi som vaksne har ein tendens til å tru at barn og unge er langt flinkare til å lesa på nett og til å bruka digitale medium på rett måte, enn det dei faktisk er. Sjølv om elevane er særst vande med å surfa på nettet, tyder ikkje det at dei nødvendigvis vel rett lese måte i høve til formålet.

Også overskrifter og avsnitt gir indikasjonar på korleis vi skal lesa det som står skrive, og korleis vi skal bruka stemma. For ein begynnarlesar, ja for eldre lesarar òg, er det ikkje sjølsagt at overskrifter blir lesne på ein annan måte enn samanhengande tekst. Same lese måten gjeld for avsnitt, at det er vanleg å ta ein liten kunstpause før ein tek til med neste avsnitt.

For elevar på mellom- og ungdomstrinnet kan det vera mykje god leserettleiing i det å gjera elevane medvitne om korleis dei skal lesa ein tekst når det gjeld sjanger, overskrifter og avsnitt. Mange elevar

har desse kunnskapane, men dei er ofte uuttalte. Denne uuttalte kompetansen er det viktig å gjera elevane merksame på, ikkje minst for dei elevane som er mindre lesekompetente. For eksempel kan ein i lag med elevane setja ord på denne uuttalte kunnskapen og laga leserttleiingar saman.

Praksisforteljing frå 5. trinn

Då elevane skulle lesa diktet «Treet» av Bjørnstjerne Bjørnson, vart dei delte inn i grupper som skulle laga leserttleiing for diktet saman. Elevane snakka mellom anna om diktsjangeren: Kva visste dei om dikt frå før? Mange nemnde at det finst rim i dikt, og for å beskriva sjangeren bruker dei parodiske stemmer som oser av kjensler. Deretter snakka dei om sjølve lesinga, og særleg om lesinga av rim: at dei kunne lesast sterkt og svakt, seint og fort, med glad eller med trist stemme. I nokre av gruppene snakka dei òg om tittelen «Treet» og kva nettopp denne tittelen kan seia om diktet. Til slutt laga eg saman med elevane ei leserråd-liste som kan vera til hjelp når vi skal lesa dikt.

Å kunna koda om. Leserttleiing

Når elevane skal læra å koda om, anten det er å gå frå lyd til bokstavkombinasjon eller det er å tilpassa lese måte til sjanger, så handlar leseopplæring i stor grad om at læraren må rettleia elevane. I leseopplæringa på alle trinn i skulen treng elevane ein lærar som rettleier på fleire nivå i teksten (munnleg språk, lyd og bokstav, staving, morfem, ord, setning, skiljekteikn og sjanger). Rettleiinga vil vera avhengig av eleven, trinn, opplæringsmål og den einskilde teksten som skal lesast. Desse omkodingsprosessane skal vera så automatiserte at lesinga blir flytande.

Dette kapitlet har i hovudsak teke for seg det å gi rettleiing om dei einskilde delane i teksten. Sjølv om læraren gir slik rettleiing³⁸, er det ikkje sikkert at elevane skjønar innhaldet i det dei les. Å arbeida med leseforståing er difor temaet i neste kapittel.

³⁸Ofte kalla "veileda lesing".

Kapittel 5

Lesing er å lese med forståelse og å bruke denne kunnskapen i egen lesing og læring



Det er lenge siden det ble påpekt at vi oftere tester enn underviser i leseforståelse.³⁹ Bildet er kanskje ikke særlig annerledes i dagens skole? Vi har fortsatt store utfordringer i å undervise elevene i å forstå det de leser og å bruke kunnskapen for å nå egne læringsmål. Hva slik leseopplæring skal inneholde, og hvordan den skal gjennomføres, er en stor og kompleks oppgave. Lesing krever egenaktivitet, og vi må lære elevene å være aktive før, under og etter lesing. Vi må lære dem å lese strategisk, siden elever som bruker ulike lesestrategier når de leser, lærer mer og utnytter kunnskapen sin på en mer effektiv måte.

Skal elevene bli funksjonelle lesere som forstår og bruker det de leser, er det nødvendig at de leser mye, at de leser varierte tekster, på ulike måter og med ulike formål. For å møte leseutfordringene fra ulike tekster, bøker, aviser, blader eller Internett, er det viktig at elevene lærer seg å lese kritisk og strategisk slik at de raskt klarer å vurdere om og på hvilken måte de kan utnytte teksten de har foran seg.

Kompetansemål i Kunnskapsløftet etter

- 2. trinn: bruke enkle strategier for leseforståelse
- 4. trinn: bruke lesestrategier og tekstkunnskap målrettet for å lære
- 7. trinn: bruke ulike lesestrategier tilpasset hensikten med lesingen
- 10. trinn: bruke lesestrategier variert og fleksibelt i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa

Kjært barn har mange navn, og dette gjelder også begrepet lesestrategier. Mens det tidligere ble snakket om studieteknikker, lesemåter og metoder, er det nå stort sett snakk om strategier. I faglitteraturen møter vi begreper som lesestrategier, læringsstrategier eller lesemåter om hverandre. Vi velger å bruke begrepet lesestrategier vel vitende om

at det i annen litteratur kan beskrives med andre ord. Å lese strategisk er å bruke bevisste framgangsmåter for å oppnå bedre læringsprestasjoner. Når vi snakker om en lesestrategi, mener vi en bestemt eller valgt måte å lese og bearbeide teksten på. En lesestrategi kan være alt fra å lese og lære et nytt ord til å organisere og reflektere rundt innholdet i en tekst. Noen lesestrategier er så kjente at vi nevner dem med navn: VØL-skjema, Venn-diagram, Styrkenotat eller Tekst- og tankespørsmål.⁴⁰ Men lesestrategier kan like gjerne være en egendefinert måte å lese og bearbeide tekst på (for mer litteratur om dette, se *Fagbok i bruk*).

Vi kan grovt sett dele lesestrategiene i to hovedgrupper: forståelsesstrategier og metakognitive strategier. Forståelsesstrategier hjelper elevene å planlegge og klargjøre seg for lesing, å bearbeide, strukturere og omforme teksten og å kontrollere og reflektere over egen forståelse. Med metakognitive strategier menes ferdigheter som gjør oss i stand til å få innsikt i og kunne vurdere egen lesing og læring. Noen elever vet intuitivt hvordan de skal gripe en tekst for å lære. De har etablert egne strategier for å huske, for å resonnerer rundt det de har lest, og de vet når de forstår, og når de ikke forstår det de leser. De vet også hva de skal gjøre når forståelsen brister. Andre elever, derimot, trenger hjelp til å lære seg strategier og hjelp til å lære hvordan de kan benytte seg av dem i egen læring.

Praksisfortelling fra 8. trinn

Elevene skulle lese de første sidene i kapitlet «Bibelen – mer enn en bok» i hjemmelekse. De hadde ikke gjennomgått stykket på skolen. Her er en av loggene som viser elevens refleksjon over egen lesing: « Dette var et vanskelig stykke. Altfor mange ord som jeg ikke forstår. Jeg valgte derfor å lage ordkart⁴¹ over noen av ordene, men det var for mange, så jeg klarer ikke å huske alt det det handler om.»

³⁹Santa, C.M. & Engen, L. (1996): *Lære å lære*, Stiftelsen Dysleksiforskning

⁴⁰Læreverkene presenterer også lærestoffet på ulike måter, selv om de går inn under «læreboksjangeren».

⁴¹Et ordkart er et læringshjelpemiddel som kan inneholde definisjoner, kjennetegn, sammenligninger eller eksempler. Se *Fagbok i bruk* s. 31.

Det kan være nyttig å dele det pedagogiske arbeidet med leseopplæring etter de tre fasene i leseprosessen: førlesefasen, lesefasen, og etterlesefasen.

I førlesefasen forbereder vi oss på lesingen, i lesefasen aktiviserer vi ulike kognitive prosesser for å huske og forstå hva teksten handler om, og i etterlesefasen reflekterer vi over det vi har lært, og hvordan vi lærer. Undervisningen er prosessorientert og har som mål å bevisstgjøre og lære elevene å bruke ulike forståelsesstrategier og metakognitive strategier.

I det følgende skal vi gå nærmere inn på hvordan vi kan undervise elevene i forståelsesstrategier og metakognitive strategier og stimulere dem til å være aktive før, under og etter lesing av fag- og skjønnlitteratur og digitale tekster. Dette arbeidet er nyttig for alle, men uunnværlig for elever som strever med lesing, og for elever med minoritetspråklig bakgrunn.

Å lese fagtekster

Førlesefasen

I førlesefasen er et av målene å skape engasjement og interesse for teksten hos leserne. Et annet er å sette dem i stand til å lese og bearbeide teksten slik at de får et best mulig læringsutbytte. I undervisningen har vi hatt liten tradisjon for å gripe fatt i og utnytte førlesefasen. Da utnytter vi ikke viktige deler av leseprosessen.

Det kan være lurt å bruke sjekklister både for elever og lærere for å minne elevene på hva de kan gjøre for å være aktive før, under og etter lesing og slik bedre leseferdighetene. Sjekklister minner elever og lærere på hvordan de kan arbeide for å utvide egen forståelse og bruke kunnskaper fra fagtekster i egen læring mens de leser, uavhengig av fag, leseferdigheter eller trinn. De kan henges på veggen eller limes inn i arbeidsbøker. Ordlyd og innhold må tilpasses elevgruppen. Denne gangen bruker vi sjekklister som utgangspunkt for å beskrive og begrunne fagtekstlesing.



Før lesing av en fagtekst er det lurt

- å tenke over formålet med lesingen
 - vurdere hva du skal være spesielt opptatt av/hva du skal lære
- å orientere seg i teksten
 - studere innholdsliste, illustrasjoner, faktabokser, margtekster
 - studere (gjerne notere) avsnittsoverskriftene
 - legge merke til ord som er markert på spesielle måter i teksten
- å minne deg selv på hva du (tror du) kan fra før
 - tenke på det, snakke om det, notere stikkord
 - lage tanke- eller strukturkart, tegne m.m.
- å velge lesestrategi utifra formålet med lesingen
 - lese høyt eller stille – for deg selv eller sammen med andre
 - skumlese, nærllese (for å finne sammenhenger, for å tolke, for å vurdere)

• å tenke over formålet med lesingen

Det er viktig at elevene vet hva formålet med lesingen er, før de begynner å lese. Når vi leser på fritiden, har vi klart for oss hensikten med lesingen, enten vi leser fagtekster eller skjønnlitteratur. Når vi leser for eksempel avisen, forventer vi å få nyheter, informasjon, reklame eller tegneserier. Vi vet hvor vi skal finne stoffet, og hvordan vi skal lese det. Går vi i gang med ei skjønnlitterær bok, har vi andre forventninger: en god historie, noen nifse grøss eller et spennende plott, gjerne fra ei bok vi har hørt om, en sjanger vi kjenner eller en forfatter vi liker. Vi har altså en formening om hvorfor vi leser, og hva vi kan forvente oss av lesingen. Når elevene leser på

skolen, er situasjonen annerledes. Ofte har de ikke mulighet til å velge tekstene de selv skal lese, og både tekst og innhold er fremmed. Kanskje får de bare beskjed om å åpne boka, lese teksten og svare på oppgaver i etterkant. I en slik kontekst opptrer gjerne lesingen uten et klart læringsformål, og elevene leser uten forventninger til verken innhold, hensikt eller lese måte: *Hva skal jeg lære? Hvordan skal jeg lese? Må jeg svare på alle spørsmålene?* Lesing må settes inn i en sammenheng slik at elevene har klart for seg formålet med lesingen. Da møter de lesingen med forventninger til innhold og lese måter, og kan sette seg læringsmål. Målsettingen må være så klar at elevene vet hva de skal lære. Først da kan de arbeide målrettet og ta avgjørelser for det videre læringsforløpet.

Vi kan ha læringsmål for hele kapitler eller for deler av teksten. Mange av de nye læreverkene åpner hvert kapittel med læringsmål, slik som dette:

Kap. 4 Den urolige jordskorpa.

I dette kapitlet får du lære om de kreftene som forandrer jordskorpa innenfra. Vi skal prøve å forstå hvorfor jordskjelv og vulkanisme oppstår, og vi skal se på hvordan disse kreftene kan få følger for oss mennesker

(fra Haagensen og Strindberg: *Makt og menneske. Geografi 8*. N.W. Damm & Søn)

Her møter elevene forventninger til hva de skal lære. Enda nyttigere kan det være at elevene lærer å sette seg egne læringsmål. Det kan læres ved at læreren for eksempel viser til læringsmål i læreboka. Et annet læringsmål er å plukke ut de ti viktigste nøkkelordene fra teksten og lære seg å forstå og bruke dem. Mange er kjent med VØL-skjemaet og bruker det som en måte å hjelpe elevene til å sette seg mål for lesingen. VØL-skjemaet er et flerkolonneskjema som hjelper elevene til å bruke bakgrunnskunnskaper (Vet-kolonnen), til å sette seg egne læringsmål (Ønsker å lære-kolonnen) og til slutt oppsummere hva de har lært (Har lært-kolonnen). Det kan også være en idé å starte med et sammendrag av teksten og la læringsmålet være at elevene «bygger ut» opplysningene. Mulighetene er mange, men målet er det samme: å skape et engasjement for læring. Elevene skal vite hva de leser, hvorfor de leser, og hvordan lesingen skal foregå. Det kan være lurt å lage målskjema til

elevene, gjerne et hvor de skriver de læringsmålene læreren har vært med på å sette og med plass til å fylle ut med egne, selvvalgte mål. En slik målmatrise er til god hjelp når elevene skal vurdere læringsutbytte og arbeidsinnsats etter lesingen.

• *å orientere seg i teksten*

Elevene møter ulike tekster. De varierer i layout, i bruk av illustrasjoner eller bilder, i hvordan de bruker tekstbokser eller margtekster, og i hvordan arbeidsoppgaver presenteres. Variasjonene ser vi også i hvordan den løpende teksten er strukturert i hoved- og underoverskrifter, i hvordan nye eller vanskelige ord markeres i teksten.

Kompetansemål i Kunnskapsløftet etter

- 4. trinn: finne opplysninger i en sammensatt tekst ved å kombinere ord og illustrasjon
- 7. trinn: sammenholde flere elementer i en sammensatt tekst for å skape helhetlig mening
- 10. trinn: tolke og vurdere ulike former for sammensatte tekster

Elevene trenger hjelp til å lære å bruke lærebøkene på en måte som fremmer læringsutbyttet. Det er lurt å «spille på lag» med teksten i læreverket ved å utnytte strukturen og virkemidlene forfatteren har valgt, og velge lesestrategier som passer. Et enkelt tankekart basert på overskrifter og fargekoder gir raskt en oversikt over innholdet, viser ulike nivå i teksten og kan være en støtte for å se sammenhenger under lesingen. Læringsutbyttet vil bli enda bedre hvis elevene bruker tankekartet som utgangspunkt for samtaler om teksten med medelever.

Når elevene skal orientere seg i teksten, er det viktig at de lærer å se etter ord de ikke er fortrolige med. Det kan være alt fra vanlige ord til nye nøkkelbegreper. Nøkkelbegreper er faglige begreper som

er avgjørende for forståelsen. Det er ikke nok å identifisere disse begrepene, elevene må lære dem. Det er mange gode læringsstrategier som fremmer ordlæring⁴². Velg ut et par som du lærer elevene, slik at de har et repertoar å velge ut fra. Dere kan gjerne lage egne «ordstrategier».

- *å minne deg selv på hva du (tror du) kan fra før*
I hverdagen bruker vi ofte uttrykket «å ha knagger å henge på» for å fortelle at det er lettere å huske noe vi kjenner litt til på forhånd. Uttrykket er også aktuelt når det gjelder lesing: Jo mer vi vet om det vi skal lese, jo flere måter vi kan trekke forbindelser til noe annet vi vet, jo større muligheter har vi for å lære og huske. Aktivisering av bakgrunnskunnskaper støtter forståelsesprosessen. I faglitteraturen, med utgangspunkt i kognitive skjemateorier⁴³, beskrives dette som det å hente fram bakgrunnskunnskap eller å etablere forforståelse. Skjemateorier forklarer hvordan vi lagrer informasjon, og hvordan vi henter fram og bruker etablert kunnskap når vi skal lære noe nytt.

I undervisningen må vi legge til rette for at elevene lærer å hente fram egne kunnskaper og gi dem trygghet for at egne kunnskaper er utgangspunktet når de skal lære mer. Flinke lesere vet å trekke linjer mellom egne erfaringer/kunnskaper og teksten de leser. Svake lesere er ikke like sikre på seg selv, og kanskje tror de ikke at det de allerede kan, har relevans når de skal lære noe nytt. Disse elevene trenger en lærer som modellerer hvordan de kan utnytte bakgrunnskunnskapene sine. Spørsmål som *Hva tror du dette handler om? Hva minner dette deg om?* aktiviserer elevenes bakgrunnskunnskaper. Slike spørsmål er det spesielt viktig å stille for elever med minoritetspråklig bakgrunn og for elever som strever med å forstå det de leser. Elevene trenger tid for å kalle fram reell kunnskap. De må få tid til å tenke, snakke om det de kan, skrive eller tegne. La det gjerne bli et fast mønster at elevene skriver ned bakgrunnskunnskapene sine når de begynner på et nytt kapittel i læreboka eller et nytt tema. Slik gjør de seg tanker om innholdet i teksten, og det skaper forventninger til det de skal lese. Elevene husker godt når de skriver eller tegner det de tror teksten handler om, eller hva det minner dem om, og de lærer mer når de får dele erfaringene sine med andre.

- *å velge lesestrategi utifra formålet med lesingen*
Valg av lesestrategier er å velge hvordan teksten skal leses i forhold til formålet med lesingen. Skal den for eksempel skimleses eller nærleses? Vi skimleser for raskt å finne ut hva teksten handler om, eller hvor vi kan finne eksakte opplysninger. Vi leser fort, gjerne uten å feste oss ved overskrifter eller andre tekstelementer som illustrasjoner, diagrammer, bilder og lignende. Elever skimleser ofte når de svarer på spørsmål i tilknytning til et kapittel i læreboka. De kan for eksempel lete etter ord/informasjon i oppgaven og «skumme» teksten til de finner ordet/informasjonen igjen. Skumlesing er nyttig for å gi en oversikt over hva teksten handler om. Skal vi forstå mer av det vi leser, lese «mellom linjene», må vi gå inn i teksten på en annen måte. Når vi nærleser, leser vi grundig for å finne, kombinere, tolke og reflektere over informasjon og å reflektere selvstendig omkring tekstens form og innhold (dette er egentlig ulike lesestrategier). Vi får med oss både det som står på og «mellom» linjene.

Å velge lesestrategi er også å velge å lese høyt eller stille, for seg selv eller sammen med andre. Særlig når vi nærleser, kan det være en fordel å lese sammen med andre. Ved å lese tekst sammen eller å kommentere, diskutere eller reflektere over innholdet bruker vi tekstene på samme måte som vi gjør i hverdagens autentiske lesesituasjoner. Å diskutere nyhetene fra avisen, en rapport vi har lest på jobben, eller bruksanvisningen for montering av IKEA-kjøkkenet er eksempel på slike autentiske lesesituasjoner. Vi bruker hverandre som støttende stillas⁴⁴ for å forstå og bruke informasjon på en bedre måte. Med støttende stillas mener vi ulike måter å hjelpe hverandre på.

Kompetansemål i Kunnskapsløftet etter

7. trinn: bruke ulike lesestrategier tilpasset hensikten med lesingen

⁴²Se *Fagbok i bruk eller Lære å lære*.

⁴³Se Austad, I. (red) (1992): *Mening i tekst*, s. 237.

⁴⁴Bruner, J. (1970): *Om å lære*, Oslo: Dreyer.

Lesefasen

Mens elevene leser, ønsker vi at de skal være aktive og reflekterte og tenke over det de leser. Det kan kanskje virke rart at vi ikke spesifikt nevner særlig mange lesestrategier. Det har sin naturlige forklaring. Det er grunn til å understreke at det ikke er den enkelte strategi, som venndiagram, leselogg, tekst- eller tankespørsmål og så videre, som er målet, men at elevene aktivt velger strategier for egen læring slik at de forstår det de leser og bruker kunnskapen i egen læring og utvikling.

Lesestrategier er bare et støttende stillas på vei mot bedre leseforståelse!

Punktene på sjekklisten nedenfor viser hvordan vi kan stimulere til aktivitet mens elevene leser.

! Mens du leser en fagtekst, er det lurt

- å stoppe opp der det føles naturlig i teksten
 - tenke over hva du leser
 - stille spørsmål til teksten og til deg selv
 - spørre deg selv om du forstår det du leser
 - snakke med andre elever om det du leser
- å vurdere om lesestrategien du har valgt, passer til formålet
- å stoppe opp ved ord og uttrykk du ikke forstår
 - finne forklaringer på disse (i teksten og/eller i en ordliste)
- å lese med "blyant i hånd"
 - streke under/notere/tegne nøkkelbegreper, oppsummere ideer fra teksten (logg, struktur-, tankekart ++)

• å stoppe opp der det føles naturlig i teksten

Mye av læringen skjer når vi leser, og derfor er det viktig at vi lærer elevene å være aktive mens de leser. De må stoppe opp underveis når teksten engasjerer, enten de undrer seg, leser noe som bekrefter det de allerede vet, stiller seg selv eller teksten spørsmål, eller for å kontrollere seg selv.

Å stille spørsmål til det vi leser, vitner om innsikt. Elevene må lære å stille spørsmål både om innhold og om egen lesing. *Virker det jeg leser fornuftig? Klarer jeg å oppsummere innholdet greit? Kan jeg forklare hva hovedideen i teksten er (lese mellom linjene)? Stemmer det jeg leser, med noe jeg har lært tidligere?* Hva vi lurer på mens vi leser, er avhengig av bakgrunnskunnskaper, erfaringer eller egne læringsmål. Hver enkelt må lære seg å stille egne spørsmål og få egne ideer mens de leser. Når elevene leser, er det lurt å lære dem å notere ned spørsmålene sine. Spørsmålene kan de bruke i samtaler med andre elever. Når elevene lager spørsmål, er det noen spørsmål som er mer hensiktsmessige enn andre. Læringsstrategien «Tekst- og tankespørsmål» kan være et redskap for å lære elevene å stille gode spørsmål. (Mange vil kjenne dette under navnet FoSS i *Lære å lære*⁴⁵.) Tekstspørsmål er tekstspisitte spørsmål. Det vil si at opplysninger vi trenger for å svare på spørsmålet, finnes direkte i teksten. Det samme gjør svaret. Tankespørsmålene er tekstimplisitte spørsmål, og de baserer seg på elevens egne resonnement. Svaret på disse spørsmålene finnes gjerne ikke i teksten, men vi må lese «mellom linjene» for å kunne svare. Elever liker ofte svært godt å være «spørsmålstillere». De trenger ikke være særlig gamle eller lese krevende tekster for å mestre og ha utbytte av å lage egne spørsmål. Det er mulig å lage tekst- eller tankespørsmål til enkeltsetninger eller avsnitt i lærebøker eller i elevenes egne tekster. Det er bare å gå i gang, og bli ikke forbauset om ganske unge elever arreterer deg i å stille for enkle spørsmål.

Å forklare for andre er en god måte å kontrollere egen forståelse på. Ofte er tankene våre litt uklare og ustrukturerte. Når vi skal fortelle, tvinges vi til å strukturere tankene slik at de blir forståelige for andre – og dermed også for oss selv. Det er lurt at slike «oppklaringssamtaler» foregår parvis eller i små grupper. De er lette å organisere, men enda

⁴⁵I den nye utgaven av *Lære å lære* som kommer høsten 2008, vil disse spørsmålene få betegnelsen «tekst- og tankespørsmål».

viktigere - elevene får raskt fortelle hva de vet, og får respons på tankene sine umiddelbart. I slike små læresamtaler er det ikke nødvendig at læreren gir respons. Selv svært unge elever sier selv ifra når de ikke forstår hva den andre sier, eller om de er enige eller uenige i det som blir sagt.

Praksisfortelling fra 3. trinn

Rett før 17. mai leste elevene et stykke om Henrik Wergeland. Etterpå satt de sammen to og to og fortalte hverandre hva stykket handlet om. Elevene fikk bekjed om at de måtte huske å spørre hverandre oppklarende spørsmål når det var noe de lurte på. Da de var ferdige med å fortelle og svare på spørsmål, skulle elevene oppsummere ved å fortelle hverandre hva de hadde lært om Henrik Wergeland. Samtalene elevene imellom fortalte meg at små elever mestrer og liker å samtale med hverandre om innholdet i en tekst. Selv om samtalene ikke varte mer enn et par minutter, kunne jeg se at elevene hadde stort læringsutbytte.

Elevene lærer ofte raskt hva de skal gjøre for å kontrollere egen forståelse eller å stille spørsmål til det de leser. Det er gjerne en større utfordring å lære dem at de må stoppe opp når de selv undrer seg over noe, og ikke være avhengige av at læreren eller læreboka forteller dem når de skal stoppe opp, og hva de skal undre seg over. De bør ikke stoppe opp så mye at de mister sammenhengen, men de bør heller ikke vente for lenge før de reflekterer over egen forståelse og lesing.

- *å vurdere om lesestrategien du har valgt, passer til formålet*

Kompetansemål på alle trinn framhever variert, fleksibel og selvstendig bruk av lesestrategier. Målet

er at elevene skal kunne bruke lesestrategier på egen hånd, og at de selv skal kunne vurdere hvilke lesestrategier som fungerer godt for dem. Det kan være nyttig for elevene at det finnes et «strategikart» i nærheten, slik at de lett kan minne seg selv på hva slags lesestrategier de har lært.

Det er også nødvendig at elever og lærer snakker med hverandre om lesestrategier og læringsutbytte. Læreren kan la elevene arbeide med den samme teksten, men på forskjellige måter. Etterpå kan de vurdere læringsutbyttet ved å sammenligne hverandres notater. Når elevene arbeider mot de samme læringsmålene, men velger ulike lesestrategier for å nå målet, har de et godt utgangspunkt for å vurdere om valget deres var lurt. En samtale om læring kan hjelpe dem til å trekke konklusjoner. *Har jeg flere faktakunnskaper enn deg? Hvilke refleksjoner har du gjort deg om innholdet?* Samtaler om læring hjelper elevene mot målet: å bli aktive, gjøre bevisste valg og å bruke lesestrategier selvstendig og reflektert.

- *å stoppe opp ved ord og uttrykk du ikke forstår*

Når elevene støter på ord eller begreper de ikke kjenner, må de vite hva de skal gjøre. Når elevene ikke forstår, er det lett å spørre læreren om hjelp – og lett for læreren bare å forklare ordet. Elevene bør lære seg hvordan de skal arbeide når et ord er ukjent. Arbeidsgangen kan vises på en plakat i klasserommet. Det vil minne elevene på hva de kan gjøre:

Når jeg leser et ord jeg ikke forstår,

– *leser jeg setningen om igjen*

– *leser jeg videre for å se om ordet blir forklart*

– *slår jeg opp i ordboka*

– *spør jeg en medelev om hjelp*

– *spør jeg læreren om hjelp*

– *når jeg vet hva ordet betyr, lager jeg et begrepskart til ordet.*

– *til slutt skriver jeg ordet i ordlisten min.*

Det kan være en idé at elevene noen ganger lager en ordliste med definisjoner og ordforklaringer til hvert tema de arbeider med, slik at de hele tiden kan gå tilbake og repetere nylærte ord. Å utvide elevenes ordforråd er en svært viktig oppgave. Da rustes vi dem til å mestre stadig mer krevende tekster.

- *å lese med «blyant i hånd»*

Elevene må lære at når de leser fagtekster, lærer de mer hvis de leser med «blyant i hånd». Det er ikke alltid *hva* de skriver, som er viktig, men *at* de skriver. Når vi setter ord på tankene ved å skrive dem ned, gjør vi stoffet til vårt eget. To ulike måter å bruke skriving som redskap for læring på er:

1. å skrive for å lære – læreprosessskriving,
2. å skrive for å vise hva vi har lært – produktskriving. Å ha papir og blyant tilgjengelig når vi leser, dvs. å lese med «blyant i hånd», er prosessskriving hvor vi skriver for å styrke egne læreprosesser. Notater, stikkord, nøkkelord eller understrekinger i teksten gir ofte ganske ustrukturert informasjon. Loggskriving regnes også til ustrukturert eller uformell læreprosessskriving. Det er en lesestrategi som kan brukes på ulike måter avhengig av emnet eller læringsmålet. Noen ganger ønsker vi å skrive notatene våre på en mer strukturert måte. Mange lesestrategier lærer elevene å organisere notatene sine gjennom ulike støttestrukturer som tankekart, styrkenotater eller kolonnenotater.⁴⁶ Samtaler rundt notatene i et-terkant vil hjelpe elevene til stadig å gjøre bedre notater.

Etterlesefasen

Når elevene har lest grundig og arbeidet seg gjennom teksten, er allerede mye av forståelsesarbeidet gjort. Etterlesefasen gir derfor elevene veldig gode muligheter til å vise hva de har lært. Når de arbeider grundig og systematisk med teksten både før, under og etter lesing, vil kvaliteten på skriftlige eller muntlige presentasjoner bli gode, gjerne opp mot det beste de kan klare. Har elevene kunnskaper, trenger de liten tid før de er klare for å vise hva de har lært, muntlig eller skriftlig.

I etterlesefasen ligger det også godt til rette for å reflektere sammen med elevene om arbeidsprosess, innsats og utbytte.



Etter lesing av en fagtekst er det lurt

- å tenke på formålet med lesingen og spørre deg selv om utbyttet du har hatt av å lese og arbeide med teksten
- å spørre deg selv om teksten handlet om det du trodde
- å arbeide med teksten for å vise hva du har lært
 - Du kan f. eks.
 - skrive (rapporter, notater, logger, tegninger)
 - oppsummere innholdet (tanke- eller strukturkart)
 - snakke med noen (oppsummere, referere, vurdere, reflektere, lage egne spørsmål)
- å vise at du kan bruke sentrale nøkkelbegreper (begrepskart, kolonnenotat, ordliste)

- *å tenke på formålet med lesingen og spørre deg selv om utbyttet du har hatt av å lese og arbeide med teksten*

Det er nødvendig at elevene ser sammenhengen mellom formålet, utbyttet og måloppnåelsen. Hvis læreren, sammen med elevene, har vært tydelig i utformingen av læringsmål, er det lettere for elevene å kunne vurdere egen læreprosess. Det er tre kriterier som må ligge til grunn for at elevene skal kunne klare å evaluere seg selv. Det første er klare læringsmål som styrer alt videre arbeid. For det andre må elevene vite hvilke kriterier som må være oppfylt før arbeidet kan avsluttes. Elever som

⁴⁶Læreverkene presenterer også lærestoffet på ulike måter, selv om de går inn under «læreboksjangeren».

spør: *Er jeg ferdig nå?* viser at de både mangler læringsmål og innsikt i hva som er nødvendig for å løse oppgaver tilfredsstillende. Når elevene ikke har en bestemt retning på læringen, eller er bevisste på hvordan de skal arbeide, har de ikke grunnlag for å reflektere rundt egen læring. Selvrefleksjon er det tredje kriteriet for å kunne evaluere egen læring. Selvrefleksjon er tidkrevende, og innsikten i egen læring er en ferdighet som utvikles over tid og gjennom målrettet aktivitet.

Elevene må lære å vurdere faglig utbytte ved å besvare spørsmål som: *Hva har jeg lært? Hvordan kan jeg se sammenhenger mellom det jeg vet fra før, og det nye jeg har lært? Minner dette meg om noe annet jeg har lært på skolen eller i hverdagen min? Hva betyr det jeg har lært for meg, og hva kan jeg bruke det til?* Dette kan de gjøre muntlig eller skriftlig, gjerne som en del av det videre faglige arbeidet.

Kompetansemål i Kunnskapsløftet etter

- 4. trinn: bruke lesestrategier og tekstkunnskap målrettet for å lære
- 7. trinn: bruke ulike lesestrategier tilpasset hensikten med lesingen

- *å spørre deg selv om teksten handlet om det du trodde*

Dette spørsmålet kan kanskje virke mer aktuelt når en leser skjønnlitterære tekster, hvor det å fabulere om den videre handlingen er en vesentlig del av leseprosessen. Men det er også aktuelt når vi arbeider med fagtekster. Når vi foregriper innholdet i fagtekster, innebærer dette å danne hypoteser om hva teksten kommer til å handle om, og så finne støtte for eller imot hypotesen etter hvert som vi leser videre. Når elevene vurderer om overskrifter eller bilder samsvarer med det teksten handler om, forsøker de å forutse innholdet. Gode strategiske lesere revurderer egne oppfatninger underveis etter hvert som de leser: Ikke alle tekster om Italia handler om pizza, selv om den forrige teksten om Italia som eleven leste, gjorde det. Ved å anta

noe om innholdet i teksten, og å revurdere eller opprettholde egne forventninger, lærer elevene å etablere forventninger og engasjement når de leser.

- *å arbeide med teksten for å vise hva du har lært*
Læring skjer først når elevene klarer å gjøre ny kunnskap til sin egen. Lesing og læring er kognitive prosesser som ikke nødvendigvis er avhengig av ekspressive uttrykk. Likevel er det ofte gjennom omforming av kunnskapen at læringen blir tydelig. Når elevene arbeider med lesestrategier, er nettopp bruk av omformingsteknikker en del av arbeidet. Etterarbeidet skal i tråd med målene i *Kunnskapsløftet* inspirere elevene til å vise hva de har lært gjennom muntlige, skriftlige eller estetiske uttrykksformer. Variasjonsmulighetene er mange. Vi har muntlige presentasjoner som foredrag, høringer, diskusjonsgrupper, dramatiseringer, eller ulike konkurranser, for eksempel en spørrekonkurranse. Skriftlige presentasjoner kan være å skrive rapport, fagtekst, oppsummere innholdet, lage og svare på spørsmål, lage veggaviser, tankekart eller ordlister med ordforklaringer. Estetiske uttrykksformer kan være å skrive en skjønnlitterær tekst med utgangspunkt i faktaopplysninger, lage et skuespill, skrive en sangtekst, lage utstillinger, bilder eller film.

Kompetansemål i Kunnskapsløftet etter

- 2. trinn: arbeide kreativt med tegning og skrijving i forbindelse med lesing
- 2. trinn: uttrykke egne tekstopplevelser gjennom ord, tegninger, bilder, musikk og bevegelser
- 4. trinn: framføre tekster for medelever
- 7. trinn: presentere et fagstoff muntlig med mottakerbevissthet med eller uten hjelpemidler
- 7. trinn: med egne ord referere og oppsummere hovedmomenter i en tekst
- 7. trinn: presentere egne leseerfaringer fra skjønnlitteratur og fagbøker skriftlig og muntlig
- 10. trinn: gjennomføre enkle foredrag, presentasjoner, tolkende opplesning, rollespill og dramatisering, tilpasset ulike mottakere

Når elevene har arbeidet grundig med teksten både før og under lesingen, vil fagstoffet være internalisert. Dermed vil variasjonene på etterarbeidet ikke begrenses av mangel på fakta eller faglig innsikt, og elevene kan i stedet konsentrere seg om å presentere et sluttprodukt av høy kvalitet.

- *å vise at du kan bruke sentrale nøkkelbegreper*
Dersom elevene ikke kjenner nøkkelbegreper innen et kunnskapsområde, vil de få problemer med å forstå og tilegne seg kunnskaper i faget. Det finnes mange gode strategier for ord- og begrepslæring som lærer elevene å forstå nøkkelbegrep i teksten. De kan bruke begrepskart som lar dem forklare begrepet på ulike måter, eller de kan bruke andre strategier for å utvide begreper og ord (se *Fagbok i bruk* eller *Lære å lære*). Det er en grei tommelfingerregel for elevene at de skal lære seg minst ti nye begreper for hvert emne de gjennomgår. De skal kunne lese, skrive og forklare begrepene på en faglig og en førfaglig måte, for seg selv og for andre enten skriftlig eller muntlig. Et systematisk arbeid med å utvide elevenes (faglige) ordforråd bør foregå kontinuerlig. Dette arbeidet er særs viktig for elever med minoritetsbakgrunn. De kan ha et fattig ordforråd på norsk.

Å lese skjønnlitteratur

I skolesammenheng leser vi grovt sagt skjønnlitteratur på to måter: Å lese «blott til lyst», frilesing, eller å lese for aktivt å bruke litteraturen som utgangspunkt for læring. Det er ikke et klart skille mellom disse to lesemåtene, men en flott leseopplevelse er uansett et sikkert utgangspunkt for god og variert læring! Det at lesingen har ulike formål, gir ulike utfordringer for undervisningen.

Førlesefasen

Førlesefasen handler om å skape forventninger. Det å skape forventninger til boka og motivasjon for lesingen er viktig enten elevene leser for seg selv, eller boklesingen er en del av et større prosjekt. Vi må spille på det boka har å by på, fortelle litt, vise fram noe, friste og kanskje noen ganger overtale uten å fortelle for mye. For læreren kan dette være en vanskelig balansegang, særlig fordi noen elever trenger få innspill før de blir motiverte, mens andre ønsker å være i dialog gjennom hele boka. Etter en liten appetittvekker er det å håpe at det er en kø av leselystne elever.

Noen ganger er det nok med tittelen eller forsiden eller den lille vaskeseddelen bak, så er interessen for boka vekket. Det å vise boka for klassen kan pirre nysgjerrigheten til elevene og aktivere deres forventninger til teksten: *Hva tror dere boka handler om? Denne tittelen her, hva kan den bety? Når jeg ser på denne forsiden, så tenker jeg at ..., hva tenker dere?* Dersom du vil lese eller se slike arbeidsmåter i praksis, kan du lese i *Bok i bruk*-heftene eller gå inn på www.skuleipraksis.no.

Bildebøker og bøker med illustrasjoner åpner for andre appetittvekkere. Det er lett å skanne bilder inn på en datamaskin eller å bruke et dokumentkamera for så å vise bildene for store eller små med projektor. Da blir bildene store, fine i fargene og lette for alle elevene å se. Noe av den intimiteten boka gir, kan nok forsvinne når bildene blir så store, så vi må vurdere hva som passer best. Illustrasjonene er supre som utgangspunkt for refleksjon rundt tekstens innhold eller om personene vi møter: *Hvem er personene på bildet? Hva gjør de? Hvorfor har de...?*

Kompetansemål i Kunnskapsløftet etter

- 2. trinn: samtale om hvordan ord og bilde virker sammen i bildebøker og andre bildemedier
- 4. trinn: lese skjønnlitteratur og fagtekster med flyt, sammenheng og forståelse
- 4. trinn: begrunne egne tekstvalg, og gi uttrykk for egne tanker og opplevelser om barnelitteratur, teater, filmer, dataspill og TV-programmer
- 7. trinn: lese et mangfold av tekster i ulike sjangrer og av ulik kompleksitet på bokmål og nynorsk: norske og oversatte, skjønnlitterære tekster og sakprosaetekster
- 10. trinn: formidle muntlig og skriftlig egne leseerfaringer og leseopplevelser basert på tolkning og refleksjon

Praksisfortelling fra 3. trinn

Jeg hadde valgt høytlesingsboka *Heksen med de store ørene* av Unni Lindell. Før vi startet lesingen, ville jeg gjerne at elevene skulle bli nysgjerrige på teksten. Jeg hadde derfor tatt kopi av alle illustrasjonene og forstørret disse noe opp. Illustrasjonene ble lagt ut på gulvet mens elevene kommenterte og undret seg over bildene: Hvem er denne personen med den merkelig hatten på hodet? Hvorfor gråter hun når hun spiller piano? Når jeg så startet lesingen, hadde elevene noen forestillinger og tanker om hva boka handlet om. Noen antakelser ble bekreftet, mens andre ble avkreftet. Etter hvert som vi leste, hengte vi opp de illustrasjonene som hørte til handlingen.

«Å være i rolle» er en annen måte å presentere boka for elevene på. Bruk av enkle rekvisitter som et klesplagg, en bilnøkkel eller et Halsbånd kan være nok til at elevene blir nysgjerrige på boka og får forventninger til den. Som lærer i rolle kan du la personen du spiller, reflektere litt over problemstillinger fra handlingen, men det er viktig å stoppe opp akkurat før løsningen kommer. Slik skapes det rom for samtale: *Hva skjer videre? Hva ville du ha valgt?* Ved å avslutte rollespillet med samtaler og åpne spørsmål, gjerne mens «skuespilleren» går ut av rollen, kan lysten på å lese hele historien komme. Å bruke lærer i rolle kan være ekstra fruktbart for forståelsen når elevene skal lese tekster som av ulike årsaker er vanskelig tilgjengelig. Eksempler kan være tekster som har gammeldags språk eller stiltone, eller tekster som er hentet fra et miljø som elevene selv ikke er en del av.

Praksisfortelling fra 6. trinn

Vi skulle lese dikt fra Arne Garborgs *Haugtussa* på 6. trinn. Før lesinga valgte jeg å gå i rolle som Veslemøy. Jeg fortalte om mine synske evner, om kjærligheten til Jon og om hvorfor jeg hadde fått kallenavnet Haugtussa. Rollefiguren Veslemøy skulle gjøre det lettere for elevene å få med seg handlingene og stemningene i diktene. Da vi begynte å lese, var det tydelig at de brukte rollefiguren og koplet den til bestemte dikt og vers.

Noen ganger skal elevene lese teksten samtidig som de skal analyserer den på en bestemt måte. Da kan vi la elevene delta i en lesesirkel hvor de leser tekst i grupper, gjerne med ulike rollekort (se *Bok i bruk* 5.–7. trinn), og diskutere teksten underveis. Andre ganger kan bruk av lesestrategier som for eksempel to-kolonnenotatet «Påstand – bevis» (*Lære å lære*) være med på å bestemme hvordan teksten skal leses og arbeides med. Slike leseoppdrag lykkes best hvis eleven er godt forberedt før lesingen starter. God litteratur driver lesingen framover, mens leseoppdragene er med på å utvide tekstforståelsen. Utfordringen er å presentere arbeidsmåtene uten å røpe for mye av innholdet.

Kompetansemål i Kunnskapsløftet etter

- 4. trinn: gjenkjenne og bruke de språklige virkemidlene gjentakelse, kontrast og enkle språklige bilder
- 10. trinn: gjenkjenne ulike måter å argumentere på i tekster
- 10. trinn: gjenkjenne de språklige virkemidlene humor, ironi, kontraster og sammenligninger, symboler og språklige bilder og bruke dem i egne tekster

Lesefasen

Eleven møter teksten på ulike måter. De kan lese teksten stille for seg selv, lese høyt for hverandre parvis eller i grupper, lytte til høytlesing eller lytte til lydbok, alene eller sammen med andre. Det er utfordrende å finne tekster som passer både til mangfoldet i elevgruppen og til ulike lesekontekster. Uavhengig av tekst eller lese måte må elevene, sammen med læreren, medelever eller alene, stoppe opp under lesingen for å sikre at de får med seg innholdet.

Når vi leser skjønnlitterære tekster, ligger mye av handlingen mellom linjene, og vi bare aner hva som skal skje. Forventninger til det som kan skje, skaper motivasjon og engasjement for lesingen: *Stemmer antakelsene mine, eller løper bare fantasien løpsk? Spørreordene hvem, hva, hvordan, hvorfor eller når* er gode utgangspunkt for samtaler om tekst og hjelper elevene til å lese mellom linjene. Lærerne bør arbeide med å gjøre elevene oppmerksomme på de mulighetene som ligger i ulike typer spørsmål: *Hva tror du vil skje videre? Hvorfor tror du at dette skjedde? Hvordan kan du se at hovedpersonen er redd?* Spørsmålene kan også fungere som startord for leselogg. Elever setter pris på rask respons mens tankene og innspillene deres er aktuelle, og loggen er et godt verktøy for å konkretisere egne tanker for rask respons. Når elevene leser sammen i lesegrupper, kan de stanse og skrive logg etter at de har lest et kapittel, skrive hva de tror kommer til å skje, og begrunne antakelsene sine. Så bytter de bok og leser hverandres tanker. Etter en rask respons, gjerne fra flere, er loggen tilbake til eieren, og eleven har fått respons på egne antakelser. Når boka er ferdig lest, kan det være interessant å gå tilbake til loggen for å se om egne antakelser stemte.

Leseoppgavene skal utvide både elevenes leseopplevelse, forståelse for innholdet og læringsmålene i leseoppgaven. Derfor må vi avpasse hvor lenge vi kan arbeide med ei bok og samtidig holde interessen og engasjementet for boka ved like. Det er viktig å poengtere at når vi leser skjønnlitteratur, må ikke bearbeidelsen av teksten ødelegge for leseopplevelsen. Ei god bok kan tværes til det kjedsommelige, selv om boka fanger elevene, og intensjonene har vært de beste.

Etterlesefasen

Skal elevene alltid måtte gjøre noe etter at de har lest ei bok? Svaret er selvsagt nei. Noen ganger skal elevene få holde leseopplevelsen for seg selv, uten å gjøre noe annet med boka enn å reflektere over innholdet om det faller seg slik. Men ikke alltid. Bruk av skjønnlitteratur og felles leseopplevelse er gode utgangspunkt for leseglede, lesestimulering, leseopplæring og ikke minst gir den muligheter for å utvikle gode leseferdigheter og leseforståelse.

Kompetansemål i Kunnskapsløftet etter

- 2. trinn: samtale om personer og handlinger i eventyr og fortellinger
- 2. trinn: samtale om hvordan ord og bilder virker sammen i bildebøker og andre bildemedier
- 4. trinn: samtale om et utvalg sanger, regler, dikt, fortellinger og eventyr, fra fortid og nåtid på bokmål, nynorsk og i oversettelse fra samisk og andre kulturer
- 4. trinn: uttrykke tanker om språk, personer og handlinger i tekster fra dagliglivet og i skjønnlitterære tekster fra ulike tider og kulturer
- 7. trinn: drøfte og vurdere skjønnlitterære tekster med utgangspunkt i egne opplevelser og med forståelse for språk og innhold
- 7. trinn: uttrykke egne opplevelser av og begrunne egne synspunkter på leste tekster

Etterarbeidet trenger ikke å være store prosjekter eller skriveoppgaver. Enkle samtaler rundt bøker er like viktige, og gjennom dem kan elevene utvide forståelsen og leseopplevelsen. I samtalen er

læringsutbyttet avhengig av måten vi stiller elevene spørsmål på. *Tekstspørsmålene* åpner for svar som kan hentes direkte ut fra teksten. Hvis elevene bare lærer seg å stille slike spørsmål, vil de lete etter svar på linja. Da mister de ofte det viktigste av bokas budskap som ofte er å lese «mellom linjene». Vi må lære elevene å stille spørsmål som krever at de trekker egne slutninger, *tankespørsmål*. Disse spørsmålene er ofte basert på det som er indirekte uttrykt i teksten, og rommer gjerne vage antakelser. De er åpne i formen, og tillater leseren å tro, lure på, eller undre seg over det de møter i teksten: *Her leser vi om at ..., men hva er det egentlig dette handler om? Hvorfor tror du ... valgte å gå, ville du valgt likt? Hvorfor er forholdene slik de er, tror du?*

Kompetansemål i Kunnskapsløftet etter

- 4. trinn: trekke slutninger på grunnlag av forståelse for sammenheng mellom deler og helhet i tekster
- 7. trinn: formulere sannsynlige tolkninger av leste tekster
- 7. trinn: presentere egne tolkninger av personer, handlinger og tema i et variert utvalg av barne- og ungdomslitteratur på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk

Elevene skal ofte bruke refleksjoner og ny kunnskap som utgangspunkt for etterarbeid og videre læring. I *Kunnskapsløftet* framheves det at både skjønnlitteratur og faglitteratur skal inspirere elevene i eget læringsarbeid ved å la dem for eksempel bruke skjønnlitterære tekster som mønster for egen skriving, eller de kan bruke litteraturen som utgangspunkt for framføringer, foredrag eller dramatiseringer. Kanskje noen elever fester seg ved original eller provoserende bildebruk, eller de finner en rytme i en tekst som inspirerer dem til å forsøke å gjøre noe lignende selv⁴⁷?

Hvordan etterarbeidet kan utformes, avhenger mye av hva boka har å by på, og om lesingen har hatt et spesielt formål utover leseopplevelsen. Det er etter hvert mange fagbøker⁴⁸ og læreverk som presenterer ulike måter å arbeide med skjønnlitterære tekster på, både for eldre og yngre elever. Det er mange tips å hente i *Bok i bruk*-heftene og i *Bok i bruk på nett*, www.lesesenteret.no. Tips kan vi også finne i lærerveiledninger. Det mangler ikke på ideer eller eksempler. Vi må gjøre bevisste valg, slik at elevene lærer seg å forstå, uttrykke seg og bruke litteratur på ulike måter.

Å lese digitale sammensatte tekster

Nye teksttyper, nye lesestrategier?

Vi er i en brytningstid der teknologien som ligger til grunn for hvordan vi forstår og definerer lesing, er i ferd med å skifte fra den trykte boka og den skriftlige teksten på papir, til datamaskina og digitale sammensatte tekster på skjerm. Dagens barn og ungdom opplever i stadig økende grad tekst på skjerm som den «vanlige» teksttypen, heller enn den trykte teksten i bok og på papir. Digitale medier spiller en svært sentral rolle i barns og unges hverdag, og lesing av skjermttekster – enten det er å surfe på Internett, spille dataspill, lese og skrive sms-er på mobilen eller chatte på Facebook – er aktiviteter mange bruker flere timer på hver dag. I kanskje enda større grad enn for voksne er lesing av skjermttekster nå den vanligste lese måten for dagens ungdom, mens boklesing har en marginal plass. En slik utvikling får betydelige konsekvenser for både hvordan vi faktisk leser, for hvordan vi forstår og definerer lesing, og for hvordan vi driver lesestimulering og leseopplæring – på alle trinn og i alle faser.

Krever skjermttekster nye lese måter og lesestrategier? Både ja og nei.⁴⁹ Det er selvsagt for drøyt å påstå at vi må lære å lese på nytt, for mange av de prinsippene, teoriene og strategiene som gjelder for lesing av trykte tekster, vil også være gyldige og relevante for lesing av digitale tekster. Likevel er det liten tvil om at digitale tekster byr på viktige utfordringer – og muligheter – som trykte tekster ikke gjør, og som vi dermed ikke har utviklet verken teorier, kognitiv beredskap eller pedagogiske verktøy for å kunne møte og utnytte fullt ut. Studier av lesing av skjermttekster viser at vi har en tendens til å *skanne* teksten (eller *skjermbildet*, for å være mer presis),

⁴⁷Artiklene «Grundig om gris på 8. trinn» og «Leselyst gir skrivetips på 10. trinn» i *Bok i bruk på åttende til tiende trinn* viser hvordan elevene brukte bøker som inspirasjon til egen skriving.

⁴⁸Se ressursbase på www.lesesenteret.no for utfyllende referanser.

⁴⁹Et hefte om digital lesing er under utarbeidelse og skal supplere materialet. Det vil inneholde praktisk-metodiske grep for undervisningen.

lese mer overflatisk og springende, og vi er gjerne på jakt etter nøkkelord eller lenker. Videre er lesing på skjerm vanligvis aktivt søkende, enten vi er på (mer eller mindre) målbevisst leting etter spesifikk informasjon, eller vi surfer rundt på ulike nettsteder for å danne oss et inntrykk av det siste som er skjedd på for eksempel dataspillfronten. Foran dataskjermen forventer vi å kunne *gjøre noe* med teksten – enten det er å klikke eller rulle eller «bla» i teksten, skrive meldinger eller kommentere andres tekst, eller å ta i bruk andre muligheter for interaktivitet. Lesing på skjerm er også vanligvis en svært *selektiv* type lesing, ofte bestående av sporadiske leseøkter med spesifikke formål, heller enn fokusert og kontinuerlig dybdelesing som strekker seg over lang tid. Som tekstteknologier byr boka og datamaskina på vidt forskjellige plattformer for lesing; der den ene egner seg godt til informasjonssøk, surfing og spill, er den andre bedre egnet for lesing av lengre, mer tidkrevende og komplekse tekster. Khaled Hosseini's *Drageløperen* hadde neppe blitt lest av like mange dersom den kun hadde eksistert som skjermt tekst.

Kompetansemål i *Kunnskapsløftet* etter

- 4. trinn: foreta informasjonssøk, skape, lagre og gjenhente tekster ved hjelp av digitale verktøy
- 7. trinn: bearbeide digitale tekster og drøfte virkningene
- 10. trinn: bruke tekster hentet fra bibliotek, Internett og massemedier på en kritisk måte, drøfte tekstene og referere til benyttede kilder

Sammensatte tekster: Læreboka i endring

Utbredelsen av digital teknologi virker også inn på selve *utformingen* av trykte tekster på ulike måter. På den ene siden legger skjermt tekster til rette for – og krever – lese måter og lesestrategier som den trykte teksten helt fysisk ikke har muligheter til. På

den andre siden virker layout i skjermt tekstene inn på design og grafisk utforming av trykte tekster. Dette trekket er kanskje særlig tydelig i lærebøker, der det er blitt mer og mer utbredt å bruke faktabokser i margene, pekere enten til andre steder i den trykte boka, eller til nettstedet som hører til bokutgivelsen, etc.

Forholdet mellom de ulike modalitetene eller tegntypene (dvs. tekst – bilde – lyd) har også endret seg. Inntil forholdsvis nylig var den skriftlige teksten den dominerende modaliteten, og bildet tjente som (vanligvis underordnet) illustrasjon til teksten som informasjonsbærer. Nå finner vi imidlertid i mange lærebøker at bilder og ulike grafiske framstillinger har fått en langt mer framtrædende plass – det er langt flere bilder i lærebøker i dag enn tilfellet var for noen tiår siden. I tillegg endrer både skrift og bilde seg, slik at forholdet mellom dem er blitt mer likeverdig, eller bildet har overtatt mange av skriftens tidligere funksjoner og oppgaver som den sentrale informasjonsformidleren.

Dermed krever også dagens lærebøker i stadig større grad en tekstkompetanse som ikke er begrenset til verbalspråklig skrift, men som også dekker ulike typer bilder og grafiske framstillinger, og i tillegg må vi kunne lese disse i kombinasjon. Når vi så beveger oss over til digitale, sammensatte tekster, består de gjerne ikke bare av tekst og bilde, men også av lydklipp, filmsnutter, lenker til andre nettsteder, muligheter for leseren til å skrive kommentarer av ulike slag, og for å distribuere siden videre via e-post, FaceBook eller andre nettfora og verktøy. Å lese slike tekster blir dermed nødvendigvis temmelig annerledes enn å lese trykte tekster – dette gjelder enten den trykte teksten er overveiende skriftlig, eller den består av illustrasjoner og bilder. Når vi leser en skjermt tekst – for eksempel skolens hjemmeside – skifter vi kontinuerlig fra å lese skrift til å lese bilde, til kanskje å klikke på lenke til en lydfil, til å høre på denne lydfilen, til å lese skrift igjen, klikke på en ny lenke, til å rulle teksten nedover, klikke et sted og kanskje skrive inn e-postadressen vår, klikke på ny lenke, og så videre. Lesingen av slike tekster forutsetter dermed i høy grad en *kombinatorisk kompetanse* – en evne til å omstille seg, raskt og smidig, fra å forholde seg til ett tegnsystem – for eksempel skrift – til et annet, for eksempel film.

Kompetansemål i Kunnskapsløftet etter

4. trinn: drøfte noen estetiske virkemidler i sammensatte tekster

Skjermtekster og lesestrategier

I hvilken grad, og på hvilke måter, kan vi så overføre vår kunnskap om lesestrategier fra lesing av bøker og tekst på papir til lesing av digitale tekster på skjerm? Det er verdt å minne om at vår kunnskap om lesestrategier er utviklet på bakgrunn av den lineære, trykte teksten. Dermed vil det utvilsomt være forhold ved digitale tekster som lesestrategier for papirtekster ikke kan forventes å dekke. Likevel er det mye vi kan bruke, men vi må hele veien ha øynene åpne for viktige forskjeller som kan spille inn både når det gjelder hvilke strategier vi bruker, og måten de brukes på, ved lesing av digitale tekster.

Måten vi leser visse typer skjermtekster på, har likhetstrekk med måter vi leser lignende teksttyper i trykt format, mens andre typer skjermtekster krever lesemåter vi helt mangler erfaring med, og derfor heller ikke har fullt utviklede strategier i forhold til. Mye av lesingen på skjerm består i mer eller mindre avgrensede søk etter informasjon via søkemotorer (Google, Yahoo etc.). Det er kanskje selvsagt, men det kan likevel være verdt å understreke i denne sammenhengen: å søke på Internett er også lesing – og det er en svært viktig type lesing i våre dager med klare krav til bevisst og hensiktsmessig bruk av lesestrategier. Generelt når vi søker etter informasjon – for eksempel fra et leksikon (enten det er i bokform eller digitalt) – kreves det at vi har en klar forestilling om hva det er vi leter etter. Ved informasjonssøk på Internett er det enda viktigere at vi klarer å avgrense søket så presist som mulig; vi har alle erfart hvor (tilsynelatende) uendelig mye informasjon som finnes «der ute».

Videre stilles det andre krav i forhold til å kvalitetssikre den informasjonen vi finner på Internett. Teksten i læreboka er skrevet av forfattere med faglige kvalifikasjoner og pedagogisk bakgrunn,

og den går også gjennom både korrekturlesing og kvalitetssikring for øvrig før den sendes i trykken. Vi må også kontinuerlig vurdere tekstene med hensyn til pålitelighet. På Internett kan, enkelt sagt, hvem som helst publisere hva som helst, og når som helst. Vi vet ofte ikke hvem som har skrevet og publisert det som står på en nettside. Eller tekstprodusent og avsender kan faktisk være en annen enn det som står oppgitt. Leseren har dermed en formidabel oppgave med hele tiden å vurdere de tekstene han eller hun til enhver tid leser i forhold til tekstens relevans for formålet med lesingen, i forhold til den aktuelle tekstens kvalitet og i forhold til dens pålitelighet.

Praksisfortelling fra 10. trinn

Jeg valgte å prøve ut Wikispaces⁵⁰ med elevene på 10. trinn. Elevene laget seg raskt en profil og kom fort i gang. De skrev på tre minutter en tekst med vann som tema. Det så ut til at de likte denne formen for skriving ved å lage hyperlenker og inviterte hverandre som deltakere i hverandres skriving. Elevene har i lang tid brukt Wikipedia som eneste kilde ved prosjektoppgaver. På tross av gjentatte samtaler om kildekritikk, har de ikke tidligere hatt forståelsen for hvor lett hvem som helst kan publisere informasjon på disse sidene. Etter arbeidet med Wikispaces gikk det opp for ganske mange at de hadde vært for lite kritiske til innholdet på disse nettsidene, og jeg tror flere av elevene vil kontrollere informasjonen opp mot andre kilder neste gang.

Kompetansemål i Kunnskapsløftet etter

7. trinn: forklare opphavsregler for bruk av tekster hentet fra Internett
10. trinn: bruke tekster hentet fra bibliotek, Internett og massemedier på en kritisk måte, drøfte tekstene og referere til benyttede kilder

⁵⁰En wiki er et nettsted bestående av mange sammenlenkede nettsider som kan redigeres av alle som har tilgang til den aktuelle nettsiden. Wikispaces er et eksempel på en wiki. Alle som leser wikier, kan altså gå inn og skrive og redigere innholdet. Den største og mest kjente wikien er Wikipedia som er et leksikon som ble påbegynt i 2001, og som siden den gang har vokst seg stort innen flere land og på flere språk.

Videre er lærebøker skrevet og designet med tanke på å fremme læring. Både tekstutforming, sidelayout, virkemidler og tekstorganisering inviterer til og støtter opp om lesemåter som skal gjøre læringsutbyttet så rikt som mulig. Dette er svært ulikt de mulighetene vi står overfor når vi skal søke på for eksempel Google. På nettet er alle mulige sjangrer og teksttyper et museklikk unna, og det kan være vanskelig – og ofte umulig – å se hva slags type tekst vi vil komme til når vi klikker på en lenke, og dermed hva slags lesestrategier som vil være mest hensiktsmessige. Skjermtekster er dermed på mange måter godt egnet for å trene elevene i bruk av ulike lesestrategier i forhold til ulike typer tekster og ulike formål med lesingen.

Før, under og etter lesing. Likheter og forskjeller mellom skjermlesing og lesing på papir

Også ved lesing av skjermtekster er det hensiktsmessig å dele opp leseprosessen i tre – før, under og etter lesing. Mange av de spørsmålene det er lurt å stille før, under og etter lesing av en tekst i ei fagbok, vil være like lure å stille når vi leser skjermtekster.

Når vi sitter med ei bok i hånda, gir bokas ytre kjennetegn – slik som forsideillustrasjon, tittel, baksidetekst, osv. – viktig informasjon i forhold til å aktivere forhåndskunnskaper. Slike ytre, fysiske kjennetegn finner vi ikke på nettet. En tekst på en nettside inngår i et nettverk av tekster og nettstedet uten begynnelse eller slutt, og det er opp til hver enkelt leser å bestemme hvilken side som utgjør startpunktet for lesingen, og hvor og når lesingen skal avsluttes. Sammenlignet med bokas konkrete og håndfaste innpakning, kan skjermtekster lett gi inntrykk av å være flyktige og foranderlige krusninger på et hav av informasjon. I møtet med et slikt tekstunivers blir det ikke mindre viktig å aktivere forhåndskunnskaper for å øke læringsutbyttet, men vi blir nødt til å gå fram på andre måter enn når vi leser bøker.

I likhet med når vi setter oss ned for å lese en avis, en roman, eller en artikkel i læreboka, er det viktig når vi setter oss ned foran datamaskina, å tenke over og spørre oss selv hva som er formålet med lesingen vår der og da. Uten en klar formening om hva det er vi ønsker å få ut av den leseøkta vi er i ferd med å ta fatt på, ender vi lett opp med å surfe

rundt på nettet «uten mål og mening». Ofte kan vel nettopp surfing på Internett være grunnen til at vi setter oss foran datamaskina, men de gangene surfing *ikke* er målet, er det desto viktigere å formulere for oss selv – og kanskje også for andre – hva vi ønsker å lære/ oppleve og få ut av lesingen. Med skjermtekster vil målet ofte være å finne informasjon om et emne, en person, eller lignende. Har vi da klart for oss hva det er vi leter etter? Og har vi i tillegg også noen formening om hvor og hvordan vi skal finne det?

Når vi foretar et søk på Internett, ender vi ofte opp med et betydelig antall treff og en uoverkommelig – og uoversiktlig – mengde informasjon. Det blir da avgjørende at vi er i stand til å skimme teksten (lenkene og lenkeinformasjonen) for å kunne avgjøre hvilke lenker vi skal velge å klikke på, og hvilke vi skal velge bort. I løpet av denne prosessen er det nyttig å få elevene til å reflektere – gjerne høyt og parvis – over hvorfor de velger som de gjør: *Hva er det ved nettopp den lenken som gjør at du vil klikke på den? Hva tror du at du vil finne? På hvilken måte er det relevant i forhold til det du ønsker å finne ut?* Kobler vi datamaskina til en videokanon, kan denne leseøkten gjøres i fellesskap, og vi kan la elever modellere søket og lesingen etter tur.

Kompetansemål i Kunnskapsløftet etter

- 4. trinn: finne stoff til egne skrive- og arbeidsoppgaver på bibliotek og Internett
- 4. trinn: foreta informasjonssøk, skape, lagre og gjenhente tekster ved hjelp av digitale verktøy

Når vi er havnet på en nettside som vi ønsker å kikke nærmere på, går vi fra å skimle til å ta i bruk andre lesemåter og -strategier. I likhet med når vi leser en tekst i ei bok, kan det være hensiktsmessig først å forsøke å danne seg en oversikt over teksten eller nettstedet. Dette kan

by på store utfordringer, da nettsider varierer fra noenlunde velstrukturerte og oversiktlige til fullstendig strukturløse og kaotiske. Videre er variasjonen stor med hensyn til graden av kompleksitet i sammensetningen av komponenter. Noen har en enkel og tydelig design, mens andre dynger oss ned med animasjoner og effekter og en lenkeskog som synes ugjennomtrengelig. Nettopp den enorme variasjonen som vi finner på Internett, gjør det vanskelig å være særlig detaljert og spesifikk når det gjelder framgangsmåter ved lesing av skjermttekster. Men generelt kan det være lurt å begynne med å identifisere enkeltkomponentene som nettstedet er satt sammen av: *Hvilke modaliteter (tekst, lyd, bilde, film, lenketekst) finner vi på siden, og hvordan er disse strukturert i forhold til hverandre? Hvilket inntrykk får vi av nettsiden – virker den seriøs eller useriøs, offentlig eller privat, ryddig eller kaotisk? Hva er det ved siden som gir dette inntrykket? Virker teksten på siden å være pålitelig, tillitvekkende, og godt skrevet? Er teksten lett eller vanskelig å forstå? Gir teksten meg den informasjonen jeg er på leting etter, og er det enkelt å finne den? Kommer avsender eller produsent klart fram av siden, og framgår det også når den er skrevet eller publisert?* Etter å ha gått igjennom spørsmål som dette, kan vi la elevene klikke seg videre på trefflista og sammenligne med lesingen av en ny nettside.

Metakognitive ferdigheter blir særlig viktige når vi leser skjermttekster og etter en stund opplever at vi har havnet et helt annet sted enn det vi *egentlig* skulle se etter. Tekster på datamaskina er ikke ordnet etter hverandre slik som på sidene i ei bok. Digitale sammensatte tekster er *hypertekster*. Det vil si at de er lenket sammen ved hjelp av lenker i et nettverk som vi som lesere klikker oss gjennom. En slik nettverksstruktur stiller store krav til vår evne til å *navigere* – styre, til å orientere oss romlig – i og mellom tekststeder.

Når elevene har avsluttet en leseøkt på nettet, kan vi stille mange av de samme spørsmålene og legge opp til mange av de samme arbeidsoppgavene som vi gjør etter å ha lest en fagtekst i ei bok. Det er viktig å vurdere utbyttet av lesingen, gjenta for seg selv hva som var formålet med lesingen, og spørre seg hva vi har lært. Etter å ha søkt på nettet er det kanskje like viktig å spørre seg selv hva jeg har lært av strategier som viste seg å ikke fungere med hensyn til læringsmålet, at nærlesing av en uferdig, personlig hjemmeside ikke ga meg den informasjonen jeg var på leting etter, og at jeg heller skulle ha skumlest det nettstedet. Selektiv lesing og evnen til raskt å skifte mellom skumlesing og nærlesing er leseferdigheter som vil vise seg å bli svært sentrale ettersom stadig mer av lesingen vår foregår på nett.

Kompetansemål i Kunnskapsløftet etter

- 7. trinn: bruke bibliotek og digitale informasjonskanaler på en målrettet måte
- 10. trinn: bruke tekster hentet fra bibliotek, Internett og massemedier på en kritisk måte, drøfte tekstene og referere til benyttede kilder

Kapittel 6

Skolens plan for lesing, en plan for kompetanse- heving i personalet



Kunnskapsløftet sier at leseopplæringen i skolen skal foregå i alle fag og på alle trinn. Derfor trenger skolen nye grep om leseopplæringen. Et systematisk og målrettet arbeid gjøres lettere med en felles plan som både skoleeiere, rektorer, alle lærerne

og PP-tjenesten kjenner og arbeider etter. Planen bør være et grunnlag for det daglige arbeidet med tekster og lesing i klasserommet og vise linjer og sammenhenger i leseundervisningen fra de overordnede målene til undervisning av enkeltelever.

Planen kan utvikles dynamisk. Det vil si at den kan formes og utvides etter den kunnskapen personalet besitter og arbeider mot. Planarbeidet kan på den måten foregå parallelt med personalets kompetanseheving. Teoretisk kunnskap, praktiske erfaringer og refleksjoner rundt egen praksis vil gi nødvendige og nyttige innspill til planarbeidet.

Både arbeidet med å heve kompetanse og arbeidet med skolens leseplan krever didaktiske refleksjoner rundt egen leseundervisning. Vår pedagogiske profesjonalitet viser seg gjerne i evnen vi har til å reflektere rundt egen praksis. Slike refleksjoner forutsetter trygghet, åpenhet, toleranse og ikke minst vilje til kommunikasjon og endring. Både den enkelte lærer og et samlet kollegium må stille seg spørsmål som:

Hva er målet?

Hvor står jeg/vi?

Hva må jeg/vi gjøre for å komme dit vi vil?

Hvordan kan vi støtte hverandre i læringsarbeidet?

Hva skal skolens plan for lesing inneholde?

Læringsmål fra Kunnskapsløftet

Planen må ta utgangspunkt i kompetansemålene i *Kunnskapsløftet*. Det skal ikke være nødvendig for skolene å lage egne læringsmål utover de kompetansemålene vi finner der. En analyse av kompetansemål og synet på lesing som grunnleggende ferdighet som utvikles i alle fag, må være grunnlaget for arbeidet med å bedre elevenes leseopplæring. Arbeidet med å nå kompetansemålene i *Kunnskapsløftet* må begynne når elevene starter på skolen.

Dynamiske og statiske mål

Når vi skal utvikle leseferdighetene til elevene, må vi strekke oss både mot statiske og dynamiske mål. Statiske mål er faste, lette å kartlegge og lette å sette sluttstrek ved. Vi kan lett vurdere om elevene har nådd mål som å lære seg alle bokstavene, kjenne det alfabetiske prinsippet, eller om de kan lese (eller skrive) de to hundre mest høyfrekvente ordene. På høyere klassetrinn kan vi også møte former for statiske mål. Å trekke fakta direkte ut fra en tekst kan være et slikt fast mål. Å lære seg ti nye ord knyttet til et spesielt fagområde er et annet. Å ha dynamiske mål vil si at målene stadig er bevegelige og i endring. Da er det prosesser vi

vurderer. I *Kunnskapsløftets* fagplaner beskrives det å lese, forstå og bruke tekster med ord som: *gjøre antakelser, fortelle, forklare, beskrive, stille spørsmål, argumentere, utforske, sammenligne, reflektere, formidle, presentere, rapportere, samtale om*. Verbene viser både ferdigheter og dynamiske prosesser, og derfor bør målene i skolens plan for lesing også være dynamiske:

Praksisfortelling fra 8. trinn

Fire elever på 8. trinn diskuterte barnearbeid i samfunnsfagtimen. Som utgangspunkt for diskusjonen brukte de et kapittel i læreboka og et avisoppslag i lokalavisen. Elevene skulle diskutere rundt barnearbeid og det at vi i Norge omsetter produkter som er laget av barn. De hadde noen momenter å støtte seg til: fattigdom, arbeidsledighet, arbeidstid, arbeidsforhold, skolegang, billige varer, og shopping. «Jeg er imot barnearbeid,» sa Tommi. «Tenk at de må jobbe hele dagen for en luse lønn!» «Jeg kan ikke fatte at foreldrene sender ungene sine på arbeid,» var Anne sin kommentar. «De trenger pengene, selvfølgelig, de er jo så fattige. De er jo nødt til å være med og skaffe familien penger,» var innspillet fra Simen. «Problemet er det at noen er så veldig fattige,» fulgte Tommi opp med. «Jeg kan ikke fatte at foreldre sender ungene sine på barnearbeid,» fastholdt Anne.

Å lese i samfunnsfag innebærer å sette seg inn i, granske, tolke og reflektere over faglige tekster, lese og samle informasjon fra oppslagsverk, aviser og Internett. Hvordan skal vi måle refleksjon? Elevene i denne samtalen viser at de klarer å reflektere over temaet barnearbeid. Tommi og Simen viser større grad av refleksjon og er i stand til å bruke kunnskapene sine (familiene er fattige) enn Anne, som ikke klarer å begrunne meningene sine. Alle er i en refleksjonsprosess, men de er på ulikt refleksjonsnivå.

Dynamiske mål, for eksempel refleksjon, kan vanskelig fastsettes etter klasstrinn eller alder. Det å reflektere er en dynamisk ferdighet, og den bør aktiviseres og videreutvikles gjennom hele skoleløpet.

Kompetansemål i Kunnskapsløftet etter

- 2. trinn: bruke enkle strategier for leseforståelse
- 7. trinn: uttrykke egne opplevelser av og begrunne egne synspunkter på leste tekster
- 10. trinn: formidle muntlig og skriftlig egne leserfaringer og leseopplevelser basert på tolkning og refleksjon

Hvilke emner skal leseopplæringen omfatte?

Hovedkapitlene i dette heftet viser at lesing er å skape engasjement og ambisjoner for lesing, å utvikle språklige ferdigheter, å kunne kode om og lese med forståelse og bruke kunnskapene i egen lesing og læring. Skolens plan for lesing bør inneholde og beskrive mål for alle disse områdene.

Å skape engasjement og ambisjoner for lesing
Skolens leseplan bør inneholde undervisningsgrep for å få elevene til å bli glade i litteratur og nysgjerrige på tekster. Kompetansemålene i *Kunnskapsløftet* sier at elever skal stimuleres til å lese alle typer tekster på ulike måter og med ulike formål. Flere kompetansemål gjelder frilesing. Frilesingen er å lese blott til lyst og helt på egen hånd, oftest uten verken lesefølge eller krav om bearbeiding:

Kompetansemål i Kunnskapsløftet etter

- 2. trinn: finne skjønnlitteratur og faktabøker på biblioteket til egen lesing
- 7. trinn: lese et mangfold av tekster i ulike sjangrer og av ulik kompleksitet på bokmål og nynorsk: norske og oversatte, skjønnlitterære tekster og sakprosa tekster

Andre kompetansemål er knyttet til en systematisk og målrettet leseopplæring. Det kan også kalles veiledet lesing.⁵¹ Veiledet lesing er det aktive arbeidet med tekst som læreren gjør sammen med elevene sine. Dette arbeidet gjelder alt fra sjangernivå til arbeidet med lyd- og bokstavkombinasjoner for å forstå og bruke tekster.

Kompetansemål i Kunnskapsløftet etter

- 4. trinn: lese skjønnlitteratur og faktakster for barn med flyt, sammenheng og forståelse
- 7. trinn: bruke varierte lesestrategier tilpasset hensikten med lesingen
- 10. trinn: uttrykke egne meninger i diskusjoner og vurdere hva som er saklig argumentasjon

⁵¹Begrepet veiledet lesing er kjent fra begynneropplæringen i lesing på New Zealand. Det kan med fordel også brukes om leseopplæringen på høyere trinn. Leseopplæring på alle trinn er veiledning av elever i leseprosessen. Du kan lese om veiledet lesing i *Å lese for livet: Barn lærer å lese*.

Elevene trenger begge deler, både frilesing og veiledet lesing. Skolens plan for lesing må beskrive hvordan begge disse lesearenaene kan ivaretas, og lærerne bør reflektere over faktorer som:

Skal frilesingen være knyttet til leseprosjekter, eller skal den være knyttet til vanlig undervisning? Hva hører til på hvilket trinn, og hvor mye tid kreves? Hvordan kan vi drive veiledet lesing ved bruk av skjønnlitteratur og fagtekster?

Her er et eksempel på hvordan en skole velger å skape rom for frilesing ved å tidfeste og beskrive leseaktiviteter i planen:

Praksisfortelling fra et lærerrom

I skolens plan for lesing ønsket lærerne å sette fokus på tre aktiviteter som skulle stimulere elevenes egen lesing. Lærerne ønsket lesesiesta som er fast avsatt tid til lesing, leseprosjekt med lesestimulering som mål, at elevene skal lese minst to skjønnlitterære bøker i måneden, og at elever på alle trinn skal bli lest høyt for. I skolens plan for lesing står det hvordan og når tiltakene skal gjennomføres: Lesesiesta skal være for alle elever og vare 15 minutter hver dag i oktober, november, februar og mars. I de resterende månedene skal elevene ha frilesing sporadisk på skolen eller i hjemmelekse. Alle elevene skal føre leselogg over bøkene de leser. For å sikre høytlesing skal lærerne lese høyt 15 minutter hver dag i de månedene elevene ikke har lesesiesta. Det blir opp til den enkelte lærer å vurdere om noen aktiviteter skal utvides.

Å utvikle språklige ferdigheter

Skolens plan for lesing må ivareta de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving og muntlig bruk av språket. I dette arbeidet er det viktig at lærerne reflekterer over disse spørsmålene: *Hvordan vil vi arbeide for å stimulere og videreutvikle det muntlige språket? Hvilke tiltak vil vi sette i gang for å stimulere elevenes utvikling som lesere og skrivere?*

Leseplanen må altså inneholde konkrete tiltak som sikrer elevenes språklige utvikling. Skolen har lang erfaring med å sette mål for kompetansen som skal utvikles i lesing og skriving, men skolen har nok ikke den samme tradisjonen når det gjelder å ivareta den muntlige kompetansen.

Praksisfortelling fra et lærerrom

Lærerne på ungdomstrinnet ønsket å sette fokus på den muntlige kompetansen til elevene. I diskusjonen kom det fram at lærerne ønsket å stimulere både de planlagte og forberedte muntlige framføringene og de mer spontane muntlige situasjonene. Lærerne valgte derfor to tiltak, ett som skulle ivareta den planlagte formidlinga og ett som skulle stimulere den spontane formidlinga. Det ene tiltaket var at elevene etter muntlige framføringer skulle vurdere sine egne og andres framføringer (dette skulle gjøres skriftlig). Med utgangspunkt i vurderingene skulle elevene lage ei punktliste med gode råd for framføringer. Det andre tiltaket var å innføre to-minutters daglige diskusjoner i perioder. Diskusjonene skulle foregå ved at to og to elever diskuterte et gitt emne samtidig. Disse to-minuttersdiskusjonene skulle prøves ut i alle fag. Begge disse tiltakene skulle prøves ut før de ble en del av den dynamiske leseplanen for så å fylle på med andre tiltak for å stimulere de muntlige ferdighetene til elevene.

Kompetansemål i Kunnskapsløftet etter

10. trinn: vurdere egne og andres muntlige framføringer

Eksempler på kompetansemål fra andre fag:

10. trinn: uttrykke tanker om livet, tap og sorg, godt og ondt og gi respons til andres tanker (KRL)

10. trinn: diskutere årsaker og følger av kriminalitet (samfunnskunnskap)

10. trinn: drøfte problemstillinger knyttet til seksualitet (naturfag)

>>

10. trinn: lese og skrive tekster i ulike sjangere, både skjønnlitterære og sakpregede på bokmål og nynorsk: artikkel, diskusjonsinnlegg, formelt brev, novelle, fortelling, dikt, dramatekst og kåseri

10. trinn: uttrykke seg presist og med et variert og nyansert ordforråd i ulike typer tekster på bokmål og nynorsk

10. trinn: vise hvordan tekster i ulike sjangrer kan bygges opp på ulike måter

Å kunne kode om

Skolens plan for lesing må også inneholde en plan for hvordan elevenes kodingsferdigheter skal utvikles og ivaretas. Slike omkodingsprosesser finner sted på mange nivåer, alt fra det å kode om fra muntlig til skriftlig språk og til det å kunne lese ulike sjangrer på ulike måter. I kompetansemålene på 2.–10. trinn er det mange mål som beskriver ulike kodingsprosesser fra bokstav- til sjangernivå. Her er noen eksempler:

Kompetansemål i Kunnskapsløftet etter

2. trinn: vise forståelse for sammenhengen mellom språklyd og bokstav, og trekke bokstavlyder sammen til ord

4. trinn: gjenkjenne og bruke de språklige virkemidlene gjentakelse, kontrast og enkle språklige bilder

4. trinn: beherske et tilstrekkelig ordforråd til å uttrykke kunnskap, erfaring, opplevelser, følelser og egne meninger

7. trinn: mestre ortografi, tegnsetting, variert ordforråd og bruk av ulike setningskonstruksjoner

>>

Her er punktene lærerne på en 1.–10.-skole samlet seg om i arbeidet for å støtte elevenes kodingsferdigheter og for å nå kompetansemålene:

- *Vi må sikre oss at elevene kan lese og skrive de fleste ordene de møter i tekstene de skal lese.*
- *Vi må arbeide med ordlesing og ordkunnskap på alle trinn.*
- *Vi må lære elevene strategier for hvordan de kan arbeide med nye og vanskelige ord.*
- *Vi må lære elevene å mestre ortografi, tegnsetting, variert ordforråd og bruk av ulike setningskonstruksjoner med utgangspunkt i elevenes egne tekster*
- *Alle lærerne må ha en oversikt over hvilke sjangrer elevene skal lese, skrive og arbeide med.*

Den enkelte faglærer må gi tilbakemelding om dette til plangruppa, som skriver dem inn i planen. Det er den enkelte faglærer som har hovedansvaret for å presentere og gi elevene opplæring i de fagspesifikke sjangrene. Trenger faglæreren hjelp i dette arbeidet, har norsklæreren et spesielt ansvar.

Å lese med forståelse og bruke denne kunnskapen i egen lesing og læring

Skolens leseplan bør si noe om hvordan undervisning i leseforståelse skal være. Planen må derfor gjenspeile grunnleggende prinsipper som undervisningen skal bygge på. Derfor må elevene lære seg et vidt spekter av ulike lesestrategier. Disse kan skrives inn i planen, men vi må ikke glemme at det

er problematisk å knytte bestemte lesestrategier til bestemte trinn. Bruken av den enkelte lesestrategi vil variere etter elevens ferdigheter, trinn, teksttype og læringsmål. Lesestrategiene er ikke målet i seg selv. Det er derimot den forståelsen eleven tilegner seg gjennom bruk av strategier.

Bruk av lesestrategier ligger både eksplisitt og implisitt som kompetansemål i *Kunnskapsløftet*. For eksempel skal elevene etter andre trinn bruke enkelte strategier for leseforståelse. Elevene på fjerde trinn skal bruke lesestrategier og tekstkunnskap målrettet for å lære, og elevene på sjuende trinn skal bruke varierte lesestrategier tilpasset målet med lesingen. Slik er lesestrategiene eksplisitt uttrykt. Men også i mål som å lese skjønnlitteratur og fagtekster for barn med flyt, sammenheng og forståelse (4. trinn), vurdere egne tekster og egen skriveutvikling ved hjelp av kunnskap om språk og tekst (10. trinn), ligger bruk av lesestrategier implisitt. Skolens plan for lesing må vise hvordan vi kan arbeide med eksplisitte og implisitte lesestrategier. Eksempelet nedenfor viser hvordan en skole gjennom planen har strukturert arbeidet med lesestrategier i skolens plan for lesing:

Praksisfortelling fra et lærerrom

På en 4.–10.-skole har lærerne bestemt seg for å arbeide med lesestrategier når de skal være leselærere i alle fag og på alle trinn. De har valgt å dele skoleåret opp i perioder hvor de har fokus på før, under og etter lesefasen. Lærerne utveksler ideer og erfaringer og reflekterer sammen over lesestrategier og arbeidet med dem. Slik blir undervisninga et felles utgangspunkt for arbeidet med lesestrategier i personalet. Lærerne kan, uavhengig av trinn og fag, samarbeide og utvikle seg i fellesskap og dra nytte av hverandres kunnskap og erfaringer i arbeidet med lesestrategier.

Vurdering

Hvordan skal vi vurdere elevenes leseferdigheter? Skolens leseplan må inneholde planer for vurdering av elevenes leseferdigheter og leseforståelse. I dette ligger vurdering av elevenes engasjement og ambisjoner for lesing, de språklige ferdighetene, kodingsferdighetene, og hvordan de forstår og bruker ulike tekster. Det finnes ulikt observasjons-, kartleggings- og vurderingsmaterieell som passer godt til en del av dette arbeidet.⁵² Det er oftest screeningsmaterieell som gir en grov beskrivelse av elevenes ferdigheter og avslører elever i risikosoner. Elevene i risikosoner må diagnostiseres med mer spesifikke tester.

Vi må passe oss for å tro at kartleggings-, observasjons- eller vurderingsverktøy gir oss et fullstendig bilde av elevenes leseferdigheter, for slike tester utgjør i seg selv en utvelgelse av bestemte ferdigheter. De måler ofte konkrete ferdigheter som bokstav- og ordgjenkjenning, men de vurderer ikke i like stor grad for eksempel elevens evne til å strukturere informasjon, evnen til å trekke ut hovedideer i en tekst eller det å lese mellom linjene.

For å kunne si noe om elevenes leseforståelse og hvordan de bruker kunnskap i egen lesing og læring, kan observasjon av elevenes strategiske ferdigheter være utgangspunktet. Da kan vi se på om og i hvilken grad elevene benytter seg av forståelsesstrategier og metakognitive strategier. Ved å stille oss spørsmål på alle trinn får vi kunnskaper om elevenes forståelsestrategier: *Hvordan planlegger og klargjør Marte seg for lesing? Forstår Mikael ordene han leser? Hvordan bearbeider, strukturerer og fjeller omformer Stefan innholdet i tekstene han leser? Hvordan kontrollerer og reflekterer Anima over egen forståelse?* På samme måte må vi vurdere elevenes innsikt i egen læring, elevenes metakognitive strategier: *Hva gjør du for å lære? Hva lærer du mest av? Hva gjør du når du ikke forstår? Hva synes du om din egen innsats? Reflekter rundt innsats og læringsutbytte, hvilke sammenhenger ser du?* Det er hensiktsmessig å vurdere elevene mens de leser og arbeider med vanlige tekster i skolehverdagen. Vi må passe oss for å bruke uforholdsmessig mye tid på vurdering i forhold til tid brukt på undervisning.

⁵²Oversikt over materieell finnes på www.lesesenteret.no.

Elevenes ferdigheter må oftest ses i sammenheng med hva de er blitt undervist i, og hvilke læreprosesser som undervisningen har satt i gang. Ledelsen og lærerne må i samarbeid bestemme om og hvordan elevenes leseferdigheter og leseforståelse skal kartlegges og vurderes. Uansett hvilket materiell vi velger å bruke, bør dette komme fram i skolens leseplan, og personalet må skoles i hvordan arbeidet gjøres.

Når skal vi vurdere?

Det vil være for sent å starte vurderingen når vi nærmer oss kompetansemålene etter 2., 4., 7. og 10. trinn. Observasjon og vurdering må foregå kontinuerlig, men det kan være hensiktsmessig å sette av faste tidspunkt eller perioder i løpet av skoleåret hvor vi vier vurdering av elevenes leseferdigheter mer tid. Disse periodene bør være fastsatt i leseplanen.

Har skolene forutsetninger for å skrive en plan for leseopplæring?

Det må være en sammenheng mellom innholdet i skolens plan for lesing og den kompetansen personalet har. Det har liten hensikt å kopiere en annen skoles leseplan hvis vi ikke kjenner til de begrepene som brukes, og den tankegangen som ligger til grunn for planen. Planen for lesing er nyttig først når alle lærerne på skolen vet hva den inneholder, kjenner begrepene og er fortrolige med tankene som ligger til grunn. Personalet bør derfor ha en felles plattform når det gjelder kunnskap om lesing, leseopplæring og leseundervisning.

Skolens plan for lesing kan skrives parallelt med kompetansehevingen i personalet. Faglig utvikling for lærere gjennom lesing av faglitteratur og erfaringsutveksling fra egen praksis gir kunnskaper og er et meget godt grunnlag for planarbeidet.

Kompetanseheving i personalet må være en planlagt og ønsket utvikling. Her er skoleeier, kommunens ledelse og rektorer avgjørende. De må sette av nok tid og ressurser til lærerne, siden det er et tidkrevende og omfattende arbeid. Arbeidet bør tidfestes og legges inn i lærerens arbeidsplan. Dette gjelder både bruk av fellestid og tid til lesing av faglitteratur. Arbeidet må skje systematisk, og det må være beskrevet slik at lærerne vet når, hvor og hva de skal jobbe med. Det kan være en idé å

tredele fellestiden med tid til 1) gjennomgang og drøfting av faglitteratur (alt fra kodingsferdigheter og leseforståelse til tekstsjangrer og barne- og ungdomslitteratur), 2) arbeid med leseforståelse og utprøving av ulike måter å tilegne seg kunnskaper på og 3) erfaringsutveksling og refleksjon over egen undervisning og vurdering av elevenes læring.

Praksisfortelling fra en kommune

Elevene i en kommune skåret dårligere enn ønsket på de nasjonale prøvene i lesing. Skoleledelsen i kommunen har vedtatt en kompetansehevingsplan som går over to år. Alle lærerne, delt i to grupper, 1.-4. trinn og 5.-10. trinn, skal få mer kunnskap om lesing og leseundervisning. Lærerne skal ha fem felles planleggingsdager, én hel dag og fire halve dager, i løpet av skoleåret. Til disse dagene er det leid inn fagpersoner utenfra. I tillegg til dette skal hver skole sette av en langdag i måneden hvor lærerne skal arbeide med faglitteratur og erfaringsutveksling. Lærerne skal ha praksisoppdrag mellom samlingene. Lærerne og skoleledelsen skal beskrive ståsted før arbeidet igangsettes, skrive logger underveis og vurdere egenutvikling og prosjektsatsingen etter to år. Tidsbruk til utviklingsarbeidet er fastsatt i lærernes arbeidsavtale, og fagforeningene har godkjent den.

Kompetanseheving knyttet til leseopplæring og -undervisning i et personale er tidkrevende, gjerne med innsats over flere år. Det er også så ressurskrevende at skoleeier/rektor må vurdere i hvilken grad det er kapasitet til å arbeide med andre større prosjekter.

Hvem skal skrive planen?

Hvis vi jobber systematisk med kompetanseheving av personalet, vil alle ha kjennskap og eierskap til planen – ikke bare de som skriver den. Hvem skal så skrive den? Ledelsen på skolen må delta, siden det

bare er ledelsen som kan bestemme over lærernes arbeidstid. Det er også nødvendig at en gruppe lærere deltar i skrivearbeidet. Det trenger ikke bare være norsklærere, snarere tvert imot. Det vil være en styrke for leseopplæringen i alle fag at lærere med faglig tyngde i andre fag enn norsk deltar. Det vil også være en styrke at lærere med spesialpedagogisk utdanning er med på å skrive planen.

Skal hver enkelt skole utarbeide sin egen plan for lesing, eller bør skolene i en kommune samarbeide om planarbeidet? Begge deler er fullt mulig og kan være ønskelig. Hvis det er flere skoler i en kommune eller i en bydel som jobber med den samme kompetansehevingen, er det ingen ting i veien for

at de kan gå sammen om å skrive planen. Så lenge alle lærerne er med i et kompetanseutviklingsprogram, vil de vite hva planen inneholder, hva den handler om, og hvilke konsekvenser den får for undervisningen.

Hvilken rolle bør PP-tjenesten ha i skolenes kompetanseheving og planarbeid? Ofte har skoler knyttet til seg en representant fra PP-kontoret som primærkontakt for skolen. Det er ønskelig at disse deltar i den samme prosessen. Da får de kjennskap til lærernes kunnskaper om lesing og leseundervisning og erfaringer fra praksisfeltet. For lærerne kan dette samarbeidet gi verdifulle innspill i forhold til elever som strever med lesing.

Lesing er ... Skal vi virkelig gjøre alt dette?

I dette heftet sier vi noe om hva lesing er. Teorier om lesing har vi koplet til praktisk arbeid med elevene. Teoretisk kunnskap er lite nyttig dersom den ses isolert fra det praksisfeltet den er ment for, og teoriene om lesing er først og fremst fruktbare når de får konsekvenser for den daglige undervisningen. Vel og bra, men skal vi virkelig gjøre alt dette som er beskrevet i heftet? Svaret er ja hvis vi ønsker å utvikle gode lesere i skolen. Hvordan kan vi lykkes med dette arbeidet? Først og fremst gjennom egen

kompetanseheving og systematisk planarbeid på egen skole. Men vi må ikke glemme: *Ting tar tid*. Det viktigste er å vite hva målet er, hvor vi står, og hvordan vi vil arbeidet for å nå målet.

Til skolelederne: Læreren er den viktigste faktoren for å skape gode lesere: Alle planer om å bedre elevenes leseferdigheter vil være feilslått uten kompetente, engasjerte og ambisiøse lærere.



Tekster det er vist til

- ALL-undersøkelsen (Adult Literacy and Life Skills) <http://lesesenteret.uis.no/forskning/leseundersokelser/all>
- Alleklev, B. og Lindvall, L. (2000): *Listiga räven: Läsinlärning genom skönlitteratur*. Stockholm: En bok för alla.
- Austad, I. (red.) (1992): *Mening i tekst: Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) / Cappelen akademisk.
- Berge, K.L., Evensen, L.S., Hertzberg, F. og Vagle, W. (2005): *Ungdommers skrivekompetanse. Bind 2. Norskeksamen som test*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Daal, V., Solheim, R.G., Gabrielsen, N.N. og Begnum, A.C. (2007): PIRLS: Norske elevers leseinnsats og leseferdigheter. Resultater for fjerde og femte trinn i den nasjonale studien PIRLS 2006. Stavanger: Universitetet i Stavanger, Lesesenteret.
- Glazer, S. (1992): *Reading comprehension: Selfmonitoring strategies to develop independent readers*, New York: Scholastic Professionals Books.
- 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.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R.V., Roe, A. (2007): *Tid for tunge løft: Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.
- 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. Nasjonal hovedrapport PISA 2000. Acta Didactica 4/2001*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Moslet, I. (red.) (2001): *Norskdidaktikk: Ei grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penno, J., Wilkinson, I.G. and More, D. (2002). «Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew effect?» *Journal of Educational Psychology* 94. 23–33.
- OECD (2005): *Equity in education. Thematic review. Norway. Country Note*. <http://www.oecd.org/dataoecd/10/6/35892523.pdf>
- Danbolt; A.M. (2004): «Inn i skrifta med norsk som andrespråk.» I: *Inn i skrifta*, filmbasert læremiddel om lese- og skriveopplæring for lærerstudenter. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004
- Santa, C.M. og Engen, L.(2003): *Lære å lære*. Stavanger: Stiftelsen Dysleksiforskning
- Skjelbreid, D. (1999): *Elevenes tekst. Utgangspunkt for skriveopplæring*. 2. reviderte utgave. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) / Cappelen akademisk.
- Stuestøl, L. (2002): *Lesesiesta*. Oslo: Damm.
- Utdanningsdirektoratet (2007): *Gi rom for lesing! Veien videre*
- Utdanningsdirektoratet (2005): *Kunnskapsløftet. Læreplaner for grunnskolen*
- Utdanningsdirektoratet (2006): *Gi rom for lesing ... heime på 1. og 2. trinn*
- Utdanningsdirektoratet (2006): *Framleis rom for lesing ... heime. Idear og råd til foreldre med barn på 5. trinnet* (http://udir.no/upload/Brosjyre/fortsatt_rom_for_lesing_nn.pdf)
- Utdanningsdirektoratet (2006): *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Stortingsmelding nr. 16 (2006–2007)

Andre tekster som er brukt i arbeidet med heftet

- Bråthen, I. (red.) (2007): *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Elstad, E. og Turmo, A. (red.) (2006): *Læringsstrategier: Søkelys på lærerens praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engen, L. (2002): *Lærerens ABC: Håndbok i lese- og skriveopplæring*. Oslo: Damm.
- Høigård, A. (2006): *Barns språkutvikling: Muntlig og skriftlig*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Håland, A. og Lorentzen, R.T. (2007): *Dialogar om tekst: Praktisk arbeid med eleveksamlinger i norskfaget*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet (1999). *Lese- og skriveopplæring*. Veiledning, L97. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kulbrandstad, L.I. (2003): *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Matre, S. (2001): «Om språk og språkutvikling.» I: Moslet, I. (red.): *Norskdidaktikk: Ei grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skarðhamar, A.K. (2001): *Litteraturundervisning: Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Traavik, H., Alver, V. og Færevaa, M.K. (2003): *Skrive- og lesestart: Skriftspråsutvikling i førskole- og småskolealderen. Teori og metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Wagner, Å.K.H., Uppstad, P.H. og Strömquist, S. (2008): *Det flerspråklige mennesket*. Bergen: Fagbokforlaget.

Vi har også benyttet hefter som inngår i veiledningsmaterialet.

Nettsteder

- www.lesersoekerbok.no og www.boksok.no
- www.lesesenteret.no: *Bok i bruk på nett, Oversikt over nivådelte tekster, Oversikt over kartleggings-, observasjons- og vurderingsmateriell og Forskeren i farta*
- www.uia.no: *Bruk av skolebibliotek*
- www.fanfiction.no
- www.skrivebua.no
- www.nynorsk bok.no

Tekster som er sitert eller referert

- Bjørnson, B.: «Treet» (dikt). I: Egner, T. (1951): *Småskolens lesebøker*, Oslo: Cappelen.
- Bredow, K. (2005): *Sinnssykt forelsket*. Oslo: Gyldendal.
- Brønne, T. (1993): *Fru Andersen har hump i halen*. Oslo: Carlsen.
- Cacace, M. (2007): *Himmelstøv*. Oslo: Gyldendal.
- Marg og bein-serien. Oslo: Damm.
- Ewo, J. (2006): *I satans tid*. Oslo: Damm.
- Haagensen, P. og Strindberg, J. (2006): *Geografi 8. Makt og menneske*. Oslo: Damm.
- Hosseini, K. (2006): *Drageløperen*. Oslo: Schibsted.
- Lindell, U. (2005): *Anna + Didrik = baby*. Oslo: Aschehoug.
- Lindell, U. (2006): *Sugemerket*. Oslo: Aschehoug.
- Løes, S. (2002): *Å spise blomster til frokost*. Oslo: Cappelen.
- Rowling, J.K.: *Harry Potter-bøkene*. Oslo: Damm.
- Storck, Å. (2004): *Badedrakten*. Oslo: Damm.
- Tolkien, J.R.R. (1954–55): *Ringenes herre*. Oslo: Tiden.
- Ziegesar, C. (2005): *Gossip girl-serien*. Oslo: Gyldendal.
- Øglænd, F. (1995): «Det store alfabet-diktet» (dikt). *Ramle- og skramlevers. Dikt og tekster for barn*. Oslo: Det Norske Samlaget.

LEINGE

Lesing er... er utarbeidet på oppdrag
av Utdanningsdirektoratet av:
Anne Håland
Lise Helgevold
Trude Hoel

Andre bidragsyttere:
Anne Mangen
Åse Kari Hansen Wagner
Liv Engen

