

HiST ALT rapport nr 12

”Aill må no få ein sjans!”

En studie av helhetslesing som lesemetodisk ramme
for alle elever i en klasse

Olaug Sæverud

HiST ALT rapport nr 12

”Aill må no få ein sjans!”

En studie av helhetslesing som lesemetodisk ramme
for alle elever i en klasse

Olaug Sæverud

Hovedoppgave i spesialpedagogikk
Høst 2003 – revidert utgave

NTNU, Pedagogisk institutt
HiST, Avdeling for lærerutdanning og tegnspråk

HØGSKOLEN I SØR-TRØNDELAG
AVDELING FOR LÆRER- OG TOLKEUTDANNING
2004

ISSN 1502-5055
ISBN 82-7877-097-2

Forord

Nå er et spennende arbeid slutført, og jeg kjenner takknemlighet. Jeg sitter igjen med ny innsikt og kunnskap om elevers læringsprosesser fra et mangfold i en klasse.

Først sender jeg en varm takk til Helg Fottland, min gode veileder. Hun har vist stort engasjement og gitt meg mange faglige og grundige tilbakemeldinger. Veiledningssamtalene har vært noe jeg har gledet meg til gjennom hele prosessen. Disse har gitt ekstra styrke også i motbakkene og synliggjort pedagogisk takt som jeg har fått nytte til fulle.

For at en slik klasseromstudie skulle la seg gjøre, var jeg også avhengig av at to gode samarbeidspartnere, Ada og Siv, sa ja til å være med. De to fortjener virkelig stor takk for den unike omsorgen og de mange faglige refleksjonene underveis. Jeg tenker også med stor glede på klassen som jeg lærte å kjenne etter hvert. Den har møtt to lærere som har villet gi alle reelle muligheter for tilhørighet og medvirkning i egen læreprosess.

Inspirasjonen fra dyktige fagfolk ved Bredtvet Kompetansesenter har gjort at jeg har kunnet holde forskningsfokus nettopp på helhetslesingen. Mange takk til alle!

Varmer tanker går også til kolleger i pp-tjenesten. Her har de vist stor interesse og også hjulpet når datatekniske spørsmål har meldt seg. Særlig takk til Ragnhild! På biblioteket på HiST har jeg også møtt stor velvillighet og støtte, noe som har gjort forskningsprosessen lettere som utenbys student.

Til slutt vil jeg takke mine nærmeste. De har ikke uttrykt at jeg er for gammel til å studere eller til å lære! Uvurderlig støtte og oppmuntring fra min kjære Olav og mine barn og svigerbarn har vært med å bære fram mange konstruktive tanker.

Å være mormor til Sunniva og Torkel er en uvurderlig rikdom jeg har fått i livet. Jeg håper at når skoledagen deres kommer, så får de lov både til fortsatt å kjenne egne røtter og å kunne fly uten å tape fellesskapet av syne.

Garten i oktober 2003
Olaug Sæverud

*Disse ordene kan en lese.
Disse ordene kan en høre.
Disse ordene kan en leke.
Disse ordene kan en lage.*

*En kan bli glad av ord.
En kan bli sint av ord.
En kan bli ertet av ord.
En kan bli trøstet av ord.*

*En lærer seg å forstå med ord.
En lærer seg å forklare med ord
og ordene hjelper oss
til å leve med hverandre.*

*De forteller om meg.
De forteller om deg.
De forteller om oss mennesker
og om vår verden.*

*Her er ordene mine.
Du får dem.
Nå er de dine.*

Benkt-Erik Hedin
Til norsk ved Magli Elster

INNHold

0	INNLEDNING	1
0.1	Temaer i fokus	1
0.2	Avhandlingen: Oppbygging og framstilling	3
1	Å INKLUDERE I SAMME HELHET : HVOR VAR VI? HVA VIL VI?	5
1.1	Hvor var vi?	5
	Autobiografisk minnebilde nr 1 (ca 1960)	5
	Autobiografisk minnebilde nr 2 (ca 1990)	6
1.2	Hva vil vi?	7
	Autobiografisk minnebilde nr 3 (ca 2000)	8
1.2.1	De nasjonale tekstene – og alle vil?	9
1.2.2	Tilpasset opplæring og spesialundervisning, avklart forhold?	10
1.2.3	Læreplanen og realitetene: Avstand mellom ide og virkelighet?	11
1.2.4	Samtak og nettverk, blir det solide rekkverk?	12
1.2.5	Elevers skriftspråklige kompetanse: Etter PISA 2000 er mange bekymret	13
1.3	Elever i en helhet: Møte med tekst	15
1.3.1	Lesing, en interaktiv og kommunikativ prosess	16
1.3.2	En interaktiv lesemodell	16
1.3.3	Inkluderende perspektiv i tekstmøtet?	18
2	BESKRIVELSE AV FORSKNINGSOMRÅDET	19
2.1	Utviklingsarbeid i en klasse	19
2.1.1	Hvordan utviklingsarbeidet blir mitt forskningsområde	19
2.1.2	To samarbeidende lærere og en klassekontekst	20
2.1.3	Utdrag fra lærernes plandokumenter	21
2.1.4	Helhetslesing: Bru-spenn mellom sentrale leseteorier	22
3	FORSKNINGSMETODE	25
3.1	Etnografisk fortolkende forskning	26
3.1.1	Etnografisk studie i klasserommet	26
3.1.2	En klassekontekst som kasus	27
3.1.3	Fortolkende tilnærming	27
3.1.4	Narrativ framstillingsform	28
3.2	Forskningsprosessen	30
3.2.1	Datainnsamlingen	30
3.2.2	Dataanalysen og prosedyren i utviklingen av kategoriene	34
3.2.3	Analytiske kodingskategorier	36
3.2.4	Vurdering av forskningsprosessen	37
4	HELHETSLESING	39
	Siv og Ada utdyper sine erfaringer med helhetslesing	39
4.1	Et sosiopsykologisk utgangspunkt	40
4.2	Tre arbeidsfaser: Formål, illustrasjoner og fortolkning	41
4.2.1	Fase 1/ Helhet I	41
	Formål	41
	Illustrasjoner og fortolkning. Møte med lesetekst fra uteskolen	42
4.2.2	Fase 2/Delfasen	46
	Formål	46

	Illustrasjoner og fortolkning. Språklig arbeid med detaljer i teksten fra uteskolen	46
4.2.3	Fase 3/Helhet II	48
	Formål	48
	Illustrasjoner og fortolkning. Samordning av tekstarbeid fra uteskolen	49
4.3	Oppsummering og drøfting	50
5	HVORDAN LÆRERE VISER VEI	54
	Lærerne om dialogen og støtte til elever og om lærerteamet	54
5.1	Mening, kunnskap og forståelse gjennom interaksjon	55
5.1.1	Perspektiver på læring	55
5.1.2	Stillasbygging i den nærmeste utviklingssonen	56
5.1.3	Dialogen som redskap	57
5.1.4	Læringsstrategier inn i undervisningen	58
5.2	Illustrasjoner og fortolkning	60
5.2.1	Klassekontekst, felles tema, uvant tekst, tanker om teksten og tilbud om støtte. Fra fase en	60
5.2.2	Dialog om teksten, støttebehov og strategier. I mindre gruppe fra fase en	61
5.2.3	Fra tankekart til venndiagram i klassekonteksten. Fra en oppstart av fase to	64
5.2.4	Lærerteamet. Fra fase to og samtale i etterkant	65
5.2.5	Lesetekst, søylediagram og en finger mot automatisert lesing. Fra fase tre	66
5.3	Oppsummering og drøfting	67
6	ELEVENE HAR MULIGHETER	72
	Elevers skriftlige utsagn om lesing og tekstarbeid	72
6.1	Elevers livserfaringer og motivasjon inn i en didaktisk romslighet	73
6.1.1	Didaktiske møter	73
6.1.2	Elevers motivasjon	74
6.2	Illustrasjoner og fortolkning	75
6.2.1	Elevers hverdagerfaringer blir aktuell i gruppe. Fra fase en	76
6.2.2	Fra gruppe til klasse med egen bakgrunnskunnskap. Oppstart av fase to	76
6.2.3	Et plandokument for klassen og en elev: Faglige og sosiale mål	77
6.2.3	Kombinasjonen av faglige og sosiale mål i gruppearbeid med ordstafett. Fra fase	77
6.2.5	Når tekstarbeidet må konkurrere om elevens oppmerksomhet. Fra fase to	79
6.2.6	Forskjellige tekstvalg gir leseerfaringer i samme kontekst i fase en	80
6.3	Oppsummering og drøfting	82
7	AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER	88
7.1	Elever i en helhet: Oppsummering av forskningsarbeidet	88
7.2	En inkluderende skole for alle: Hvor går vi ?	91
	LITTERATURLISTE	95
	VEDLEGG	101

0 INNLEDNING

0.1 Temaer i fokus

Både sammenfallende og motstridende syn rår grunnen i et felles offentlig rom når skolens kvalitet i møte med elevenes behov drøftes inn i et nytt tusenår. Termer som tilpasning, tilhørighet og kvalitet i opplæring blir definert og stadig tatt fram i pedagogisk litteratur, i tids-skrifter og i offentlige debatter. Debattene, meningene og den offentlige 'støyen' i det nasjo-nale rommet har vært med som et reelt forståelsesgrunnlag i mitt i samvær med to lærere og tjuefem elever under arbeidet med denne avhandlingen

Termene tilpasning og tilhørighet opptrer i våre felles nasjonale tekster i læreplan, lovverk, dokumenter og faglitteratur. Vi kan lese oss til klare føringer for praksis i klasserommene og i hjelpeapparatet. I flere klasserom og skoler pågår små og store utviklingsarbeider og forskning som kan bidra til å stimulere elever og klasser på tross av stram økonomi og bekymret omtale. Noen prosjekter blir i sterkere grad enn andre markedsført og bifalt. I dette mangfoldet møtes ofte skoler og pp-tjenesten i et forpliktende fellesskap for å i møtekomme elever med behov for særlig støtte.

Jeg synes å erfare gode ledetråder, men også snubletråder i et offentlige rom når skolen er tema. Begreper som enhetsskole og inkludering blir diskutert og holdt fram. Argumenter fra mange hold er dokumentert i media og offentlige skriv. Termene får konkret innhold som gir gjenkjen-ning, løft og reelle utfordringer for elever og lærere i praksisfeltet og for pp-tjenesten. Men jeg vil hevde at av og til kan teoretiske betraktninger om skolens innhold og oppgave, sagt eller skrevet til de riktige tilhørerne, oppleves som unyttig retorikk. Distansen til klasserommene kan være stor. De direkte koblingene til realitetsplanet er kanskje utelatt. Noen diskusjoner blir der-for lettvinde, selv om argumentene er tungtveiende nok. Motiver bak utsagn kan også oppleves uklare eller i strid med holdninger som fortsatt støtter opp om enhetsskolen som forvalter av en inkluderende og utviklende læringsarena for alle. Det ser ut som vi er i ferd med å snuble i mange kryssende argumenter på vei inn i et nytt tusenår. Det som nå sies og bestemmes i det offentlige rom, er også avgjørende for mitt og andres daglige virke i pp-tjenesten. Denne tjenesten er tenkt som en av skolens nærmeste samarbeidspartnere (St.meld. nr. 23 1997- 98).

Som arbeider i denne tjenesten sitter jeg ofte sammen med elever, foresatte, lærere eller i ulike lærerteam og prøver å analysere, lytte, forstå og se framover. Hva skjer egentlig i klasserommet? Hvilke faktorer og hendelser har positiv innvirkning på læringsmiljøet for grupper eller enkelt-elever med behov for særlig støtte og oppfølging? Faktorer og hendelser i klasserommene kan virke så sammenfløkte at det å være en tilfeldig gjest ikke alltid gir grunnlag verken for å avlese eller å løse. Hendelser og utsagn synes å være sammenvevd og stå i innbyrdes avhengighets-forhold til hverandre. Det kreves ofte en dypere analyse for å forstå og handle deretter. Jeg erfarer at skal jeg kunne se inn i kompleksiteten og forstå det lærere og elever formidler gjennom språk og handling, behøver vi tid, sted og refleksjon sammen.

Både M-74, M-87, L-97, individuelle opplæringsplaner og lovgrunnlag har vært mine over-ordnede styringsredskap i min praksis opp gjennom de siste tretti år. Erfaringer med mange læringsøyeblikk som klassestyrer både i fjernere og nær fortid dukker ofte opp i tankene. Møter med barn, med og uten ekstra behov for støtte i læringsprosessen, ligger lagret i bevisstheten. Å fylle rolle og forventninger som klassestyrer og spesialpedagogisk ansvarlig,

det å jobbe i team og alene, har utvilsomt beriket min sammensatte praksis. Min fagkompetanse, mine holdninger og mitt toleransebegrep er blitt utfordret og styrket i samvær med elever, foresatte og kolleger. De fleste minnene er gode og berikende å bære med seg. Men følelsen av hjelpeløshet eller motløshet blir også aktivert når tanken streifer spesielle hendelser og møter med noen av elevene.

Mine arbeidserfaringer i tilknytning til barn og unge, deres foresatte, samarbeid med forskjel-lige pedagoger og deltakelse i ulike læringsmiljø, ligger i min livsbagasje. Der ligger også fjernere minner fra egen skoletid som elev og student. Minnene kan vanskelig oppbevares annet sted enn i min egen bevissthet når jeg ser, hører og analyserer i møte med dagens lærere og elever.

Inn i eget forskningsarbeid har jeg derfor båret med meg mine minnebilder. Disse vil uvilkårlig påvirke mine fortolkninger av det som skjer. Utfordringen med hovedfagsarbeidet har ligget i å gjøre det kjente ukjent ved å bruke forskerblikket og å løfte fram det jeg ser i lyset av teori (Gudmundsdottir 1998, 2003).

Med Stortingsmelding 23 1997-98 i arbeidsbagasjen er mine oppdrag i pp-tjenesten preget av en mer systemisk tilnærming med spesielt ansvarsområde innen fagfeltet språk og skrive- og leseutvikling. Stortingsmeldingen konkretiserer nettopp behovet for et bredt perspektiv i til-knytning til barn, unge og voksnes særskilte behov i opplæringen. Som følge av Stortings-melding 23 har det også fram til 2003 pågått et statlig initiert felles kvalitetsutviklingsprogram for skoler og pp-tjenesten.

Navnet Samtak sier hva dette programmet har som hovedmål, nemlig bedre handlingskompe-tanse og samhandling med tanke på elevene i skolen, også innen fagfeltet lesing og skriving. I dette programmet har jeg deltatt aktivt, både i eget jobbdistrikt og ut over dette.

Stortingsmelding 23 og Samtak som program har utfordret et bredt og faglig fokus og samvirke mellom skole og pp-tjenesten. Mitt valg av forskningstema er en direkte følge av min konkrete deltakelse i et større prosjekt med fokus på nettopp lese- og skriveopplæring, et samtak i et landdistrikt. Dette prosjektet ble plantet på slutten av 1990-tallet ved hjelp av flere anerkjente fagfolk fra det statlige støttesystemet i samarbeid med regionalt fagmiljø. Teori om barns språkutvikling og skrive- og leseutvikling hadde konkret referanse til praksisfeltet og slo rot. Gjennom å delta i dette nybrottsarbeidet har jeg fått mulighet til å utvikle og utprøve egen fagkompetanse sammen med skoler og andre fra pp-tjenesten. Dette større prosjektet har fått utløpere i flere skoler og til et bredt faglig og administrativt nivå. Lærere, spesialpedagoger og ppt-ansatte har hatt mulighet til å omsette en praksisrelatert teori ut fra et faglig nettverk. Å få tak i elevenes potensiale har vært et klart overordnet budskap. Språkutvikling, skrive- og leseutvikling, stimulering, kartlegging, forebyggende og avhjelpende tiltak er gjennomgående blitt tematisert for både skoler og pp-tjeneste.

Tiltak for å heve lesekompetansen og forbedre praksis ser fortsatt ut til å trenge synlige 'røde' og praksisrelaterte tråder. Faren i å lage små fragmentariske spinnerier av teori og praksis hver for oss i skole og pp-tjenesten ligger der. Imidlertid erfarer jeg at ut fra faglige nettverk kan vår felles handlingskompetanse tjene elever i klasserommene. Jeg betrakter eget ansvarsområde som en stadig spinning av den røde tråden med 'filamenter' av teori og praksis. En slik sammenspinning har også nettopp medført nødvendige møtepunkt i et mindre utviklingsarbeid i en skole.

0.2 Avhandlingen : Oppbygging og framstilling

Som pp-tjenestearbeider fikk jeg sjansen til å følge to lærere inn i en klasse som skulle prøve ut Helhetslesing som lesepedagogisk ramme for alle elevene. Dette spesifikke utviklingsarbeidet i denne klassen var en utløper av det større prosjektet som er nevnt over. Det er utgangspunktet for denne avhandlingen. Jeg valgte å oppholde meg i en klassekontekst i en offentlig barne-skole av middels størrelse jevnlig i et halvt skoleår. Mitt arbeid med avhandlingen har pågått samtidig med en periode preget av en sprikende og til dels sterk samfunnspolitisk debatt om kvalitet i skolen (Lorentzen 2003). Jeg er nysgjerrig på hva som skal til for at utviklingsarbeid og nye prosjekter i dagens skole kan skyte nye levedyktige utløpere som i det lange løp blir til beste for elevene. Jordsmonnet ligger åpent i et offentlig terreng og blir stadig dusjet med kvalitetbegrep og nye ideer.

I første kapittel fokuserer jeg derfor på viktige utfordringer, muligheter og dilemmaer for det offentlige skolesystemet i landet vårt gjennom de siste årene og fram til i dag. Jeg opplever den sprikende debatten om skolen og skolens innhold som noe mer enn en verkefing som med litt forpleining blir god igjen. Inkludering, tilpasset opplæring og spesialundervisning er bærende prinsipper i skolens nasjonale styringsdokumenter, det vil si opplæringsloven og læreplanverket for skolen. Disse prinsippene løftes fram i dette kapitlet og relateres til praksisfeltet. Disse temaene omfatter føringer og utviklingstrekk som også i stor grad berører pp-tjenestens virke.

Skriftspråkets betydning og elevenes møte med tekst er et sentralt anliggende i skolen. Jeg velger å tematisere dette emnet i et bredt og nasjonalt perspektiv. En dynamisk og helhetlig lesemodell for å forstå elevers utgangspunkt i arbeid med skriftspråket blir presentert. Denne modellen viser kompleksiteten i det å skulle etablere og /eller styrke elevers kompetanse i lesing og skriving. Modellen forteller oss at utviklingen av funksjonell lesing og meningsfulle tekstmøter er sammensatt og avhengig av flere direkte eller indirekte faktorer. De to lærerne i avhandlingen benytter sammen med meg denne modellen som forståelsesramme og bakgrunns-teppe for det som skjer i klassen.

I kapittel to gir jeg en nærmere beskrivelse av forskningsområdet i hovedfagsarbeidet. Mitt hovedfokus er et utviklingsarbeid i en klasse med to samarbeidende lærere der de utprøver helhetslesing, en integrert lesepedagogisk ramme, for alle elevene. For å beskrive hva helhet-lesing omfatter og som bakgrunn for mitt valg av forskningsområde, forteller jeg hvordan denne lesepedagogiske rammen er blitt utviklet, hvordan helhetlesing er kommet inn som tema i et større prosjekt som jeg har deltatt i og hvordan det er blitt et naturlig område for mitt hovedfagsarbeid. Mitt valg av forskningsområde er sterkt influert av min interesse for læreres undervisningspraksis generelt og for elevers spennende og utfordrende møter med skriftspråket. Temaer som ligger innenfor dette forskningsområdet, står også i nær sammenheng med mitt daglige ansvarsområde i pp-tjenesten.

Forskningsmetoden blir presentert i kapittel tre. Her introduseres mine forskerpørsmål på vei inn i egen studie i klassekonteksten Hovedfagsarbeidet har en etnografisk tilnærming innenfor kvalitativ forskningsarbeid og er et kasusstudie i klasserommet. Jeg har valgt en narrativ framstillingsform i avhandlingen og belyser dette. I kapittel tre tar jeg også for meg selve forskningsprosessen. Jeg gjør her rede for analysen og prosedyren fram til utviklingen av tre hovedkategorier med underkategorier. En enkel modell av hovedkategoriene presenteres.

I slutten av metodekapitlet kommer jeg med en vurdering av egen forskningsprosess.

Kapitlene fire, fem og seks behandler i tur og orden de tre hovedkategoriene, helhetlesing, hvordan lærere viser vei og elevene har muligheter, og underkategoriene under hver av de tre. Teori, illustrasjoner av de ulike kategoriene og en nærmere drøfting er lagt til hvert av de tilhørende kapitlene. Teori om læring er i hovedsak sosiokulturell og med innslag av et mer sosiokognitivt perspektiv.

Kapitel sju er en avsluttende betraktning med en oppsummering av eget forskningsarbeid. Til slutt tar jeg også fram noen aktuelle problemstillinger fra første kapittel om den inkluderende skole og kommenterer framtidige utfordringer både for praksisfeltet og også for forskning.

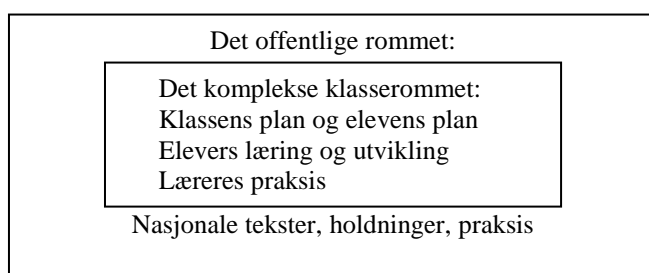
Deretter følger en litteraturliste med oversikt over forskningslitteratur, artikler og dokumenter som jeg har referert til i avhandlingen.

Vedleggene til slutt omfatter en skjematisk oversikt over hvordan datainnsamlingen er gjen-nomført, eksempler på koding av kategoriene, liste med forklaring til mine forkortelser i henvisningene i avhandlingen og en skjematisk framstilling av helhetlesing i tilknytning til det lesemetodiske forløpet. Jeg tar også med eksempler fra tekstarbeidet i klassen. En kort for-klaring av noen dialektiske ord og bøyinger fra illustrasjonene er tatt med.

1 Å INKLUDERE ALLE I SAMME HELHET : HVOR VAR VI? HVA VIL VI ?

- den omfattende forekomsten av tradisjonell klasseromsundervisning setter grenser for å gi spesialundervisningen innenfor de vanlige klassene (...). Erfaringene tyder ikke på at en kommer ut av dette dilemmaet på en tilfredstillende måte uten forandringer i selve infrastrukturen i skolen. (Stangvik 1994, s.36).

Ut fra det forskeren Gunnar Stangvik sier om undervisning i skolen, kan jeg forestille meg en enkel visualisering. Jeg ser for meg en helhetlig ramme som omslutter et mangfold av barn og unge i skolen. Rammen rommer nasjonale tekster, det vil si nasjonale lover og felles læreplan, og også uttalte og uuttalte holdninger til skole. Dette er et offentlig rom, en større verden. Denne omsluttende rammen har som oppgave å ivareta og gi utfordringer til alle elever i en mindre, men en kompleks verden preget av mangfold innenfor, slik et enkelt klasserom kan framstå:



Figur 1: Det offentlige rom omslutter det komplekse klasserommet

Hvordan står det så til med en slik omslutning om alle våre elever? Støtter holdninger og praksis i det offentlige rom opp under de føringene som er nedfelt i lover og læreplaner på vegne av elevene? Er det slik at alle har muligheter for læring, vekst og utvikling i det mang-foldige klasserommet? Er vi kommet videre i reell inkludering ? Finnes det skjulte annekser som ikke er tegnet inn i modellen? Ligger noe av praksisen fortsatt som løsrevne deler uten tilknytning eller tilhørighet til et større faglig og sosialt fellesskap? Er det slik at diverse tilbud for enkeltelever faktisk er i ferd med å aktivere minner om en tid da det var store forskjeller og mangel på tilhørighet for elever både i det offentlige, i skolen og i klasserommet?

Jeg går noen tiår tilbake og tar fram et minnebilde for å illustrere hvordan det kunne være ei norsk skolestue anno 1960.

1.1 Hvor var vi?

Fortellingen handler ikke om en elev som trengte ekstra hjelp i form av spesialundervisning. Først og fremst er det en historie om en helt vanlig elev i et vanlig klasserom som der og da trengte støtte fra sin lærer for å føle seg inkludert og verdsatt:

Klassen har gloseprøve i dag. Læreren er på sin sedvanlige ferd rundt i klasserommet på utkikk etter detaljene som synliggjøres på pultene. Han går med faste skritt og rak rygg fram og tilbake på golvet mellom pulttrekkene, stopper og gløtter. Pekestokken brukes som vandringsstav, han 'brummenynner' litt, men stålblikket under buskete øyebryn er på plass.

Han stopper på hennes venstre side og gjør en liten bøy på den nesten militante rake ryggen inn over hennes papir. Hun merker blikket på papiret, ser ikke opp, men prøver å gruble videre. Det er

vanske-ligere nå når han står der. Hånden hennes har ikke vært oppe for å be om assistanse. Det er ikke på dagsordenen i en slik sammenheng. Hun har heller ikke hatt bruk for det i sine første skriveforsøk dette første halvåret med et spennende annerledes språk og med ny mannlig lærer. Hun vil gjerne innfri forventninger fra andre og seg selv.

Sannsynligvis har han observert blyantens små forvirringer på papiret eller folder av tanker i pannen hennes i spekulasjonene over et enkeltords ortografi. Tiåringen turnerer ordet fram og tilbake i hodet - med eller uten h? Usikker, men gryende innsikt i bruken av th utprøves mens hun prøvesmaker ordet inni seg. Lærerens mistanke om hennes kunnskapsmangel stadfestes for han på papiret. Der står det nå winther!

Han har sluttet med den særpregede melodiske brummingen, tar noen skritt framover, snur og kommer tilbake, stopper nå noen få skritt lenger unna pulten. Hun forstår at han ser det fatale ordet på papiret. Hun kjenner en underlig forvirring i hodet og magen i det hun møter blikket hans: Smiler han der han står rakrygget med pekestokkens spiss ned på skotuppen og hendene foldet på toppen av stokken? Smilet er ikke tiltenkt henne, men det gjemmer liksom på en hemmelighet om henne. Det stålgrå blikket hans er lite meddelsomt. Hennes blir fuktig og hun ser ned. Blyanten og viskelæret får hvile. Hun tenker at de andre ikke må se øynene hennes nå. Hun har skjønt at ordet skrives uten h. Oppdagelsen gir ingen glede. Klasserommet føles ensomt. (Autobiografisk minnebilde nr. 1)

Denne hendelsen sitter som spikret i minnet. Slik kan jeg også aktivere tanker omkring andre hendelser i samme klasserom. Fortellingen over ville blitt mer utfyllende og utfordrende dersom den hadde tatt med opplevelser fra de som strevde mer og som virkelig hadde ekstra behov for støtte fra en mer kompetent voksen. Det fantes elever i klassekonteksten som hadde langt større problemer enn å plassere en enkelt bokstav i et engelsk ord. Hvilke nederlagfølelser sitter enda fast hos mine klassekamerater? Jeg kan ikke huske at vi torde, eller fikk anledning til, å støtte og hjelpe hverandre noe særlig i dette klasserommet. Vår skole var nok helst et sted hvor svarene var korrekte dersom de kom direkte fra boka, fra den enkelte, ikke fra eget hode eller som resultat av en prosess sammen med lærer eller medelever. Som tiåring kunne jeg likevel undre meg på hvorfor noen strevde mer enn andre, selv om det stadig ble understreket at mer nitidig lesing og øving var alfa og omega for oss alle.

Historiene fra klasserommet den gang blir i mange tilfeller noe annerledes enn de vi forteller i dag. Lovverk, rammer, kunnskap om læring og skolens organisering og innhold var en annen. Mange kan likevel fortelle historier også fra flere tiår tilbake om de gode møtene med lærere som gjorde mye for at det skulle gå dem vel i livet, lærere som så verdien hos den enkelte elev i mangfoldet.

I Norge fikk vi en lov på midten av 70-tallet som skulle sikre retten til opplæring for alle elever i skolen. Lovverket hjemlet også retten til spesialundervisning og gjaldt alle elever som etter faglig skjønn hadde bruk for særskilt støtte i undervisningen. Denne loven var et resultat av en offentlig og bred debatt der det kom fram sterk kritikk av det segregerte undervisningssystemet på 60-tallet i Norge. 1970- og 80-tallet bar med seg en ideologi som handlet om å integrere alle elever i et offentlig skolesystem. Retten til opplæring for alle som nå var hjemlet i lov, ble etter hvert utprøvd i praksis. Likevel ble det holdt liv i diverse segregerte skoletilbud for mange elever (Dalen 2001, Haug 1999).

Debatt og meninger om integrering av elever i den offentlige skolen først på 1990-tallet stod blant annet i sammenheng med nedleggelsen av diverse opplæringstilbud i tilknytning til institusjoner for psykisk utviklingshemmede. Integrering som begrep ble utfordret i praksis. Dette framkaller et personlig minnebilde fra første halvdel av 90-tallet da dagen i hovedsak var fylt med spesialpedagogiske oppgaver i en større barneskole:

Dagens planlagte hendelser er gjennomtenkt. Alle aktiviteter er forsøkt tydeliggjort og definert ved hjelp av kort med hvite figurer på svart bunn og lagt ned i dagsplanens lommer slik hun hadde lest seg til og hørt om, men foreløpig praktisert lite. Hun står parat ved døren som avtalt med mor og hører de urolige og raske skrittene på vei oppover i den svingete og lange trappen. Skrittene til en voksen på trappe-trinnene nedenfor blir også tydeligere etter hvert og markerer framdriften. Det raske og urolige fot-arbeidet får følge av en bestemt melodi. Melodiske bruddstykker med kjente ord fra en populær trøndervise akkompagnerer de to på ferden opp trappa og mot 'rommet til Mari'. Andre dager og trappebestigninger kan ledsages av en urolig lyd som veksler i styrke og intensitet og som kanskje varsler at noe er vanskelig å håndtere akkurat der og da.

Nå åpner 'Mari' døra inn til 'rommet sitt' med en rask bevegelse på håndtaket og en liten dytt. Døra har fortsatt et skilt med helsesøster på. Det er bestemt at skiltet skal ned. Men den lille, tydelige merkingen signaliserer nok fortsatt en annen aktivitet bak døra enn det som er intensjonen med bruken av rommet.

Hun møter tiåringens flyktige og våkne blick med en hilsen før 'Mari' gransker rommet i et lynraskt øyekast. Mor står i døra og hilser god dag og farvel mens sekken sklir ned fra den ene skulderen og ned på golvet med et lite dunk Døra blir lukket og mor forsvinner ned trappa sammen med lyden av mange elever. De andre elevene og lærerne finner sine felles klasserom.

Hun og 'Mari' er igjen alene på rommet. Dagsplanen blir gjennomgått. Dagen blir konkret med tegninger og symboler og små, kjente ord. Glimt av elevfellesskap kan spores nedover i lommene i form av svarte kort med hvite tegninger på. Enkeltfoto supplerer som støtte for både 'Mari' og henne. Svømmekortet i fjerde lomme blir hilst med begeistring!

Hun har tenkt grundig: Flere læringsarenaer med medelever ? Det måtte vel gå an å få til noe med noen i klassen.. om ikke alle ? Kanskje noen kunne komme hit.....måltidet for eksempel?

Hun vet dette vil innebære forseringer av trapper og ganger fram og tilbake både med føtter, hode og hjerte- både for henne og andre. Men hun har erfart at det er både små og store der ute bak døra i det store fellesskapet som vil lytte og støtte.

(Autobiografisk minnebilde nr.2. Anonymisert, tillatt gjengitt av foresatte).

Integrering i praksis, organisering av spesialundervisning og den offentlige skolens ansvar har ført til grundige diskusjoner i skolen. 'Mari', som andre elever med ulike lærevansker og behov for spesialundervisning, har ofte blitt betraktet som en 'litt annerledes brikke' som skulle føyes inn i det ferdigformede og såkalte 'normale' skolesystemet (Haug 1999). Selve ordet integrering markerer noe om å komme utenfra og få plass i noe som allerede er der fra før. Når jeg tenker tilbake på mitt arbeid med og rundt denne eleven, var jeg nok heldig og opplevde en skole og et kollegium som så og tok ansvar. Vi måtte imidlertid jobbe hardt med egen og felles kunnskap og forståelse gjennom samarbeid både på skolen, med heimen og med andre for å kunne imøtekomme denne elevens læringsbehov på en mer inkluderende måte. Det krevde oftest noe annet en lettvinde løsninger. Derfor foregikk også prosesser i motvind til tider.

Flere nye reformer fulgte på 90- tallet. Både Reform-94 om videregående skoletilbud for alle, og Reform -97 for alle elever i grunnskolen, aktualiserte *inkludering som et bærende prinsipp*. Omstruktureringen av opplæringsssystemet, nye læreplaner og ny opplæringslov fra 1998 tydeliggjorde retten til en skole for alle og skulle komme til å påvirke både det pedagogiske tilbudet og organiseringen av hele opplæringsssystemet. De nye nasjonale tekstene som vi fikk gjennom lov og planer, befester og konkretiserer retten til støtte og omslutning for alle elever i et mangfold (Dalen 2001, Fottland 2001, Haug 1999, Læreplanverket for den 10-årige grunn-skolen 1996, Opplæringslova av 1998).

1.2 Hva vil vi?

Etterfulgt av reformene på 1990-tallet har vi nå en evalueringsfase av læreplanverk og også lovendringer som gjelder skolens virke i Norge. Debatten om innholdet i skolen er etter hvert vokst seg større og bredere (Haug 2002, Samtak 1999, Opplæringslova av 1998). Men hva vil vi egentlig oppnå ? Ordet vi står her for det skolefaglige og det skolepolitiske systemet.

Hva vil vi på vegne av, og sammen med, elevene og heimene? Ut fra den enkle modellen jeg skisserte innledningsvis i kapitlet, kan vi spørre hva som i dag reelt omslutter skolen i et offentlig rom. Hvilke bestemmelser, holdninger og praksis finnes i den store verdenen, i rammen rundt det mangfoldige klasserommet? Og hvordan står det til innenfor i mangfoldet i den mindre verdenen der lærere møter elevene?

Skoleforskeren Olga Dysthe skriver om det 'flerstemmige' og dialogiske klasserommet, og hun definerer klasserommet som et læringsmiljø i vid forstand (Dysthe 1995). En opplevelse som gjest i et samarbeidsmøte mellom to lærere anno 2000 framkaller et minnebilde hos meg. Dette bildet illustrerer noe av klasselærerens og spesialpedagogens komplekse ansvar innenfor et mangfold med forskjellige røster:

Klassestyreren, spesialpedagogen og gjesten sitter rundt et sammensatt pultbord på et grupperom, vegg i vegg med et tettbeholdt klasserom og et etterspurt fellesareal. De tre rundt 'bordet' har avtalt å reflektere omkring det som har skjedd i klasserommet denne dagen. Elevene som 'eier' arealene utenfor døra, er på vei ut skoleporten. Yngre barn fra 'sko- fri' høres bak gardinene og vinduet inn til den store fellesen Klassestyrer virker alvorlig der hun sitter. Hun har vært arbeidsleder for denne klassen bare kort tid. Det å tenke gjennom og analysere kompleksiteten er et uttalt behov for henne i det vi møtes rundt bordet. Bekymring avdekkes i det tankefulle uttrykket i ansiktet hennes, et ansikt som ofte kjennetegnes av muntre smil og glimt i øyet. Gjesten blir faktisk litt overrasket og sporer en frustrert stemning i rommet.

Denne dagen har utfordret klassestyreren ekstra i forhold til det å holde balansen mellom ledelse, struktur og innholdet i undervisningen i møte med enkeltelever og klasse. Det er mange til sammen der inne i kompleksiteten som skal følges opp! Det er elever som opptrer med sine stemmer både når hun har gitt rom for det og ellers, og andre elever som hun selv må søke for virkelig å se og høre. Klassestyrerens ord gir gjenkjenning hos de to andre på grupperommet. De har også sett og tenkt. Gjesten prøver å holde fast på det som klassestyrer formidler. Som gjest kjenner hun at det er ikke så lett å holde seg der uten raskt å hoppe over på å gi noen raske tips. Men gjesten har lært sammen med disse to ved bordet. Her er det ikke overfladiske råd som etterspørres, men noen å tenke høyt og grundig sammen med.

Klassestyrer repeterer egen oppstart på dagen: Egentlig synes hun det ble altfor mange brudd!

Det var som om felles oppstart i klassen i morges druknet helt i mange små oppstarter. Når skoledagen begynner, kommer innspill av ulike slag. I dag ble det

ekstra mange. Hun ønsker å håndtere dette slik at enkeltelever ikke føler seg oversett og andre kan lære å ta mer hensyn. Mange i klassen trenger ofte en ekstra bekreftelse og en liten anerkjennelse. Oppstarten og hvordan hun møter elevene er viktig både for dem og for henne. Klassestyrer beskriver med egne ord balansegangen hun synes hun strevde særlig med å få til i møte med enkeltelevne i dag. Det føles som et dilemma når hun slik stadig må 'hente inn' til felles fokus.

Og så er det så trangt der inne! Klasserommet er svært gjerrig på golv plass. Muligheter for store fysiske snuoperasjoner virker minimale. Rommet slipper lyset og en verden av biler og trafikk inn gjennom store vinduer. Hvordan få felles fokus og møte elevers behov byr på tankearbeid og spørsmål rundt pultbordet på grupperommet.

Samtalen sveiper innom det store fellesarealet: Bruken er absolutt et fellesanliggende. Ordene bærer fram tanker om andre klassers lignende situasjon. Skolen er under ombygging. Slik vil det bare bli en stund framover. Klassestyrer og spesialpedagog nevner felles ansvar og nødvendig struktur for alle.

Tankene og ordene fylles igjen med eget klasserom og elever: Hvem trenger de ekstra ordene ved hver oppstart? Hvilken plass er best for hvem? Hvem greier ikke å følge med slik som nå? Hva ble sagt i morges og hva bør sies?

Spørsmålene bærer fram nye tanker. Hva kan endres? Hva kan hun foreta seg? Går det likevel an - på tross av hindringer og vansker - å skape et bedre felles møtepunkt for hele klassen ved oppstart..... slik hun helst ønsker? Noen ideer blir etter hvert 'lagt på bordet'.

Spesialpedagogen har underveis balansert åpne spørsmål og anerkjennende ord i møte med medarbeider-ens behov for å dele egne opplevelser fra klasserommet og ønske om støtte til endring. Gjesten registrerer respekt og åpenhet i spesialpedagogens rolige ansikt. Innsikt og forståelse for samarbeidspartneren og for elever i klassen kommer til uttrykk ved bordet. Alle tre i grupperommet vet en god del om hvem som trenger ekstra støtte i mangfoldet i klassen.

Felles arbeidsmål blir så påkledd konkrete ord: Alle elever må få arbeidsro på sine faste plasser slik at de to lærerne kan nå enkeltelever. Klassestyrer virker beslutsom og mer optimistisk etter hvert som felles tanker og ord åpner for muligheter til å prøve ut konkrete tiltak. Stemmene til elevene må nå fram og høres. Klassestyreren og spesialpedagogen målbærer for hverandre og for gjesten muligheter for å kunne tilrettelegge for daglige relasjonelle og faglige møtepunkter med alle elevene. Gjesten vet fra før - og erfarer nå - at de to ved bordet sitter med en solid og felles ballast. Både erfaring og kunnskap ligger innbakt i deres spørsmål og beskrivelser. De to bestemmer seg for å snakke med elevene så snart som mulig. Et felles samlingssted ved starten av en ny dag skal prioriteres. I første omgang ser de to for seg en mulig 'operasjon' i klasserommet som vil gi bedre mulighet for felles fokus. Gjesten kjenner at hun har lært noe og håper hun har gitt noe tilbake. (Autobiografisk minnebilde, nr. 3)

Fortellingen over er et bilde av den kompleksiteten som læreren er en del av i klasserommet. I dette tilfellet bærer læreren med seg flerstemmigheten ut av mangfoldet. Klassens ansvarlige

leder vil forklare og dele tanker med både spesialpedagogen og gjesten, en samarbeidspartner fra pedagogisk psykologisk tjeneste. Her kommer det tydelig fram at begge lærerne ser nytten av å spille på lag med hverandre og med gjesten for å kunne imøtekomme ulike faglige og sosiale behov hos elevene i klassen.

Klassestyreren i mitt minnebilde står fram som en involverende og ansvarsbevisst arbeidsleder for klassen slik det står i L-97 (s. 33). Samtidig som hun søker faglige støttespillere for å bedre enkeltlevers muligheter innenfor den samme pedagogiske rammen, retter hun også oppmerk-somheten mot egen yrkespraksis. En slik tilnærming er også i tråd med prinsippene i læreplan-verket (L- 97, s. 31).

1.2.1 De nasjonale tekstene – og alle vil ?

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen i Norge og gjeldende lovverk for skolen er felles nasjonale tekster som forplikter alle som har med skolen å gjøre (L-97 1996, Opplæringsloven av 1998).

Hva vil vi - og vil alle, etterspør jeg. Alle innbefatter for meg i denne sammenhengen alle oss som på flere plan i skoleverket og samfunnet for øvrig har ansvar for å ivareta enhets skolens bærende prinsipper til beste for elevene. Det er i alle fall blitt skrevet og sagt med faglig og politisk tyngde at den norske skolen også i tiden som kommer, skal være forankret i en enhets-skoleideologi.

Inkluderingsideologien kommer tydelig til uttrykk i de nasjonale tekstene, både gjeldende lov-verk og gjeldende læreplan. Opplæringsloven med forskrifter av 17.07. 1998 hjemler retten til opplæring for alle. Loven stiller krav til innhold, omfang og organisering av opplæringstilbudet og til faglig skjønn (§ 2 og § 5).

Lovverket og læreplanen henger nøye sammen. Læringsarenaen er for alle uansett bakgrunn, interesser og forutsetninger (L-97, s. 57). Helhet og sammenheng for alle elevene skal gjelde. L-97 har nedfelt både sosiale og faglige mål på vegne av alle elever og med tanke på den enkeltes behov. Å utvikle helhet og sammenheng på tvers av fag og fagområde er understreket på flere sentrale plasser i denne nasjonale teksten (s. 63-69). L-97 beskriver skolen som et inkluderende fellesskap der tilpasning er den bærende konstruksjonen i opplæringen. I et slikt fellesskap skal det være rom for mangfoldet.

Begrepet inkludere kommer av latin og betyr innbefatte i, innslutte. Både i forarbeidet til L-97 (St. meld. 29 1994-1995, s. 23-24) og i selve læreplanverket er betegnelsen inkluderende felles-skap brukt (L97, s. 57 -58). Salamanca-erklæringen fra 1994 omhandlet inclusive education. Denne ble undertegnet av Norge sammen med 92 andre land på en verdenskonferanse i regi av UNESCO. I etterkant har det vært alminnelig enighet om at inkludering har fått status som en global betegnelse (Vislie 2003).

Læreplanen er nå blitt tolket, utdypet og drøftet og evaluert i pedagogisk litteratur, i forsknings- og evalueringsarbeid og rapporter, gjennom ulike kurs og konferanser landet rundt og i klasse-rommene i de ulike skolene. Manges presiseringer og konklusjoner er sammenfallende. Skolen og lærerne er gitt en tydelig forpliktelse i å legge til rette for å oppfylle mål og bestemmelser som er definert i de nasjonale tekstene (Arneberg og Overland 2001, Bjørnsrud 1999, Grue 2002, Fottland 2001, Haug 1999, 2002, Midthassel 2002, Stangvik 1998, Samtak 1999).

Tilpasset opplæring og spesialundervisning står i et rettskraftig forhold til hverandre. Spørsmål er imidlertid hvordan dette forholdet oppfattes og fungerer for elevene i praksis (Stangvik 1998, Skaalvik og Fossen 1995, Haug 1999).

1.2.2 Tilpasset opplæring og spesialundervisning, avklart forhold?

Det er Opplæringsloven av 1998 som hjemler retten til spesialundervisning. Elever som ikke har - eller som ikke kan få - tilfredstillende utbytte av den ordinære opplæringen, har rett til spesialundervisning slik det står i § 5-1. Iverksetting av spesialundervisning baserer seg på at elevens opplæringstilbud blir vurdert og fulgt opp av et enkeltvedtak innenfor rammen av tilpasset opplæring i skolen. Vedtak om spesialundervisning gjelder noen få og skal være spesielt grunnlagt. Forsvarlig og tilfredstillende utbytte skal sees i forhold til andre elever og vurderes sammen med utviklingsutsiktene og realistiske opplæringsmål for den det gjelder. Et vedtak om spesialundervisning innebærer at det settes i verk særskilte tiltak. Hva de særskilte tiltakene går ut på, avhenger av situasjonen.

Opplæringsloven stadfester at det nasjonale læreplanverket i utgangspunktet også skal gjelde for elever med spesialundervisning. Individuelle opplæringsplaner skal vise mål og innhold i opplæringen og hvordan opplæringen skal drives (§ 5-5). I bemerkningene til § 5-5 fra Ot. Prp nr. 46 (1997-98) står det at den generelle delen av læreplanverket og fagplanene skal være utgangspunktet for de individuelle planene, sitat: ”..så langt dei passar (...) og ein må samordne planen med planen for klassen”.

I 2001 kom et eget veiledningshefte, Om spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring. Regelverk, prosedyrer og prosesser (KUF, Læringscenteret 2001). Veilednings-heftet er distribuert til alle i skolesystemet på ulike nivå. Tilpasset opplæring og spesialundervisning samt forholdet mellom de to begrepene og konsekvensene for elevene på lærings-arenaen utdypes i heftet. Her presiseres det igjen at tilpasset opplæring gjelder alle elever. Spesialundervisning er en form for tilpasset opplæring, men ikke all tilpasset opplæring er spesialundervisning (s.19).

Individuelle opplæringsmål for enkeltlever, organisering av og innholdet i spesialundervisningen er et stadig tilbakevendende tema i møtet mellom elever, lærere, foresatte og fagfolk fra pedagogisk psykologisk tjeneste. En avgjørende problemstilling som ofte blir tatt opp, er nettopp forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning og sammenhengen mellom læreplanverket, klassens plan og den individuelle planen for enkeltelever. Tolkning av planer og lovverk rommer ikke alltid felles forståelse i forhold til praksis. I mitt virke i pp- tjenesten erfarer jeg at det er nødvendig med grunnleggende drøftinger om sammenhenger og forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. Hva betyr dette konkret, og ikke minst innholdsmessig for enkeltelever?

Gunnar Stangvik drøfter den spesialpedagogiske retorikken i en forskningsrapport (Stangvik 1998). Denne retorikken, skriver Stangvik, gjør det mulig formelt å oppfylle målsettinger uten at den gjennomføres i praksis. Han hevder at begrepet spesialundervisning kan forstås både på en 'reaktiv' og en 'proaktiv' måte. Stangvik definerer 'reaktiv' tilnærming i spesialpedagogisk arbeid som en forståelse av at det primært er skolelovens paragrafer som skal oppfylles. Han mener dette kan føre til kompensatorisk undervisning ut fra administrative og juridiske termer. En 'proaktiv' forståelse av spesialundervisning ser Stangvik i et videre perspektiv og som et ledd i en overordnet velferdspolitikk. Han mener at opplæringsbegrepet bør utvides og at begrepet opplæring må frigjøres fra et tradisjonelt skolebegrep. Helhetlige tilbud, tilpasset opplæring

og likeverdig deltakelse kan forstås ut fra denne tilnærmingen. I lys av det Stangvik skriver om den proaktive forståelsen av spesialundervisning, inkludering i en helhetlig og tilpasset opplæring, erfarer også jeg ubrukte potensialer i utøvelsen med tanke på enkeltelever. Skoleforskeren Peder Haug peker på at tilpasning og tilhørighet fortsatt kan være preget av en formell, men annekspreget spesialundervisning som mangler, eller har liten forbindelse med, klassens fellesskap og undervisning. En del spesialundervisning kan virke segmentert og vanskelig å bryte med (Haug 1998).

Å finne den rette balansen mellom elevers erfarings og kunnskapsgrunnlag og skolens definerte fellesstoff slik at alle elever gis muligheter for læring og utvikling, synes å være vanskelig for skoler og lærere i møte med sine elever (Skaalvik og Fossen 1995). Det er snakk om å få til et reelt møte mellom plan og praksis. Henger ikke læreplanene og realitetene i skolen i hop?

1.2.3 Læreplanen og realitetene: Avstand mellom ide og virkelighet?

Problemstillingen formulert i overskriften er reist i flere sammenhenger (Bjørnsrud 1999, Haug 1998,1999, Dalen 2001, Flem 2000, Muren 2001, Stangvik 1998, Samtak 1999). Spørsmålet signaliserer at vi er på leting etter noe vi enda ikke mestrer godt nok i en skole som er ment for alle. Skoler og lærere beskriver en svært arbeidsom prosess i reelle og tapre forsøk på å skape sammenheng mellom planer og praksis for slik å utvikle en inkluderende læringsarena. Lærere og skoler gjør sitt beste, men sier også at de strever med å få det til. Jeg erfarer i møter med fagfolk i skolen at de står for et ja til læreplanverkets intensjoner om tilhørighet og tilpasset opplæring. Flere kommer imidlertid med et men i tillegg når ideene skal iverksettes i praksis: Greier skolen, med eller uten hjelp utenfra, å tilpasse sin egen organisasjon i praksis i retning av et mer inkluderende system - med alle de menneskelige og økonomiske begrensninger og muligheter som finnes i dette komplekse systemet?

Når pp-tjenesten og skolen møtes i praksisfeltet i disse tider, drøfter vi tilpasset opplæring både på individ og systemnivå, både i takt og utakt med ressurstilgang og utprøving av nye metoder og organiseringsformer. Arbeidet med å tilpasse læringsarenaen og undervisningen og sørge for at alle elever blir sett og hørt, er for mange en konstruktiv prosess mot et mål der framme. Nye behov synes å anspore til enda større innsats mot noe bedre for elevene og for skolen som felles møteplass og læringsarena. Å inkludere elever blir noe annet enn en statisk tilstand som er oppnådd en gang for alle (Bjørnsrud 1999).

Imidlertid kan også lærere stille spørsmålet om hva læreplanens intensjoner og innhold egentlig betyr omsatt i deres klasserom. Hvordan kan 'alt som står' gjennomføres i praksis for å ivareta og støtte opp om alle elevers læring og utvikling i klassekonteksten? Det er vanskelig, sier lærere, å forholde seg til et kollektivt fellesskap med en gruppe elever og samtidig se, etter-komme og balansere den enkelte elevens behov for riktig støtte i kompleksiteten. En 'lufting' av maktesløshet overfor realitetene i sammenheng med læreplanverkets visjoner for alle elevene, kan spores av og til i møte med skoler og lærere. Er det da fortsatt slik at velkjente termer som inkludering, tilpasning og tilhørighet ligger i et spenningsfelt mellom retorikk og realitetene i praksis? I fagfeltet har flere pekt på gode eksempler og sammenhenger, men også på brudd mellom læreplanidealer og realiteter. Drøftinger handler mye om økonomi, tid og faglig kompetanse når en snakker om felles innsats på vegne av alle elevene i skolen. Det er viktige og sentrale argumenter, men ikke nok, mener fagfolk. Forskere presiserer betydningen av relasjonelle forhold, lærerens rolle og skolens og klassens læringsklima for å få til sammen-henger mellom visjoner og

realiteter (Bjørnsrud 1999, Haug 1999, Nordahl og Sørli 1998, Ogden 2001, Telhaug 2002).

Mange vil derfor si at avstanden mellom idé og virkelighet fortsatt er stor. Skoleforskeren Peder Haug understreker at grunnskolen stort sett har vært i stand til å oppfylle intensjonen om en integrert skole i skoleorganisatorisk og i fysisk forstand i det som kan kalles 'normalfor-ståelsen' av integrering:

Alle barn får i dag undervisning. For de aller fleste skjer det i heimeskolen og i tilknytning til en klasse. Men handlingsrommet i kommunene er ulikt og viser store forskjeller landet rundt. (Haug 1999, s. 204).

Gjennomgående blir den tilpassede opplæringen gitt individuelt eller i små grupper utenfor fellesskapet, eller opplæringen blir gitt i fellesskapet, men med en kollektiv og ikke tilpasset innretning, sier Haug.

Er det da slik at dersom skolen skal kunne fungere like godt for alle elever, må skolen bli annerledes enn den vi kjenner i dag, slik Stangvik har uttrykt det (Stangvik 1994, 1998). Utfordrer en inkluderende målsetting i lovverk og læreplan selve verditenkningen ikke bare i klassekonteksten, men også det offentlige rom som omslutter elevene og skolen? Mitt spørsmål innledningsvis var: Hva vil vi? Kan vi egentlig registrere en samstemmighet for enhetsskolen i dag?

Det har kommet nye statlige føringer, evalueringer og uttalelser som berører både elevene, skolen og også hjelpeapparatet. I 1998 la Kirke-, Undervisnings- og Forskningsdepartementet fram en viktig melding for det framtidige arbeidet med og rundt elever som har behov for særskilt støtte i opplæring: Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov, Stortingsmelding nr. 23 (1997-1998). Stortingets behandling av meldingen førte til relativt omfattende endringer i den spesialpedagogiske strukturen. Oppfølgingen av meldingen resulterte blant annet i en omstrukturering av det statlige spesialpedagogiske støttesystemet og styrking av pedagogisk psykologisk tjeneste i kommuner og regioner. Som et ledd i oppfølgingen av denne stortingsmeldingen, kom det i 2000 i gang et statlig initiert og felles kompetanseutviklingsprogram for skole og pp-tjeneste som skulle vare i tre år, Samtak.

1.2.4 Samtak og nettverk, blir det solide rekkverk?

Samtakprogrammet har vært et ledd i oppfølgingen av Stortingsmelding 23, og har hatt tre hovedfaser i gjennomføringen fra 2000 til 2003 (Temaplan, Læringscenteret 1999). Selve ordet Samtak bærer bud om å styrke samarbeidsbåndene mellom skole og pp-tjenesten og ta et felles tak for en mer inkluderende skole. Hensikten med programmet har vært å dyktiggjøre skolen og pp-tjenestens fag- og handlingskompetanse på ulike områder for å at begge parter skulle kunne yte en bedre felles innsats for elever i deres læringsmiljø. Som en konsekvens av de statlige føringene og kompetansehevingen som pp-tjenesten har deltatt i, er det forventet at denne hjelpeinstansen skal være en sentral samarbeidspartner som skolen henvender seg til når det er behov for støtte utenom selve skolen (St.meld. 23 s. 32). Stortingsmelding 23 grunngir styrkingen av pp-tjenesten med at denne instansen skal vri arbeidet mot brukerorientert veiledning, kompetanseutvikling og pedagogisk utviklingsarbeid som omfatter elever i skolen, lærer og foreldre.

En nærmere presisering av nåværende og framtidige arbeidsoppgaver er også beskrevet i en ny håndbok for pp- tjenesten (Læringsssenteret 2001). Håndboka utdyper det nasjonale perspektivet for alle i skolen. Opplæringsloven og læreplanen gir pp-tjenesten et mandat til å arbeide både med individuelle forutsetninger og med endringer av samfunnets og skolens krav til den enkelte. Håndboka omtaler en mer systemrettet arbeidsprofil slik:

Skolen og pp- tjenesten skal ut fra sin posisjon og funksjon i skolesystemet samhandle om kompetanse- og utviklingsarbeid lokalt på den enkelte skole og i den enkelte kommune og fylkeskommune. Samhandlingen må baseres på likeverdighet og gjensidig tillit, der begge parter bidrar med kompetanse og innsats ut fra de posisjoner de innehar (op.cit. s. 52).

Håndboka presiserer at pp-tjenesten skal kunne samhandle med skoler og kommuner i kompetanse- og utviklingsarbeid. Samarbeidet skal baseres på likeverdighet og gjensidig tillit. Oppgavene skal slik kunne gå ut over vanlig sakkyndighetsarbeid i tilknytning til enkeltindivid og kobles inn i systemiske sammenhenger med skoler. Arbeidsoppgaver kan derfor dreie seg om samarbeid med skolen i pågående utviklingsarbeid og prosjekt der det overordnede er tilhørighet for elevene og felles kompetanseutvikling.

Konsekvensen av en mer systemrettet arbeidsprofil for hjelpeinstansen peker mot flere nødvendige møter med samarbeidspartnere. Nettverk ser ut til å bli enda viktigere enn tidligere. I flere år har skole og pp-tjeneste møttes i slike samarbeidsfora. Nå erfarer også jeg i min jobb en justering av gamle nettverksmodeller og også nyetableringer som drøfter bedre funksjonelle samarbeidsstrukturer i tilknytning til utviklingsarbeid på tvers av fagområder og problematikk (Samtak 2000-2003).

Noen spørsmål melder seg når skole og pp-tjenesten sammen nå skal følge opp det nasjonale utviklingsprogrammet på egen hånd. Kan vi unngå privatisert forståelse, strategier og arbeids-måter innen hver instans og mellom instansene ved hjelp av nettverksarbeid framover i tid? Er samarbeidsstrukturer konsolidert godt nok til å kunne møte og forstå stadige endringsbehov i skolen og samfunnet for øvrig? Bygger samarbeidet på gjensidig tillit slik at nettverk kan oppleves som godt fundamenterte rekkverk å stø seg på i egen praksis?

Ett av de felles fagområdene som har vært tema i Samtak, er betydningen av den viktige skrift-språklige kompetansen hos elever. Også før oppstart av Samtak har skoler og pp-tjenester jobbet sammen innenfor dette feltet. Er det likevel et stadig tilbakevendende dilemma i under-visningen? Er det fortsatt omfattende behov for å utvikle bedre og mer felles kompetanse og helhetlige strategier når det gjelder forebygging, forståelse av kartlegging og valg for å styrke og utvikle elevers skriftspråklige kompetanse?

1.2.5 Elevers skriftspråklige kompetanse: Etter Pisa 2000 er mange bekymret *En av de mest sentrale og avgjørende veiledningsoppgaver for lærere i samvær med elevene inn i stadig nye organiseringer og arbeidsformer, er fortsatt å støtte elever på deres vei inn i og arbeid med skriftspråket. Skriftspråklig arbeid gjennomsyrrer hele skolens virksomhet og er grunnlag for ny innsikt og læring. Skriftspråklig kompetanse er en grunnleggende kompetanse på tvers av aktuelle tema, fag og emner og etterspørres i stadig sterkere grad etter hvert som elevene blir eldre. Lærere utfordres til å legge til rette for motiverende tekstmøter som kan gi stadig nye læringsøyeblikk for enkeltelever og klasser. Hvordan dette blir gjort og tilrettelagt i skolen og av den enkelte lærer eller lærerteam, viser seg å være av avgjørende betydning for hele skoleløpet for enkeltelever. Elever med en egen sårbarhet i*

møte og arbeid med skrift-språket trenger inkluderende læringsmiljø som også omfatter kvalifiserte pedagogiske tiltak (Frost 2002, Lundberg 2000, Lyster 1998).

I arbeid med skriftspråket i en klasse utfordres læreren både i forhold til fagkunnskap, evne til å se enkeltelevenes ulike behov og evne til å kombinere faglig og sosial kompetanse i et inkluderende fellesskap med læreplanen som utgangspunkt. I eget arbeid i pp-tjenesten må jeg ofte reflektere grundig over de altovergripende konsekvensene som ligger i det å mestre et skrift-språk eller ikke. Med kjennskap til alvorlige utslag for enkeltmennesker ser jeg det daglige arbeidet med skriftspråket i skolen som en av primær oppgavene for å inkludere elever i et klassefellesskap, men også med tanke på livskvalitet i et bredere perspektiv.

På nasjonalt plan har Norge gjennom de siste årene gjennomført obligatoriske, gruppebaserte screeningprøver på utvalgte klassetrinn. Disse kartleggingsprøvene har til hensikt å identifisere elever som har eller står i fare for å utvikle lesevansker (Læringssenteret 2000). Meningen er å fange opp elever i en klasse som er i faresonen og å kunne gi læreren en pekepinn i forhold til vektlegging og tiltak i egen undervisning. Resultatene av prøven for 9-åringer i 2000 viste en negativ utvikling når vi sammenligner med tidligere resultat (Engen og Solheim 2001). Som en konsekvens av dette foreligger det nå nasjonale beslutninger som skal bidra til å styrke norsk-faget i skolen. Skolen, staten, kommunene og utdanningsinstitusjonene er pålagt ansvar for en kvalitetsheving og sikring innen fagfeltet (Kvalitetsutviklingsprogrammet for skolesektoren 2003).

I den internasjonale *Programme for International Student Assessment*, forkortet til PISA, var Norge med som ett av 32 land i 2000. PISA blir gjentatt hvert tredje år og omfatter også matematikk og naturfag. Hovedfokus i år 2000 var leseforståelsen hos 15-åringer. 4200 norske elever blant totalt 265000 deltok i denne undersøkelsen.

Norge er blant deltakerlandene der den offentlige skolen inkluderer størst andel av elever med behov for spesialundervisning. Imidlertid er utvalget av disse elevene også inkludert i utvalget fra de øvrige deltakerland idet elever fra alle typer skoler, også spesialskoler er representert (Lie et al 2001). Våre elever i undersøkelsen havnet i gjennomsnitt på 13. plass og med stor resultatspredning. Dette har ført til sammenligninger med andre land som har bedre resultater. I Norge ligger forskjellene mellom elever på samme skole og innenfor det samme klasserommet. Spesielt guttenes resultater har vakt stor bekymring, og kjønnsforskjellene viser seg å ha økt drastisk sammenlignet med tidligere undersøkelser (IEA: Study of Reading Literacy 1991, PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study 2001).

Det har blitt mange debattinnlegg fra ansvarlige i ulike fagmiljø og andre i presse, media og i konferanser. Debatten har berørt innholdet i undervisningen og leseopplæringen for om mulig å finne årsaksammenhenger, kanskje også 'skyldige'.

Ifølge Pisa 2000 gir elevenes *læringsstrategier og manglende motivasjon all grunn til bekymring*. Dette ser ut til å gi skolen store pedagogiske utfordringer videre. Forskerne Hertzberg og Roe peker på sammenhengen mellom lesemotivasjon, lystbetont fritidslesning og lesestimulerende tiltak som vektlegges av lærere i skolen (Hertzberg og Roe 2002). Lesekompetansen som etterspørres i Pisa beskrives slik:

The capacity to understand, use, and reflect on written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential and participate in society (reading literary, OECD 2000, s. 10).

Lesekompetanse innebærer ifølge denne definisjonen å kunne forstå, bruke og reflektere over skrevet tekst for å oppnå sine mål, utvikle sin kunnskap og potensiale og kunne delta i samfunnet.

Lesing handler derfor om flere måter å lese tekster på, som også undersøkelsen i Pisa etterspør. Lesing kan handle om å hente ut informasjon og bestemte opplysninger fra en tekst (retrieve). Det kan også være å tolke og trekke slutninger ut fra en overordnet forståelse av en tekst (interpret). Å få utbytte av å lese er også avhengig av evne til refleksjon over det man har lest (reflect). Det fordrer at den som leser relaterer både innhold, språklige formelementer, sjanger og grafiske virkemidler til egne tanker, holdninger og synspunkter (Monsrud 2003).

Kontrollstrategier sammen med utdyping og å lære utenat er de læringsstrategiene som ligger inne i kategoriseringen i Pisa 2000. Kontrollstrategier er en metakognitiv prosess som omhand-ler hvordan eleven kontrollerer eller prøver ut hva han eller hun har lært. Akkurat på dette området kommer norske skoleelever i gjennomsnitt dårligst ut av alle i denne undersøkelsen. Utdyping som læringsstrategi handler om å knytte ny kunnskap til den eksisterende og er nært knyttet til et konstruktivistisk syn på læring. Her kommer norske elever også dårlig ut.

Pisarapporteringen konkluderer med at undervisningen i skolen framover i tid i større grad bør vektlegge læringsstrategiene. Det er pekt på behov for oppfølging gjennom undervisnings- og læringsbegreper som "Å lære å lære" og "Ansvar for egen læring" som har en konstruktivistisk tilnærming (Brøyn 2002).

Lesekompetansen blant norske elever gjør både praktikere i skolen og andre fagmiljøer, kom-munale og nasjonale styringsorganer, urolige. Dette utfordrer den pedagogiske praksisen når vi beveger oss inn klasserommene. I det komplekse klasserommet er det elever med ulike forut-setninger og bakgrunn som direkte eller indirekte påvirker det å forstå og å arbeide med det viktige skriftspråket. I klasserommene går også lærere inn med ulike faglige og personlige forutsetninger for å kunne støtte elever i deres skriftspråklige utvikling. Hvilke tilnærminger preger egentlig praksis i klasserommene som kan støtte opp om elevenes leseprosess, lærings-strategier og forståelse i ulike tekstmøter?

1.3 Elevene i en helhet: Møte med tekst

Klassestyrer og spesialpedagog formulerer en forpliktende tekst i skolens dokument om helhetslesing og om helheten på flere plan i klassen. De setter seg som mål å jobbe på tre nivå med lesetekster i klassen. Utdrag fra plandokumentet følger:

Helhetlig tekst som grunnlag for detaljarbeid og språklig bevissthet.

Tema for detaljarbeidet tar utgangspunkt i individuelle behov og fra tema i L97.

Helhet i skoledagen mellom fag der eleven møter tekster fra både norsk, samfunnsfag, KRL og natur og miljø- faget.

Helhet i hva som opptar eleven, hva som er viktig for eleven.

Vi velger å prøve ut prinsippene på klassenivå. Dette gir rom for generelle målsettinger ut fra klassens plan, men kan også kombineres med individuelle behov ut fra IOP eller spontane problemstillinger som oppstår i møte med tekst. (Dok 2, s. 21).

Utdraget over er hentet fra ett av skolens plandokumenter, skrevet av to lærere med ansvar for undervisningen i en klasse. I kapittel to i avhandlingen, beskrivelse av forskningsområdet, vil jeg gjøre nærmere rede for mitt forskningsprosjekt som handler om

disse to lærernes praksis i gjennomføringen av utviklingsarbeidet helhetslesing i en hel klasse. Utdraget over presenterer målene som er satt for utviklingsarbeidet. Lærerne viser her at arbeid med lesetekster kan forstås på flere plan. De ønsker å tilrettelegge tekstmøter og skriftspråklig arbeid for alle elevene i en klasse på tvers av fag og emner gjennom skoledagen. I klassen finnes elever med ulike forutsetninger og behov for tilrettelegging (Dok 4, Dok5).

Ved å lese lærernes målsettinger ser vi at tekstmøtene og arbeidet i tilknytning til skriftspråket er satt inn i en helhet som har til hensikt å inkludere alle elevene i klassen. Jeg ser på dette plandokumentet som et forsøk på å konkretisere tilpasning og tilhørighet for elevene og som rettesnor for lærernes egen praksis. Lærerne synliggjør en sammenheng mellom L-97, klassens plan og individuelle planer. Slik rommer beskrivelsen i plandokumentet deres utfordringer i møte med elever i et klasserom og med ulike behov for støtte i lese- og læringsprosesser.

1.3.1 Lesing, en interaktiv og kommunikativ prosess

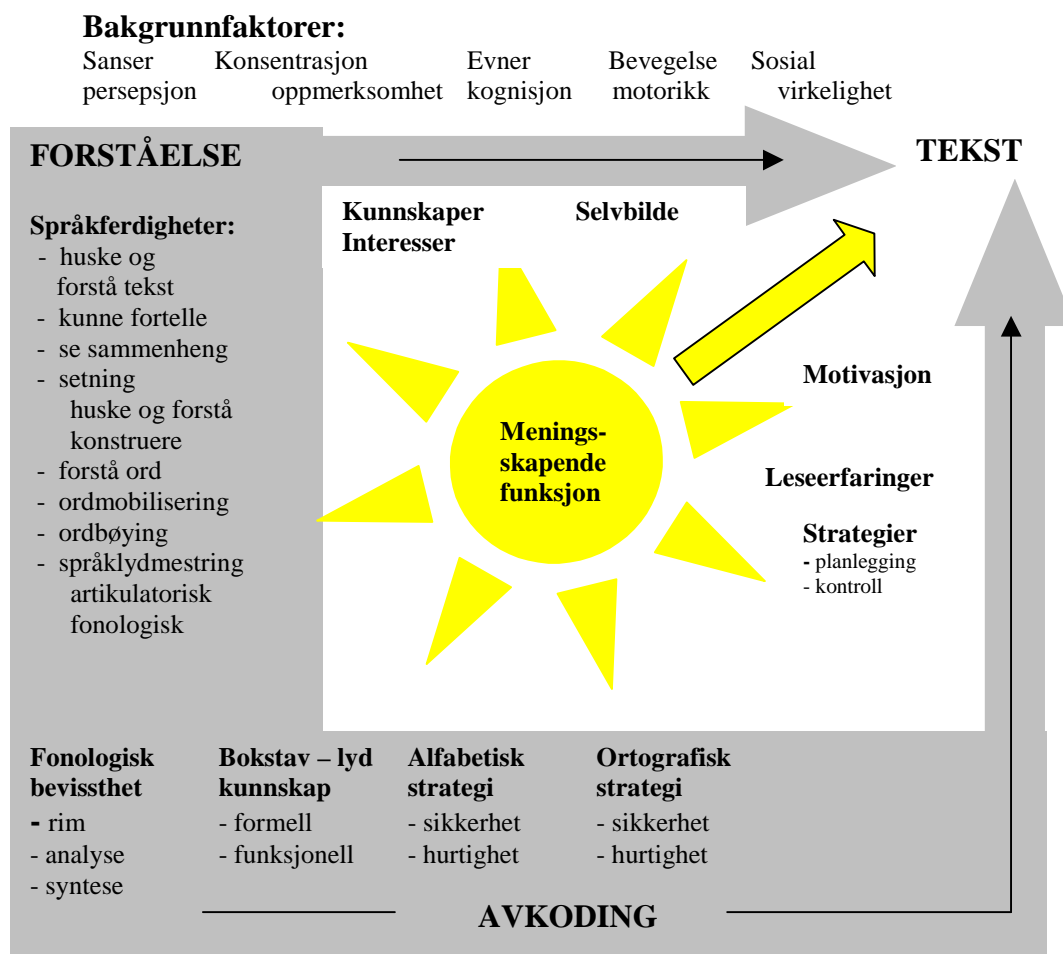
Når vi skal analysere elevers lesekompetanse, tar vi gjerne fram en velkjent og innarbeidet definisjon om at lesing er et produkt av avkoding og forståelse, $L = A \times F$ (Gough og Tunmer 1986). Avkodingen er det tekniske arbeidet ved lesingen. En elev som er en god leser, har en god og automatisert teknikk på å avkode ord. Denne tradisjonelle leseformelen markerer et gjensidig avhengighetsforhold, en dynamisk interaksjon mellom to basale språkprosesser i lesingen, nemlig avkoding og forståelse. Å forstå teksten krever mer.

For at en elev skal forstå en tekst han eller hun leser, aktiveres kognitive ressurser hos denne eleven. Det foregår en interaktiv prosess mellom en bevisst leser og en tekst. Det skjer et samspill mellom kunnskapsområder i leseprosessen. En nyere dynamisk lesemodell ut fra Ehris interaktive modell (1995) er videreutviklet av Frost og Duna og visualiserer hvilke faktorer som spiller inn når mening skapes i møte med en lesetekst (Frost og Duna 2000, 2003). Lese-modellen viser elevenes muligheter og potensiale sett i sammenheng med ulike bakgrunns-faktorer. Lesing blir sett på som et samspill mellom en rekke perseptuelle og konseptuelle prosesser. Bakgrunnsfaktorer som sosial virkelighet, bevegelse, evner, konsentrasjon og sanser er ikke direkte medierende i forhold til lese- og skriveferdigheter, men kan ha stor indirekte innflytelse ifølge forskerne.

Når lesing pågår, kan eleven flytte oppmerksomheten mellom de ulike områdene for å vektlegge det som er det viktigste akkurat da. Lesing kan sies å være en språklig aktivitet som på visuelt grunnlag har til hensikt å finne språket i skriftlig materiale. Lesing blir et resultat av elevens intensjon med lesing, elevens språklige kompetanse og elevens metalingvistiske innsikt i og kontroll med detaljene i språket (Frost 1983 s. 14, 1999, s.71).

1.3.2 En interaktiv lesemodell

Elevers evne til å integrere mening i samvirke med avkoding har stor betydning for deres leseutviklingsforløp. Forskning viser at elever som jevnt over er språklig sterke, har bedre forutsetninger for å beherske den skriftspråklige koden enn elever med svakere språklige forutsetninger (Frost 1999, 2002, Hagtvatn 2002, Lyster 1998). Aktiviteter som hjelper elevene til å få et godt grunnlag for den kommunikasjons- prosessen som lesing er, trenger ikke å komme i konflikt med den detaljerte avkodingen som til tider kreves. Når elever har en sterk meningssøkende aktivitet i leseprosessen, påvirker dette også det såkalte tekniske ved selve lesingen, avkodingen (Frost 1999).



Figur 2: Interaktiv lesemodell. Utarbeidet av Frost og Duna, Frost 2003, s.143.

Det viser seg at når lærere tilegner seg god kunnskap om det normale utviklingsforløpet i lesing, gir dette større innsikt i å se og støtte elever som strever. Elevers arbeidsmåter og strategier i møte med tekst avdekkes. Slik kunnskap gir læreren muligheter til å tilpasse eget pedagogisk arbeid ut fra individuelle behov og ut fra hvilket lesenivå elever befinner seg på i eget utviklingsforløp (Frost og Nielsen 1996, Frost 2000, 2002, Spear-Swerling og Sternberg 1994).

Hovedmålene med leseundervisningen på mellomtrinnet er å øke elevenes sikkerhet og rutine i tilknytning til både skjønnlitterære tekster og fagtekster som er innbakt i årsplan og L97 og å sette leseundervisningen i sammenheng med den enkeltes behov for å mestre lesing generelt. Fagfolk hevder at lærere ofte blir "reiseledere i slapp av" når det gjelder fortsatt lesing på mellomtrinnet (Kjærsgaard 1995).

Strategier og leseforståelse er imidlertid ikke gitt oss en gang for alle. Selv om elevene har passert småskoletrinnet, peker flere fagfolk på nødvendigheten av både å undervise i lesing og å legge til rette for lesestimulerende tiltak for at elever skal kunne utvikle hensiktsmessige strategier, kunne nyansere formålet med lesingen og bli gode innholdslesere (Bjorvand og Tønnesen 2002). Når en elev har etablert strategier i leseforståelse, betyr dette at denne eleven utfører en bevisst målstyrt handling som utføres før, under og etter lesingen med tanke på forskjellige elementer for å forstå leseteksten (Santa og Engen 1996).

Er det lett å oppdage strategier hos elever som strever når hovedfokuset er produkt og trening for å bedre svake ferdigheter? Er det ikke lett *overse* de *strategiene* elever faktisk bruker for å mestre ferdigheten *underveis i prosessen*? (Flavell 2002, Bråten og Olaussen 1999, Frost og Nielsen 1996/2000, Santa og Engen 1996).

Skolen har som overordnede mål å være inkluderende og å tilpasse arena og innhold med tanke på den enkeltes elevs læring og utvikling i fellesskapet. Dette angår i også leseområdet.

1.3.3 Inkluderende perspektiv i tekstmøtet?

I norsk skole er det lang tradisjon for å tilrettelegge for såkalt normalundervisning og spesialundervisning i lesing og skriving. For mange elever har spesialundervisning betydd å terpe på språklige detaljer uten tematisk og/eller relasjonell forbindelse med klassens plan og aktiviteter. For andre har spesialundervisningen gjort at de har fått hjelp ut fra klassens tema.

Innledningsvis i kapitlet skisserte jeg en større ramme og et offentlig rom rundt klasserommet. Lovgrunnlaget og læreplanens intensjoner om en skole for alle, uttalte og offentlige meninger og holdninger omslutter slik elever og lærere når de går inn i sine mange og ulike tekstmøter. Om tilpasset læring og inkludering på leseområdet også skal kunne sies å være vellykket, avhenger i stor grad av hva og hvem som preger undervisningen og hvilke utfordringer elevene får i sine tekstmøter. Preges dette mangfoldet av åpenhet og dialog, helhetlig forståelse og dynamisk støtte? Er det opprettet utviklende og støttende allianser og konstruktiv kommunika-sjon mellom mangfoldet i klassekonteksten og en større verden utenfor?

En tilnærming basert på helhet og dialog og som synliggjør muligheter for en positiv lese-utvikling hos elever, ligger innbakt i den interaktive lesemodellen til Frost og Duna som ble presentert under pkt 1.3.2. Med utgangspunkt i elevers ulike behov utfordrer modellen alle som har med elevers lesing å gjøre, til å etablere et helhetlig bilde for å forstå både potensialet hos den enkelte eleven, utfordringer som oppstår for enkeltelever i møte med tekst og de mulig-hetene som ligger der i prosessene for å skape mening. For enkeltelever vil det bety mer inngående prosesser og bevisstgjøring av egne strategier sammen med andre og mer kompe-tente lesere.

I neste kapittel gir jeg en beskrivelse av forskningsområdet som berører elevers tekstmøte og læreres undervisning i en klassekontekst.

2 BESKRIVELSE AV FORSKNINGSOMRÅDET

Han leser på samme måten uansett hvilken tekst det er !... Hun leser seint, men klarer faktisk å få med seg mye av innholdet... Hun staver seg gjennom på et vis ... Han trenger sikkert å lese mye mer på lekse heime, men han er så lite motivert... Ord og uttrykk i teksten virker så vanskelig å forklare for han, noe språklig grums tror du ?...Han vegrer seg for å lese høyt til andre...Han gjetter bare, ser mye på bildene, er ikke motivert for å lese noe særlig... Hun leste da bra til å begynne med, men nå ser det ut som om det har stoppet opp for henne?.. Hun raser av gårde og er så unøyaktig.... Hun leser bra, men du skulle sett rettskrivinga!.... Han leser raskt nok, men husker jo ingenting! ...Han har god greie på hva teksten handler om når vi snakker om det, men å lese en så vanskelig tekst på egen hånd, nei, det går ikke! (Fragmenter fra praksis).

Gjennom mitt daglige virke i pp-tjenesten hører jeg slike eller lignende utsagn når lærere begynner å fortelle hvordan enkeltelever som strever, leser. En kort beskrivelse av elevers lesing kan avspeile forståelse av leseutvikling generelt, si noe om hvordan en lærer observerer og bidrar i enkeltelevers leseprosess, og om det er samsvar eller sprik mellom elevens lesenivå og det nivået teksten krever av eleven. Slik kan læreres observasjoner og uttalelser også peke på utfordringer i det pedagogiske arbeidet videre (Elbro 2001, Frost 2003). I en klassekontekst er det elever som har god lesekompetanse og er motivert for å lese, men lærere erfarer også at flere elever strever i større eller mindre grad i ulike tekstmøter både med funksjonell lesing og motivasjon. Ikke alle elever som leser dårlig, har *spesifikke* lese- og skrivevansker eller dysleksi (Høien og Lundberg 1997), men kan likevel mangle fleksible og funksjonelle strategier i møte med lesetekster. Kravet til lesekompetanse øker med alder, og det blir som tidligere nevnt avdekket til dels store forskjeller i ett og samme klasserom (PISA 2000, PIRLS 2001, Dok 4, Dok 5). Et utviklingsarbeid i en klasse med fokus nettopp på skriftspråklig kompetanse og utprøving av helhetslesing er blitt mitt forskningsområde.

2.1 Utviklingsarbeid i en klasse

Hvordan og hvorfor et slikt forskningsområde er valgt, forteller jeg innledningsvis om i dette kapitlet. Så følger en beskrivelse av lærerne Ada og Siv i de sentrale rollene og tilknytningen til klassen og utviklingsarbeidet som de to har. Enkelte utdrag fra viktige plandokumenter som ligger til grunn for gjennomføringen av utviklingsarbeidet helhetslesing i klassen, er også tatt med under beskrivelsen. For å kunne gi et riktig bilde av helhetlesing, er det naturlig å se denne lesepedagogiske rammen i sammenheng med sentrale leseteorier. Derfor finner jeg det på sin plass å gi en kort sammenfatning av helhetlesing i lys av leseteoretiske tilnærminger til slutt i dette kapitlet.

For øvrig opptrer helhetlesing som lesepedagogisk ramme med tre arbeidsfaser som egen kategori i avhandlingen under kapittel fire og vil der bli beskrevet, illustrert, tolket og drøftet nærmere ut fra mine funn i selve forskningsprosessen. I kapittel fem og seks går jeg nærmere inn på hva som skjer innenfor denne rammen i interaksjonen mellom lærere og elever.

2.1.1 Hvordan utviklingsarbeidet blir min forskningsstudie

Før selve utviklingsarbeidet ble satt i gang klassen, har lærerne Ada og Siv sammen med meg og andre fra skolen og pp-tjenesten for øvrig, vært med på innførings og oppfølgingskurs om helhetslesing, blant annet med leseforskeren Jørgen Frost. Frost er opphavsmannen til denne lesepedagogiske rammen som går under betegnelsen helhetslesing: Han har gjort rede for og drøftet helhetslesing inngående både i fagbøker og artikler (1983, 1986, 1999, 2002, 2003).

I Norge er helhetslesing til nå blant annet kjent gjennom prosjekt og utviklingsarbeider på Østlandet og i skoler i Trøndelag i samarbeid med fagfolk fra Bredtvet Kompetansesenter.

Helhetslesing er også innholdet i en innovasjonsoppgave, beskrevet i et eget forskningsarbeid knyttet til det statlige spesialpedagogiske støttesystemet (Godøy 1998). Pr i dag foreligger det i norsk sammenheng for meg ingen kjente vurderinger som er samordnet som viser hvordan helhetslesing som tenkning og arbeidsmåte har påvirket elevers utvikling av lesekompetanse.

Sammen med en kollega er jeg allerede deltaker inn i oppsatte samarbeidsmøter med skolen som systemisk representant fra pp-tjenesten når jeg etter hvert går inn i tettere møtestrukturer med lærerne Ada og Siv i tilknytning til deres utviklingsarbeid i klassen. Dette samarbeidet blir satt i direkte forbindelse med Samtak (Dok 2, s. 23).

Søkelyset rettes mot lesepedagogiske spørsmål for en hel klasse der det finnes både gode og svake lesere. Nettopp spriket når det gjelder den skriftspråklige kompetansen hos elevene - og leting etter felles muligheter innen klassens ramme - er utgangspunktet og utfordringen for Ada og Siv. Det ligger forventninger om at den pedagogiske tenkningen og arbeidsmåten som hel-hetlesingen ser ut til å kunne åpne for i undervisningen, skal kunne gjøre det lettere for lærerne å inkludere alle elevene i deres lese- og læringsprosesser i klassefelleskapet.

Faste samarbeidsmøter og drøftinger med de to lærerne i planleggingsfasen er inspirerende og spiren til eget forskningsstudie.

2.1.2 To samarbeidende lærere i en klassekontekst

Ada har tatt over som klassestyrer for klassen dette skoleåret og har fungert i kort tid når utviklingsarbeidet planlegges og står foran utprøving. Siv er spesialpedagog og har i utgangs-punktet ansvar for å følge opp enkeltelever i klassen i samarbeid med Ada. Hun er også knyttet til skolens spesialpedagogiske team. I forbindelse med gjennomføringen av utviklingsarbeidet er det Siv som skal sy sammen erfaringene de to sitter igjen med fra utviklingsarbeidet i en egen rapport for skolen.

De to lærerne har videreutdanning i tillegg til pedagogisk grunnutdanning, Ada i veilednings-pedagogikk og Siv i logopedi. Ingen har lang fartstid som lærere i skolen, men de har begge lang og sammensatt erfaring i pedagogisk arbeid med barn. Ada og Siv kjenner hverandre godt fra før når de nå går inn i et teamsamarbeid om en klasse dette skoleåret.

Tidligere møter med både Ada og Siv har gjort at jeg har relativt god kjennskap til det pedagogiske arbeidet de to har stått for. Deres faglige begrunnelser, dialogkompetanse og smittende humør blir det satt stor pris på også i det skolemiljøet de begge nå er en del av. Jeg kjenner på respekt og forventning idet jeg går inn i klassekonteksten sammen med de to lærerne.

Klassen består av tjuet fem elever som dette skoleåret er kommet opp på mellomtrinnet med nye og større utfordringer i tekstmøter og lesing. Småuro og skjøre samspill mellom elever har preget klassen til tider. En tydelig og forutsigbar struktur i timene synes nødvendig Det legges arbeid i å tydeliggjøre hvem som har det overordnede lederskapet for klassen for dermed å kunne gi alle elever arbeidsro og trygghet. Samtidig understreker både Ada og Siv at de vil at undervisningen skal være preget av dialog, at elevene gis reell anledning til å bidra aktivt i undervisningen og at fokus på trivsel er nødvendig i et klassefelleskap (møtnot0512, møtnot2910).

To ulike kartleggingsprøver i norsk blir tatt på hele klassen i løpet av høsten. Resultatene viser stort sprik innad når det gjelder lesetekniske ferdigheter, leseforståelse og strategier (Dok 4, Dok 5).

2.1.3 Utdrag fra lærernes plandokumenter

Hvordan skal Ada og Siv sammen kunne favne alle gjennom organisering og arbeidsmåter, også de med individuell læreplan? En sentral problemstilling ved inngangen til utviklingsarbeidet helhetlesing nedfelles skriftlig:

Tradisjonell organisering har sin fagplan. Elever med IOP har egen lærer i enkelte timer, og jobber med målsettinger som avviker fra klassens mål: Kan vi organisere eller velge arbeidsmåter slik at eleven samtidig kan få sin undervisning både med målene i egen IOP og målene i halvårsplanen for klassen? (Dok 2, s. 4).

Lærerteamet ser utfordringen som ligger i å knytte spesialundervisning og klassens plan sammen. Ada og Siv øyner muligheter for å kunne ivareta enkeltelevne innen klassens ramme gjennom å gå inn i nye arbeidsmåter og organisering. I et samarbeidsmøte før oppstart av utviklingsarbeidet helhetslesing beskrives delmål og tiltak slik:

Delmål for elevene:

Utvikle gode- lese og skriveferdigheter.

Ansvar for egen læring.

Alle skal delta innen klassens ramme.

Delmål for lærerne:

Fagplaner i L-97 i norsk og lesefag skal styre halvårsplanen.

Veilede og tilrettelegge for elever med ulike forutsetninger innen klassens ramme.

Få erfaring med helhetlesing som tenkning gjennom utviklingsarbeid i klassen.

Bli bevisst egen praksis. Overvåke lese- og skriveutviklingen.

Tiltak:

Bruk av t-timer (spesialpedagogisk ressurs) og styrkningstimer.

Uteskole tas med som en rammebetingelse.

Følge fagplanen i alle lesefag, bruke læreverker som oppslagsbøker (Norsk/Krl/ natur og miljø/ samfunnsfag).

(Dok 2 s. 4, Dok 3 s. 1- 2, møtnot0512)

L-97 er satt opp som det overordende styringsdokumentet for undervisningen. Klassens plan er tenkt som utgangspunkt for individuelle læreplaner for enkeltelever i klassen i tråd med elevers spesialpedagogiske rettigheter (Opplæringslova § 5-5). Alle elever skal gis ansvar i egen læringsprosess. Læreverkene som klassen har til rådighet, skal støtte opp under undervisningen, ikke følges slavisk. Uteskolen blir definert inn i de pedagogiske situasjonene. Utviklings-arbeidet skal sees i sammenheng med de totale ressursene som er tilført klassen på tvers av fag og emner og ut fra individuelle behov. Siv og Ada setter også opp mål for egen praksis. De ønsker å bli mer bevisst sin egen undervisning som omhandler veiledning og tilrettelegging i klassekonteksten.

Foreldrene får tilsendt en halvårsplan sammen med en skriftlig kommentar fra Ada før utviklingsarbeidet i klassen settes i gang (Dok 1a, Dok 1b). Halvårsplanen skal gjelde i utprøvsperioden, andre halvdel av skoleåret. Fag og emner er konkretisert ut fra L-97 for klassetrinnet. Helhetlesingen er presisert som arbeidsmåte. Uteskole er med som en arbeids-måte og vil berøre fag og emner på tvers. I den skriftlige kommentaren som følger halvårs-planen til heimene står det følgende:

Som alltid når en lager planer som strekker seg over en lang periode som dette, er det vanskelig å få fram arbeidsmåtene, hva vi gjør i praksis. Disse vil jeg prøve å få fram i skriv til dere som dere vil få underveis og ved foreldremøter og samtaler. Dere vil også se at det ikke alltid er samsvar mellom temaene i alle fag. Når elevene er kommet så langt opp i klassene, så vil dette vanskelig la seg gjøre gjennom hele perioden. Men vi vil selvfølgelig jobbe tverrfaglig ved at vi leser, skriver og jobber med detaljer i norskfaget og med tekster fra for eksempel samfunnsfag. Dette er altså en plan som jeg ønsker at dere kan kommentere. Kom gjerne med tanker og spørsmål til de valgene jeg har gjort. Med hilsen Ada (Dok 1b) *Ada har allerede orientert foresatte på et foreldremøte på høsthalvåret om at helhetlesing som utviklingsarbeid er tenkt gjennomført for hele klassen i samarbeid med Siv og med pp-tjenesten. I skrevet som nå følger halvårsplanen, presiserer Ada at hun vil holde kontakten med heimene underveis i utviklingsarbeidet og gir samtidig foreldrene mulighet til å påvirke de pedagogiske valgene. Heimene blir også gjort oppmerksomme på at det ligger begrensinger inne i halvårsplanen med tanke på å kunne holde et tverrfaglig fokus som omfatter alle fag.*

De to lærerne viser i sine skriftlige planer og i samarbeidsmøter at de har klare forventninger til at helhetslesing som en ny arbeidsmåte vil gi rom for helhetlig tenkning og fleksibilitet, både med tanke på elever som sliter og elever som kan jobbe mer selvstendig i tekstarbeid innenfor samme klassefelleskap. De vet samtidig at helhetslesingen fanger opp ulike sider ved tekst-arbeid og lesing:

Arbeide med detaljer i språket, pluss avkodingsferdighet og leseforståelse. Bruke tekster fra uteskole og alle lesefag (Dok 3, s. 2).

Tekstmøtene og det lesepedagogiske arbeidet i klassen har som mål å støtte den enkelte elev både med tanke på helhet og detaljer i skriftspråket og på tvers av fag og emner. Ved å utprøve helhetlesing med tre arbeidsfaser for en hel klasse vil Ada og Siv som lærerteam ta utgangspunkt i en tekstlig helhet i klassekonteksten. Leseteksten kan være laget av elevene, av de to lærere eller også hentet fra diverse fagbøker eller skjønnlitteratur. Lærerne ønsker å sikre forståelse for innholdet i teksten og leseopplevelse med teksten gjennom samarbeid og grad av støtte. Etterpå er det tenkt at elevene skal arbeide med språklige elementer ut fra samme tekst, gjerne sammen med en av de to lærerne og - eller sammen med andre elever i klassen. Til slutt har Ada og Liv til hensikt å føre elevene tilbake til den samme teksten ut fra felles tema i klassen for å samordne tekstarbeidet og gi elever sjanse til å styrke den automatiserte lesingen.

I det korte skriftlige utsagnet over, kan vi øyne to ulike lese-teoretiske tilnærminger. Innenfor en lese-teori, phonics-tradisjonen, er det lang tradisjon for å jobbe med detaljer i språket samt avkodingsferdighetene for at elevene skal bli bedre lesere. Innen en annen retning, whole-language, er det tradisjon for å vekte helheten framfor de språklige detaljene i leseundervisningen. Helhetlesingen tar hensyn til lese-teoretisk kunnskap og erfaring fra begge hold.

2.1.4 Helhetlesing: Bru-spenn mellom sentrale lese-teorier

Den velkjente formelen for lesing, $L = A \times F$, som jeg har vist til tidligere, kan oppfattes slik skriver Frost, at den er med og underbygger en markering av en ulik vektlegging og et motsetningsforhold mellom de to tradisjonelt motstridende lese-teoretiske retninger (Frost 2002, s.141-142). Den ene tradisjonen har nemlig vektlagt avkodingen i sterk grad, den andre har vært mest opptatt av forståelsen i leseundervisningen. Å gjennomføre helhetslesing som

lesepedagogisk ramme blir imidlertid ikke et valg mellom enten – eller når det gjelder lese-teoretiske prinsipper (Godøy 1998, Frost 1999). Helhetslesing som arbeidsmåte og tenkning bygger nemlig bro mellom tradisjonelt motstridende lese-teorier.

Elevene møter tekst i sammenheng når de går inn i første arbeidsfase i helhetslesing. Dette er noe som whole-language har vektlagt. Denne lese-teoretiske tradisjonen bygger på et humanistisk menneskesyn der fri vilje og rett til å foreta egne valg er sentralt. Lesing er basert på en kommunikasjonsorientert og helhetlig tilnærming. Elevene skal selv få anledning til å gå på oppdagelse i skriftspråket, få erfaringer og dermed kunnskap. Funksjonell lesing vokser fram gjennom meningsfulle erfaringer med tekster. Whole-language tradisjonen har derfor ikke vektlagt arbeid med språklige detaljer. Når behov for spesialundervisning har dukket opp, er det blitt forklart ut fra at elever kan mangle kunnskap om omverdenen og erfaring med språket (Gamby 2000).

Arbeidsfase to i helhetslesing ivaretar imidlertid språklig detaljarbeid slik som det har vært vanlig innenfor phonics-tradisjonen. Det å kunne lese bygger på automatisert ordavkodning. Å få tak på innholdet er avhengig av denne avkodingen. Skriftspråket knyttes til talespråket i et indre leksikon. For å kunne lese, må eleven ha oppdaget den fonologiske kode og ved hjelp av denne omkode det grafiske bildet av ordet til en fonologisk identitet. Den skriftspråklige koden er i utgangspunktet ikke naturlig, men konstruert av mennesker. Forbindelse mellom tale- og skriftspråk sees i et utviklingsforløp. De fleste forskere innen denne retningen står i dag for en interaktiv leseprosessoppfattelse (Ehri 1995, Gamby 2000). Innen phonics-tradisjonen har pedagogikken vært preget av formidling. Det vil si at den som har kunnskapen, formidler til den som skal lære (Godøy 1998). Spesialundervisning har kommet på tale når problemer med fonologisk oppmerksomhet og omkodingsprosessen viser seg. Årsaksforklaringer kan være medfødte vansker, spesifikke problemer og manglende undervisning på området.

Innenfor helhetlesingens ramme er imidlertid fokus på språkets mindre elementer i arbeidsfase to satt inn i en helhetlig sammenheng. Detaljarbeidet springer ut fra det samme tekstlige grunnlaget som i første fase. I siste fase i helhetslesingen samordnes mening, innhold og form fra arbeidet i de to forutgående fasene. Slik integreres ulike lese-teoretiske retninger i en sammensatt metodisk struktur. Helhetslesingen tydeliggjør et nødvendig samspill mellom prosesser i lesingen, fra helhet til detalj og fra detalj til helhet. Dette samspillet ivaretar lesing som en språklig funksjon.

Et nybrottsarbeid med tanke på å innta en helhetlig forståelse og et utvidet tekstbegrep i lese-undervisningen, og som Frost har framhevet når helhetslesing har kommet på tale, er utviklingsarbeider som Ruth Hougård stod for i Danmark rundt 1980 (Frost 1999). Hougård forsøkte nemlig å koble en kommunikasjonsbasert lesemetodikk med aktiviteter som skulle gjøre elevene i stand til å beherske en skriftspråklig kode med utgangspunkt i et utvidet tekstbegrep. Teksten skulle vise sin kvalitet ved å utfordre jeget til å være med (Hougård 1980). En annen inspirasjonskilde når det gjelder jeg-forankret tekstarbeid, finner vi i Ulrika Leimars LTG –metode, lesing på talemålets grunn. LTG ble utviklet fra 1970-tallet i Sverige (Leimar 1976), og har hatt stor betydning for elevers tekstskapning også i norsk skole. Tekstmøter og tekst-arbeid innenfor helhetlesingen er påvirket av lesemetodikken som blant annet Hougård og Leimar har stått for.

Balanse mellom lese-teoretiske tilnærminger i et lesemetodisk forløp ligger innbakt i helhetslesingen. Denne lesepedagogiske rammen er ment å ivareta både kommunikasjon,

språk og leseutvikling, strategier og ferdigheter og samspillet med andre i en kontekst. Utbytte på læringsarenaen for den enkelte blir derfor avhengig av dialog og samarbeid både mellom elever og lærere, men også mellom lærerne og mellom elevene. Helhetlesing kan dermed også defineres til å være en psykolingvistisk ramme og en sosiopsykolingvistisk aktivitet i en klasse (Frost 2002, Fottland 2001). En slik tilnærming til helhetlesing som lesepedagogisk ramme vil jeg gå nærmere inn på i kapittel fire.

Leseforskeren Sol Lyster påpeker et sentralt anliggende når det gjelder undervisningen av elever som strever med lesing. Skolens ansvar er å tilrettelegge på en slik måte at elevene har læringsframgang og å unngå unødige opplegg som går ut over klassens ramme (Lyster 1999, s.31). Fokus på organiseringen av og forholdet mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring ligger også i den konteksten jeg har valgt å bevege meg inn i og studere nærmere. Jeg deler kunnskap om den interaktive lesemodellen, presentert i første kapittel, med lærerne Ada og Siv. Jeg deler også deres forventning om at utviklingsarbeidet helhetlesing i praksis er en arbeidsmåte som skal kunne gi mulighet til å inkludere alle elevene i ett og samme tema ut fra klassens plan, også de med spesialpedagogiske behov.

Hvilke forskningsspørsmål som dukker opp og følger med inn i klassekonteksten og hvilken forskningsmetode jeg velger, gjør jeg nærmere rede for i neste kapittel.

3 FORSKNINGSMETODE

Som forsker er jeg en del av historien jeg forteller og derfor er det nødvendig at hvem jeg er og min stemme viser seg i forskningsrapporten (Erickson 1992, oversatt av Dysthe 1995, s. 27).

En av de fremste talsmenn innen det kvalitative forskningsfeltet er referert over. Jeg forstår Ericksons budskap slik at jeg som forsker er en del av historien som jeg forteller. Jeg vil framstå som den jeg er og la min stemme komme til uttrykk når jeg nedtegner det jeg har kommet fram til i dette forskningsarbeidet. På denne måten blir jeg selv et hovedredskap i forskningsprosessen.

Et 'samtak' mellom skole og pp-tjenesten er som tidligere nevnt, oppstart på egen forsknings-prosess. En invitasjon kommer fra to samarbeidende lærere om å bli med inn i klasserommet og observere gjennomføringen av utviklingsarbeidet helhetlesing, men også deres praksis i under-visningen. Å få fram stemmene til lærere og elever i tilknytning til det som skjer i denne kon-teksten, blir et sentralt anliggende når jeg beveger meg inn med en kvalitativ tilnærming i studiet (Dysthe 1995).

I beskrivelsen av forskningsområdet i forrige kapittel har jeg vist til nedfelte mål som Ada og Siv har satt for å gjennomføre utviklingsarbeidet og ivareta mangfoldet i klassekonteksten uten å tape tema og fellesskapet av syne. Lærernes forkunnskaper om det teoretiske fundamentet som helhetslesingen hviler på, har gjort at de har valgt å prøve ut helhetlesingens sammensatte struktur som arbeidsmåte for en hel klasse. Inn i denne klassekonteksten har jeg tatt med meg mine forskerspørsmål:

- ❑ *Hvordan vil lærerne vekte lesing som et språklig foretak med sammenheng mellom fasene i helhetslesing?*
- ❑ *På hvilken måte veileder Ada og Siv elevene i klassen og samarbeider innenfor helhetlesingens ramme?*
- ❑ *I hvilken grad har de fokus på læringsstrategier og prosesser?*
- ❑ *Hvordan vil elevenes bakgrunnskunnskaper og erfaringer bli brukt?*
- ❑ *Hva skjer med elevenes motivasjon innen rammen av helhetlesing?*
- ❑ *På hvilken måte blir læreplanverkets intensjoner om inkludering ivaretatt innenfor rammen av helhetlesing ?*

Jeg har studert, fortolket og berettet det som skjer i et klassefellesskap hvor to lærere og tjuet fem elever har befunnet seg til daglig mens et utviklingsarbeid har pågått gjennom et halvt skoleår (Creswell 1998, s. 34-35). Utviklingsarbeidet helhetslesing og Ada og Sivs under-visningspraksis i klassekonteksten i gjennomføringen av dette opptrer som et kasus i min forskningsstudie. En slik studie betyr en empirisk undersøkelse som belyser et fenomen innenfor det virkelige livs rammer der grensene mellom fenomenet og rammene ikke er innlysende (Yin 1994, s. 13). Det som skjer innenfor et slikt klassefellesskap, står også i en sammenheng med et større rom, samfunnet og livet utenfor.

Å gå inn som forsker i et feltarbeid slik jeg har gjort, har fordret et nødvendig teoretisk fundament som grunnlag i forskningsprosessen. Som forskningsmetode har jeg tatt utgangspunkt i etnografisk, fortolkende forskning og gjør derfor først rede for et slik teoretisk grunnlag. Jeg har valgt en narrativ framstillingsform og beskriver denne. Deretter greier jeg ut om selve forskningsprosessen med datainnsamlingen, reduksjon av data, analysen med bakgrunn i mine spørsmål og prosedyren jeg har fulgt i utviklingen av hovedkategorier og underkategorier.

En enkel modell visualiserer hovedkategoriene. Underkategoriene er punktvis oppstilt under hver hovedkategori. Til slutt i kapitlet kommer en vurdering av selve forskningsprosessen

3.1 Etnografisk fortolkende forskning

“The fish would be the last creature to discover water” (Erickson 1986, s. 121). Denne aforismen, tankespråket om fisken som er den siste som kommer til å oppdage vannet som den svømmer i, kan illustrere oss i det daglige liv der vi kan ha vanskeligheter med å oppdage mønstre i dagligdagse, kjente situasjoner og handlinger. Hverdagslivet er på en måte usynlig. Dette vil også gjelde i læreres daglige undervisning sammen med elevene i en klasse. Det naturlige og kjente rommer kunnskap som står i fare for bli oversett og kan dermed komme til å forbli taus kunnskap (Polanyi 1962).

En etnografisk, fortolkende tilnærming i klasseromforskning fanger opp både sosiale og kulturelle kontekster i undervisnings- og læringsprosessen (Erickson 1986). En slik tilnærming vil derfor være hensiktsmessig når jeg som forsker ønsker å synliggjøre det som skjer over tid i mangfoldet i en klassekontekst.

3.1.1 Etnografisk studie i klasserommet

This is a study of an intact cultural or social group (or an individual or individuals within the group) based primarily on observations and a prolonged period of time spent by the researcher in the field. The ethnographer listens and records the voices of informants with the intent of generating a cultural portrait.

(Wolcott 1987, Creswell 1998, s. 246)

Denne summariske forklaringen av hva etnografi er, viser at en kvalitativ tilnærming i feltarbeidet er velegnet når en forsker vil studere det som skjer over lengre tid innenfor en kulturell og sosial referanseramme slik som en skoleklasse.

En etnografisk og fortolkende tilnærming i en klasseromstudie har til hensikt å få fram deltakerens perspektiv og frambringe et bilde av det som skjer i denne konteksten (Creswell 1998). Det fordrer at forskeren selv oppholder seg over lengre tid i forskningsfeltet. Denne måten å forske på gir tilgang til betydelige mengder data, først og fremst gjennom en forskers egne observasjoner og samtaler med informantene, men også ved å søke inn i plandokumenter som angår forskningsfeltet (Creswell 1998, s. 34).

Å samle mengder data som gir et helhetlig og forståelig bilde av det som skjer i klasserommet, blir avgjørende for å få til en god forskningsprosess. Creswell referer til arbeidet av Wolcott når han tar fram etnografiske aspekter som er verdt å merke seg ved inngangen og underveis i en slik studie. Creswell påpeker at etnografisk forskning vil kreve både betydelige og detaljerte beskrivelser av det som skjer. Forskeren blir en forfatter i en slik sammenheng og opptrer som en historieforteller (storyteller) med et informativt budskap og et bilde av dagliglivet (the "everyday" life of persons).

Sosiokulturelle temaer og handlinger innen en gruppe mennesker kan slik være gjenstand for undersøkelse i feltet. Den endelige framstillingen i en etnografisk studie gir en samlet beskrivelse av kase med analyse og fortolkninger av det som skjer. I konklusjonen i en etnografisk tilnærming kan det ifølge Creswell stilles spørsmål angående ledelsessystemer som setter begrensninger mer enn gir muligheter for positive endringer (Creswell 1998, s. 35, 323- 354).

3.1.2 En klassekontekst som kasus

Forskningen foregår i klasserommet, ikke på et kontor. Data samles inn i klasserommet over tid. Problemstillingene tar utgangspunkt i klassens virkelighet, det vil si i undervisnings- og læringsprosessene i klasserommet. (Gudmundsdottir 2003, s.1)

Orda i sitatet er hentet fra Sigrun Gudmundsdottir (2003) og tydeliggjør forutsetninger og noen hovedtrekk som må være til stede i prosessen i en kasusstudie, faktorer som er viktige å ta hensyn til innenfor slik kvalitativ klasseromsforskning.

En forsker tar utgangspunkt i et relativt ensartet og begrenset geografisk felt, slik en klasse-kontekst kan betraktes. Videre er deltakende observasjon en hovedstrategi. Video-opptak kan benyttes i observasjonsøyemed, men andre innsamlingsteknikker kan brukes som støtte, der også kvantitative data kan inngå. Gudmundsdottir referer blant annet til Shulman og betegner en kasusstudie som en slags metodemosaikk. Deltakende observasjon, databasen med feltnotater og videoopptak gjør at forskeren selv blir det viktigste forskningsinstrumentet i datainnsamlingen. Ifølge Gudmundsdottir blir kasusstudien verken bedre eller verre enn vi selv er som forskere når bitene i mosaikken skal settes sammen til et helhetlig bilde.

En lesemetodisk ramme for en hel klasse, utprøvd i et utviklingsarbeid over en lengre periode i løpet av et skoleår, og med de to lærerne, Ada og Siv, sammen med tjuefem elever i dette skriftspråklige arbeidet i en felles kontekst, er blitt min kasusstudie.

I en slik studie i en klassekontekst vil forskeren særlig være opptatt av å beskrive, tolke og forklare sosiokulturelle forhold på en troverdig måte, forhold som styrer samspillet mellom, og holdningene til, aktørene som deltar.

3.1.3 Fortolkende tilnærming

Når en forsker befinner seg i en klassekontekst, kan forforståelse gjennom tidligere erfaring og kunnskap danne et grunnlag for dypere innsikt. Men samtidig blir det ekstra utfordrende i en klasseromstudie når forskeren selv, som i denne studien, har sin bakgrunn i læreryrket. Det blir da spesielt viktig å bruke teori fra start og underveis i hele forskningsprosessen. Hensikten med å bruke teorien på denne måten er at forskeren skal bli i stand til å gjøre det velkjente ukjent for seg selv (Erickson 1986). Teorien blir et slags gjennomiktig filter som er med og skaper distanse samtidig som den gjør forskeren i stand til å observere, samle data, analysere og fortolke.

Tolkningsprosessen starter samtidig med datainnsamlingen og fortsetter til den endelige fram-stillingen av arbeidet avsluttes. Forskningsspørsmålene som stilles i utgangspunktet, er med og forbereder forskeren. Observasjonene gjør at problemstillingene blir tydeligere underveis i prosessen, og det kan dermed bli behov for å hente inn ny teori. All observasjonsinformasjon er kontekstbetinget og må tolkes ut fra en større sammenheng, ut fra en helhet eller i et historisk perspektiv (Gudmundsdottir 2003).

Å tolke data i lys av teori kan knyttes til en hermeneutisk sirkel eller spiral. Ordet hermeneutikk kommer av det greske "hermeneuein" og betyr fortolkning (Løkken og Søbstad 1995). Den hermeneutiske sirkelen eller spiralen symboliserer en kontinuerlig prosess som stadig gjør det mulig å oppdage og å forstå noe nytt. Å forstå meningen med det som foregår, er viktig i et fortolkende forløp. Tolkingen som foretas, blir et samspill mellom teori og data som forskeren samler inn. Denne prosessen pågår til forskeren ser at det utkrystalliserer seg kategorier som på en dekkende måte tar opp i seg det som er det

vesentlige i en naturlig kontekst. Det primære verktøyet for å få fram deltakernes perspektiv og forståelse blir da altså, som også tidligere nevnt, forskeren selv.

I en fortolkende tilnærming er deltakernes perspektiv og forståelse subjektiv. Forskerens bakgrunn og interesser bestemmer til en viss grad spørsmålene som stilles og svarene som forskeren får - og finner. En *absolutt objektivitet* vil ikke være mulig. For å oppnå størst mulig *troverdighet og pålitelighet*, er det derfor nødvendig når en forsker har konkludert ut fra sitt datamateriale, at datamaterialet blir gjort tilgjengelig for andre forskere slik at disse kan etterprøve og dra sine egne slutninger ut fra det som framstilles. Det er derfor viktig å studere og beskrive detaljert hva som foregår i bestemte situasjoner og å gjøre nøye rede for hvordan en gjennomfører dataanalysen i egen forskning. På en slik måte blir det mulig å sammenligne studier (Dysthe 1995).

Slik jeg vurderer det, åpner en fortolkende og narrativ framstillingsform for at deltakernes stemmer kan høres, og gir også andre lesere tilgjengelighet til det som skjer. I neste avsnitt vil jeg først beskrive hva som ligger i ordet narrativ, hvordan en narrativ framstillingsform opptrer i etnografisk, fortolkende forskning og hvordan en narrativ sjanger er uttrykt i min avhandling.

3.1.4 Narrativ framstillingsform

Det er mogleg å sjå forteljinga som en erkjenningsskategor. Gjennom forteljingskulturen sameiner vi menneske opplevingane til eit heile og gjev dei mening. Forteljinga blir slik både vilkåret for livsoversikt og sjølve livsoversikta (Skjong 1992, s.46)

Her framstilles fortellingen som en erkjenningsskategor for oss mennesker. Fortellinger eller narrativer er så utbredt i vår kultur at vi kan si at de er med på å skape den virkeligheten menneskene befinner seg i (Wells 1986).

Ordet narrativ kommer av det latinske "narrare" som betyr "fortelle" eller "fortellende" med tanke på handlingsgangen i en fortelling (Bokmålsordlista på Internett / dokumentasjons-prosjektet 2003). Det engelske substantivet narrative er oversatt til norsk med fortelling eller beretning.

Fortellingen er opprinnelig en muntlig sjanger som er kjent og brukt i kulturer for å overlevere kunnskap, tradisjoner og verdier (Skjelbred 1992). Den muntlige fortellingen har innebygd en struktur som gjør at den er lett å huske. Også i skriftspråket er fortellingen sentral. Vi kan betrakte den som en viktig brubygger mellom muntlig og skriftlig språk. Som mennesker leter vi etter mening og sammenheng. Strukturen i en fortelling, et narrativ, hjelper oss å skape denne meningen og sammenhengen.

Emerson beskriver hvordan en narrativ framstilling kan bygges opp i etnografisk forskning og tar fram noen sentrale strukturelle og innholdsmessige forhold (Emerson et al 1995). Et tematisk narrativ kan skrives som en historie eller fortelling som framstår analytisk, tematisert og organisert i enheter ut fra feltnotater og analytiske kommentarer. En slik måte å betrakte nedtegningen i et dokument i forskningsøyemed har inspirert i egen skriveprosess gjennom forskningsarbeidet. Et tematisk narrativ bygges opp induktivt ut fra en hovedidé som har innebygd flere spesifikke analytiske tema og som utvikles gjennom selve forskningsprosessen. Min hovedidé har vært å søke etter tilpasning og tilhørighet i skolen med fokus på elevers skriftspråklige kompetanse.

Ifølge Emerson vil forskeren i introduksjonen av en etnografisk studie engasjere leseren og retter oppmerksomheten mot de temaer som er i fokus. Forskeren forbinder sin fortolkning i introduksjonen til problemstillinger i et videre perspektiv når det for eksempel gjelder interesse for skolens system. Innledningsvis i avhandlingen er derfor søkelyset blitt rettet mot skolens og eget arbeidsfelt og satt i sammenheng med et offentlig rom og i tilknytning til et inkluderende perspektiv der blant annet elevenes ulike tekstmøter skjer.

Deretter introduseres selve forskningsområdet og metodene. Dette skal, slik også Emerson påpeker, bringe forskeren videre i læringsprosessen. Nå beskriver forskeren mer detaljert sin inntreden og fortolkning i forskningsfeltet og framhever like mye fortrinnene som hindringene som ligger i forskerrollen. Forskningsområdet og min rolle er omtalt i et eget kapittel der jeg samtidig introduserer helhetlesingen som lesemetodisk ramme, to lærere, Ada og Siv, og tjuvfem elever i en klassekontekst. I forskningsfeltet har det også vært et sentralt anliggende for meg å jakte på det læringsfremmende og positive i sammenhengen.

Forskningsmetoden er som sagt innlemmet i en etnografisk studie, og ifølge Emerson skal jeg som forsker bringes videre i en prosess, vise hvilke analytiske utfordringer jeg har stått overfor og fortelle om nytten av å gruppere datautdrag med kommentarer. Konkrete forskningsspørsmål, prosess og analytiske aspekter har derfor fått oppmerksomhet og plass også i denne avhandlingen.

Som forfatter av en etnografisk avhandling innlemmer forskeren analytiske poenger i sin framstilling slik Emerson også presiserer. Det gis en informativ orientering om disse, forskeren presenterer utdrag eller direkte sitat og knytter så sin analyse og fortolkning til disse, slik at de forbindes med de analytiske poengene som allerede er beskrevet. Mine egne analytiske poenger i studien får bred plass i tre sammenhengende kapitler der det tas utgangspunkt i teori som er relevant. Utdrag av mine funn fra dataanalysen i form av illustrasjoner blir presentert, fortolket og drøftet nærmere i lys av teori.

I konklusjonen av rapporten reflekterer forskeren, ifølge Emerson, på bakgrunn av hovedmomentene som ble satt i fokus innledningsvis. Kan hende har forskerens fortolkning ført til en forsterkning eller en moderering av de innledende hovedmomentene i lyset av det materialet som forskeren har eksaminert. Konklusjonen i en slik narrativ framstilling kan knyttes til en generell teori eller en allmenngyldig spørsmålstilling, eller forskeren kan legge fram en mer overordnet kommentar i tilknytning til selve rapporten, metodene eller antakelsene i studien. Avsluttende kommentarer følger til slutt i min etnografiske studie og avrunder avhandlingen. Her trekkes spørsmålsstillinger i sammenheng med temaer fra innledning og første kapittel inn igjen. Disse er av en mer overordnet karakter, står i sammenheng med det offentlige rommet og samfunnet rundt klassekonteksten som er tatt fram gjennom forskningsarbeidet.

I etnografiske rapporter kan vi finne innebygde retoriske strukturer slik som billedlige uttrykk, tropes (Hammersley og Atkinson 1995). Metaforer kan for eksempel sørge for visuelle eller romlige bilder eller mer dramatiske karakteristikker av sosiale handlinger. Et uttrykk i tilknytning til billedlig språk er ordet synekdoke, engelsk synecdoche (Creswell 1998, s. 184). Uttrykket er opprinnelig gresk og står for en slags talefigur der en erstatter en forestilling med en annen som er nært forbundet den første. En kan for eksempel la en del bli stående for en hel-het, et abstrakt kan stå for et konkret - eller omvendt (Aschehoug konversasjonsleksikon 1972). Talefigurer i en etnografisk framstilling vil være presentasjon av eksempler, illustrasjoner, kasus og/eller vignetter. Disse er formet som utdrag, men står for et hele.

Ordet vignett er opprinnelig fransk og betyr et bilde eller et ornament som er satt inn foran eller etter en tekst, ofte i begynnelsen eller avslutningen av et kapittel (Erickson 1990, s.164). Jeg har tatt i bruk vignetter innledningsvis i kapitlene som omhandler kategoriene (Creswell 1998, Erickson 1986, 1990). Vignettene står som et språklig ornament, en slags utdrag for en helhet som gir en introduksjon til det jeg tar opp i etterkant.

I en etnografisk studie blir også dialoger brukt som narrativer. Disse blir ifølge Creswell (1998) spesielt levende når de er skrevet på dialekt og det naturlige språket i den kulturen forskeren befinner seg i. I dialogsekvenser har jeg derfor brukt dialektiske ord og uttrykk ikledd trøndersk språkdrakt fra et landområde. Et narrativ i en etnografisk studie kan fange opp både handlinger og samtaler og beskrive hvordan personer forholder seg til hverandre (Creswell 1998). Illustrasjoner i min avhandling er blitt en blanding av dialog og beskrivelser av selve situasjonen rundt. Små tekstlige illustrasjoner blir stående som korte beretninger av det som skjer.

Lengre scener kan ta form som sketsjer, a "slice of life" (Emerson 1995), eller som lengre episoder eller beretninger. Slike narrativer har jeg benyttet i avhandlingen, for eksempel tre autobiografiske minnebilder i første kapittel som forteller om tre ulike tidsperioder. Enkelt-illustrasjoner under kategoriene er også av lignende karakter.

Tatt ut fra en større tekstlig helhet er også utdrag fra lærernes plandokumenter med beskrivelser av formål og synspunkt. Disse blir stående som egne illustrasjoner enkelte steder i avhandlingen. I kapitler og avsnitt har jeg også tatt med noen sitater fra forskere i fagfeltet. Disse sitatene har vist meg noe vesentlig i egen forskningsprosess og blir framsatt slik jeg har møtt dem i de kildene jeg har søkt.

I forbindelse med en kvalitativ framstillingsform har Denzin understreket betydningen av "thick description", en fyldig beskrivelse (Denzin 1989). Slik denne forskeren uttrykker det, presenterer et narrativ både detaljer, sammenhenger, følelser og veven av sosiale relasjoner. En slik framstillingsform vil kunne vekke stemninger og følelser i forhold til en selv. Hos leseren skapes en sannsynlighet og en følelse av at dette har hun eller han selv erfart eller kanskje kunne ha erfart. Slik kan stemmene, følelsene, handlingene og meningene med individenes interaksjon i en sosiokulturell kontekst bli hørt.

Jeg kunne derfor ikke, som forsker alene, skape de narrative illustrasjonene i min avhandling. Jeg er blitt godt hjulpet av Ada, Siv og klassen som framstår som mine medfortellere. Lærernes og elevens egne ord og handlinger utspiller seg, og de aktuelle situasjonene jeg har observert, blir uttrykt på papiret i tilknytning til det som skjer. Detaljerte faglige og sosiale aspekter i situasjoner er tatt fram og har skapt grunnlag for mine fortolkninger og framstilling.

Underveis i forskningsprosessen blir handlinger og ord tatt ut av sin sammenheng og skrevet ned. Alle ord og situasjoner i kompleksiteten har jeg ikke greid å få med. I en klassekontekst er det noen hendelser som også er vanskelig å reprodusere, mens andre er lettere å oppdage, skrive ned, fortolke og fortelle videre (Erickson 1986). Det som hender eller blir sagt, framstår i avhandlingen som en liten fortelling som står alene og uavhengig fra situasjonen og ordene i den opprinnelige konteksten.

Dette uavhengige narrative kan tolkes på forskjellige måter avhengig av hvem som leser. Det er samspillet mellom den enkelte, narrative selv og teorien som gir mening og som skaper den narrative fortolkningen. Jeg har søkt et samspill med teori i fortolkningen av de narrative illu-strasjonene som jeg har tatt ut av en større kontekst og har prøvd å fange deltakernes perspektiv i egen studie (Moen 1997, Flem 2000).

Ved inngangen til, og gjennom forskningsprosessen, ble jeg påmint det Ricoeur (1981) har omtalt som betydningsfulle eller betegnende data og funksjonen disse har. Det som skjer i forskningsfeltet skal kunne uttrykkes i ord og fortelles til meg som forsker. Data som etter hvert blir nedtegnet, må stå for en virkelighet, ikke en fiksjon. Disse dataene må også kunne innlem-mes i et narrativ i tilknytning til de temaer som blir berørt.

Datainnsamlingen, analysen og prosedyren jeg har fulgt i utviklingen av kategoriene, blir omtalt i neste hovedavsnitt. Kapitlet avrundes med vurdering av egen forskningsprosess.

3.2 Forskningsprosessen

Innledningsvis og i kapittel to, beskrivelse av forskningsområdet, har jeg allerede fortalt om min rolle i forhold til skolen som såkalt systemisk representant fra pp- tjenesten og hvordan et 'samtak' er blitt inspirasjon og inngang til å foreta egne studier.

Innenfor fortolkende forskning er det ifølge Miles og Huberman (1994) bedre å velge ut infor-manter som en mener er hensiktsmessig enn å foreta et tilfeldig valg. En hovedidé for meg har som sagt vært å søke spesielt etter læringsfremmende aspekter. Som også nevnt tidligere, var jeg kjent med Ada og Siv før denne studien tok til og hadde truffet dem i andre faglige sammenhenger. Deres dialogiske kompetanse i møte med elever og voksne var jeg derfor fortrolig med på forhånd. Ved oppstart av skoleåret var de svært innstilt på å sette seg mer inn i og å utprøve en lesemetodisk ramme i egen klasse, noe også jeg selv så som svært interessant med tanke på å kunne tilpasse for elever ut fra klassens plan. Intensjonen hos disse to lærerne var at alle elevene skulle inkluderes i denne lesemetodiske rammen, også de som strevde mest med skriftspråklig arbeid og trengte betydelig tilpasning og støtte. Nettopp av disse grunnene ble Ada og Siv og deres klasse valgt som forskningsområde for mitt vedkommende. Jeg hadde allerede i utgangspunktet forventninger om at interessante og positive aspekter ville komme til syne når jeg gikk inn i denne konteksten med mine mange forskningsspørsmål.

Å forske på et relativt avgrenset område slik jeg har valgt i tråd med en etnografisk og fortolkende tilnærming, har fordret regelmessige opphold i denne klassekonteksten over en lengre tidsperiode. Det har handlet om det Gudmundsdottir har betegnet som "vetursetu", en overvintring (1990).

3.2.1 Datainnsamlingen

Jeg hadde flere treffpunkt med Ada og Siv, også sammen med medarbeider i pp-tjenesten med saksansvar for enkeltelever i klassen, før oppstart på selve utviklingsarbeidet og egen forsk-ningsstudie (møtnot0709). Flere slike faste fellesmøter skjedde i løpet av skoleåret der det ble gjort plass også for system og drøfting av helhetlesing som pedagogisk ramme (møtnot0709, møtnot0811, møtnot1402, møtnot2103, møtnot2106). Slik løp samarbeidet i tilknytning til utviklingsarbeidet og eget forskningsprosjekt samtidig med oppfølgingsoppgaver som kolleger hadde overfor enkeltelever i den aktuelle klassen. Det

ble imidlertid behov for flere møtepunkt og drøftinger med lærerne utenom disse fastmøtene (Vedlegg 1).

Med tanke på gjennomføringen av utviklingsarbeidet, ble det derfor også satt opp jevnlig møtepunkt gjennom planleggingsfasen utenom de ordinære fastmøtene med pp-tjenesten (møtnot0210). Forventinger til hverandres roller og bidrag ble lagt fram i disse møtene (møtnot0210, møtnot1710). Ada og Siv ville ha observasjoner i klassekonteksten med direkte tilbakemeldinger om arbeidsmåter og praksis som veiledningsgrunnlag og hjelp i refleksjons-faser. I forkant for selve utprøvingen var det også ønskelig at pp- tjenesten bidro med noe teori og drøftet dette sammen med lærerne (møtnot0111, møtnot0811). Jeg spurte tidlig i planleggingsfasen om å få bruke observasjonene i klassen og samarbeidet med Ada og Siv om utviklingsarbeidet helhetlesing i klassen i egen hovedfagsstudie (møtnot0210). Ada og Siv var begge svært positive til dette og ville avklare det raskt med foresatte og ledelse ved skolen.

Min funksjon som systemisk pp-ansatt i tilknytning til skolens utviklingsarbeid, og også rollen som hovedfagsstudent, ble avklart med skolens ledelse og med egen arbeidsleder. Klassestyrer Ada påtok seg videre informasjonsansvar til foresatte om min rolle, både i forhold til mitt eget forskningsprosjekt og som systemrepresentant fra pp-kontoret i utviklingsarbeidet som skulle pågå. Ada tok dette opp i et felles foreldremøte tidlig på høsten, og også i etterfølgende konferanser i planleggingsfasen. Foreldrene ga Ada skriftlig tillatelse til at observasjon og video-opptak kunne brukes (Dok1c). Foreldrenes underskifter ble etter avtale med Ada oppbevart i skolens arkiv. I min framstilling er alle navn på personer og steder blitt anonymisert. I tråd med Datatilsynets regler om behandling av persondata har jeg heller ikke opprettet noe person-register i tilknytning til egen forskning.

Møter og observasjonstid i utprøvsperioden i løpet av andre halvår ble også planlagt (møtnot0512, vedlegg I og II). I forkant for første videoobservasjon presenterte Ada meg for elevene og fortalte at jeg kom til å oppholde meg i klasserommet flere ganger i løpet av det kommende halvåret og at jeg ville bruke videokamera mye (obsnot0612). Hun forklarte at jeg ville være til stede i hovedsak når klassen drev med helhetslesing der jeg ville se nærmere på når lærere og klassen arbeidet sammen. Ada sa også at jeg kom til å snakke med henne og Siv om det jeg hadde observert i klassen fordi også lærerne var interessert i å samarbeide om hvordan de best mulig skulle tilrettelegge for klassen.

Jeg startet med videoopptakene over jul. Elevene var svært oppmerksomme og nysgjerrige til å begynne med. Etter en kort innføringsfase virket de imidlertid snart fortrolige med å ha meg til stede.

Jeg var jevnlig i klassen fra og med desember og til og med mai i den perioden helhetslesingen ble utprøvd i praksis i klassen. Som hjelpemiddel til videoopptak lånte jeg skolens kamera. Dette var forholdsvis gammelt, men virket solid og enkelt å betjene. Bildene på opptakene ble tydelige, men det lydmessige kunne ha vært av bedre kvalitet på enkelte sekvenser fra klasse-konteksten. Det var greit å høre hva lærerne sa, men enkelte ganger var det vanskelig å registrere elevsvar eller kommentarer, enten på grunn distansen til kameraet eller andre lydmessige forhold. Jeg gikk grundig gjennom opptakene flere ganger i etterkant for å bli mest mulig sikker på hva som ble sagt, likevel er noen utsagn ikke kommet tydelig nok fram. Når jeg observerte små grupper med to til seks elever og en lærer, fungerte det lydmessige godt. Sammenhengende observasjoner pågikk fra to til

fire skoletimer. Jeg foretok i alt seks lengre videoopptak og fem observasjoner der jeg noterte underveis.

Samtalene med Ada og Siv kom inn i en fast møtestruktur både i planleggingsfasen, underveis og i etterkant av utprøvningsfasen av utviklingsarbeidet. Totalt ble det tjuetre møtepunkt, derav seks i planleggingsfasen og tre i etterkant. Et lengre opptak med kassettpiller i et møte med Ada og Siv ble foretatt i evalueringen etter selve feltarbeidet. Mer uformelle og korte samtale-sekvenser med de to lærerne forekom rett etter noen av observasjonene eller i forhold til avtaler på telefon, der jeg foretok stikkordsnotater. Mest tid til refleksjoner og egne nedtegnelser fra samtaler ble det likevel i tilknytning til samarbeidsmøtene etter fastlagt møteplan i utviklings-arbeidet.

Ved siden av egne forskningsnotater, fikk jeg også tillatelse fra egen arbeidsleder til å bruke de møtenotatene jeg etter hvert hadde ført som såkalt systemisk kontaktperson fra pp-tjenesten opp mot denne skolen i forbindelse med dette utviklingsarbeidet. Jeg gjør oppmerksom på at disse notatene ble ført atskilt fra journalføringen av individsaker i vårt registreringsystem ved pp- kontoret.

Som vist til tidligere, er det bakerst i forskningsrapporten en fullstendig oversikt over møtedatoer og observasjonstidspunkt (vedlegg I og II).

Samarbeidet mellom heim og skole er blitt omtalt i brev og dokumenter fra lærerne. Utdrag fra disse er tatt fram og sitert i min framstilling. Informasjonen som har ligget i disse skrivenene til foreldre, har vært om helhetslesingens innhold og utviklingsarbeidets gang fra klassestyrer til heimene. I denne studien kunne jeg sannsynligvis også hatt muligheter til å gå direkte inn i samarbeidet mellom heim og skole. Jeg har imidlertid måttet foreta en avgrensning for å kunne holde fokus på lærernes praksis i møte med elevene i selve klassekonteksten. Av den grunn er denne foreldregruppa ikke blitt koblet inn som informanter eller synlige aktører i avhandlingen. Imidlertid er aktuelle problemstillinger i et offentlig rom, som også angår foreldre på et generelt grunnlag i tilknytning til inkluderingsprinsippet og enhetsskolen, berørt både i innledende og i siste kapittel.

Jeg har ikke involvert mine egne arbeidskolleger i pp-tjenesten som informanter i min klasse-romstudie. Samarbeidet med kolleger er blitt kanalisert til det som har vært naturlig i forhold til framdriften i utviklingsarbeidet generelt og min rolle og ansvar som systemisk kontaktperson med den aktuelle skolen. Men det kunne vært interessant i seg selv og gått inn i et tettere sam-arbeid internt på egen arbeidsplass i løpet av min egen skriveprosess, særlig da i refleksjons- og tolkningsfaser, noe arbeidsklima og faginteresse på egen arbeidsplass hadde gitt åpning for. Her har det imidlertid handlet om flere forhold, og jeg har måttet foreta avgrensninger. Min respekt for medarbeideres stramme arbeidstid sett i sammenheng med saksmengden har vært et viktig argument. Videre har jeg også vurdert at dersom jeg hadde involvert meg i et enda tettere sam-arbeid med saksbehandlere opp mot individnivå, hadde det trolig medført omfattende forvaltningsmessige aspekter knyttet til egen forskning. Dette kunne ha blitt vanskelig å håndtere og /eller kombinere med egne forskningsspørsmål underveis i egen prosess.

I mitt datamateriale har jeg heller ikke innlemmet mine egne små samtaler med enkeltelever som naturlig nok har inntruffet når jeg har oppholdt meg på deres læringsarena over så langt tid. Elvenes stemmer har likevel kommet til uttrykk når jeg har foretatt mine avtalte observa-sjoner av pedagogiske situasjoner i klassekonteksten. Videre er deres egne skriftlige vurderinger av egen lesing blitt medregnet i databasen.

Som aktuelt datamateriale har jeg i tillegg til egne observasjoner og samtaler med lærerne og elevens skriftlige vurderinger, også hatt tilgang til lærernes og skolens plandokumenter, eksempler på tekster og oppgaver i tilknytning til helhetslesingen i klassen, anonymiserte resultater på kartleggingsprøver i løpet av dette skoleåret, delrapporter underveis og også hoved-rapport i etterkant av selve utviklingsarbeidet. Disse skriftlige informasjonskildene er til sammen blitt seksten større eller mindre dokumenter. En oversikt i et eget vedlegg (II) fore-ligger bak i rapporten over dokumenter som er nevnt, sitert fra eller også framlagt som egne vedlegg bak vedlegg nummer to.

I min avhandling blir det ikke framlagt en anonymisert klasseoversikt som viser leseresultater på kartleggingsprøver i løpet av skoleåret, selv om dette i seg selv er interessante funn og har gitt grunnlag for veiledning innen mitt arbeidsområde mellom skole og pp- tjenesten på system-nivå. Dette valget har jeg tatt både ut fra forvaltningsmessige årsaker, som er nevnt i forhold til klasseregister, og også ut fra et personlig etisk synspunkt, da særlig med tanke på hvordan framlegg av elevresultater kan bli brukt ut over det elevene er tjent med i læringsprosessen. Imidlertid vil jeg i avrundingen av forskningsrapporten kommentere leseutviklingen samlet sett for klassen i løpet av skoleåret og i tilknytning oppsummeringen i sluttkapitlet.

3.2.2 Dataanalysen og prosedyren i utviklingen av kategorier

I etnografisk forskning er ifølge Creswell the search for patterned regularities in the data, søken etter regelmessige mønstre i datamaterialet, den mest anvendte prosedyren i analysen (Creswell 1998, s. 152). I tråd med Creswell har jeg vært på jakt etter regelmessige mønstre i det jeg har sett, hørt eller lest og slik samlet i min egen database. Annlaug Flem (2000) har beskrevet hvordan "kodingskategorier" underveis kan brukes i analysen av eget datamateriale. Disse kodingskategoriene er til hjelp i forskningsprosessen for "å identifisere typiske trekk ved det som foregår i klassearealet og i en undervisningssituasjon, slik at det er mulig å analysere hver kategori for seg" (Flem 2000, s.7).

Analytiske kategorier er med og organiserer datamaterialet for forskeren og reduserer også mengden av det. Olga Dysthe (1995) påpeker imidlertid at vi som forskere kan risikere å foreta feiltolkninger eller overse viktige aspekter som ligger i mengden av innsamlet data. Erickson anbefaler at forskeren også i en slik sammenheng retter oppmerksomheten mot hendelser i konteksten som ikke bekrefter kategoriene (1986).

Jeg opplevde det som viktig å finne fram til typiske hendelser eller episoder i eget materiale som kunne fungere godt i illustrasjonene mine, med tanke på at de skulle framstå på en så korrekt og leservennlig måte som mulig.

I egen datainnsamling forholdt jeg meg til et sammensatt faglig og sosialt fellesskap der jeg tok med meg mine forskningsspørsmål inn. Disse spørsmålene ble underveis spisset i prosessen og tilført nye momenter etter hvert som jeg også stadig søkte å analysere det jeg observerte i lys av teori. Forholdsvis tidlig og under selve feltarbeidet begynte jeg derfor å sette opp spørsmål som dukket opp inn i et eget skjema som jeg lagret på data. Det ble en spalte med spørsmål som var relatert til selve L-97, den andre til det jeg kalte læresamtalen og den siste rommet metodiske prinsipper. Spørsmålene tok opp i seg både et elevperspektiv og et lærerperspektiv. Dette skjemaet fungerte som et foreløpig kolonnenotat som jeg gikk tilbake til og skrev inn nye spørsmål etter hvert som jeg bearbeidet datamengden.

I selve bearbeidingen av opptak og feltnotater brukte jeg lang tid på å gå gjennom materialet for å finne temaer som gikk igjen i det jeg hadde observert. Feltnotater etter observasjoner uten videokamera hadde jeg skrevet for hånd i mindre røde arbeidsbøker som både var praktiske til å notere i og ta fram i møter med lærerne.

Det som var mest arbeidskrevende i databehandlingen, var den detaljerte gjennomgangen av videoopptakene. Jeg overførte hvert enkelt opptak til vanlig videobånd. For å skaffe meg en oversikt og repetere handlingsforløpet, så jeg gjennom hvert enkelt i sammenheng før jeg begynte å transkribere. Etter å ha sett et opptak i sin helhet, startet jeg forfra igjen og gikk gjennom korte sekvenser flere ganger der jeg noterte etter hvert. Det ble mye spoling og repetisjon for å få tak i det som ble sagt og det som hendte i situasjonene i denne runden.

Da jeg satt med nettopp dette arbeidet, noterte jeg for hånd i egne skrivebøker som jeg daterte og nummerert med sidetall. Jeg hadde ikke mulighet til å benytte videospiller der jeg hadde min stasjonære datamaskin plassert. I dette tidsrommet hadde jeg heller ikke tilgang på bærbar pc, noe som ville ha vært tidsbesparende i prosessen. For hvert enkelt videoopptak gikk det med mye tid til gjennomarbeiding og nedtegnelse av det som ble sagt og gjort. Likevel vurderte jeg prosessen i første runde som positiv. Det ga anledning til å reflektere over det jeg så og hørte på opptaket uten å måtte forholde meg til to skjermbilder samtidig.

Det håndskrevne materialet fra videoopptak, fra feltnotatbøkene og fra møter ble overført til dataskrift, også et lengre lydbåndopptak av samtale med lærerne ble transkribert på samme måte som videoobservasjonene.

Da jeg i etterkant skrev inn på datamaskin, tok jeg linjeskift for hvert utsagn eller handling for å få god oversikt. De ulike observasjonsnotatene ble lagret som dokumenter under egen mappe i Word. Underveis skrev jeg ut alle observasjonsnotatene og konfererte samtidig med det hånd-skrevne.

Med utskrevet datamateriale og med stadig tilbakevendende og også mer presise forsknings-spørsmål, utkrystalliserte det seg tre ulike hovedposisjoner på jakt etter kodingskategorier, nemlig selve lesemetoden, videre et veilednings eller lærerperspektiv og et elevperspektiv. Jeg så at disse tre ulike hovedinnfallsvinklene eller posisjonene kunne fange en helhet i det som kom til uttrykk gjennom mine data.

Da jeg søkte mer spesifikt etter kodingskategorier i et elevperspektiv, var det til å begynne med ikke så lett å skille dette fra de to første posisjonene eller perspektivene. Det som utspant seg for meg i konteksten, virket innvevd og hang nøye sammen. Dette gjaldt både de lesemetodiske prinsippene som lå til grunn gjennom arbeidsfasene i helhetslesingen, og også i veiledningen som lærerne praktiserte gjennom dialog, stillasbygging og undervisning i strategier.

Etter hvert løsnet det, blant annet fordi jeg etter hvert fikk god hjelp i å utkrystallisere kodings-kategorier sett ut fra elevenes perspektiv ved å lese Tillers bok om didaktiske møter (1995), og ved å gå til gjeldende læreplan som omtaler romslighet og mangfold (L-97, s. 57). Dessuten hjalp det å lese Vygotskys tydelige omtaler av møter mellom barns språk og skolespråket (1986/2001), og også å se dette i sammenheng med det Bourdieu skriver om barns såkalte kapital inn i ulike kontekster (1997). Jeg måtte også tilbake til den interaktive

lesemodellen for å reflektere over ulike faktorer og prøve å se disse med elevers øyne. På denne måten og ved hjelp av teorien kom også kodingskategoriene under dette perspektivet fram og ble markert.

I kodingsarbeidet knyttet til de tre hovedperspektivene, gikk jeg inn med blå blyant i observa-sjonsutskriftene og markerte med firkanter rundt de ulike fasene i helhetlesingen og satte også et tall som stod for hvilken fase jeg fant, enten en, to eller tre.

Jeg gikk på jakt i de samme datautskriftene for å se hvordan lærerne, både Ada og Siv, prakti-serte veiledning innenfor de tre fasene i helhetslesingen. Jeg hadde på forhånd forventninger til å finne både dialogisk kompetanse og faglig innsikt som læringsfremmende tiltak. Hvordan lærerne veiledet og samarbeidet med bruk av dialog, bygging av stillaser for elevene og bevisstgjøring av elevens læringsstrategier ble markert med rød blyant rundt deler av tekst på observasjonsutskriftene. Jeg skrev med blyant og i forkortelser til høyre hva slags veiledning læreren utøvde. Dermed havnet disse røde kodingene når det gjaldt klasseobservasjoner også inn i blå faserammer. Ut fra lærernes funksjon som veiledere og undervisere, måtte jeg imidlertid også gå inn og søke i utskrift av møtenotater og dokumenter etter utsagn fra lærerne om undervisning, samarbeidet med hverandre i undervisningen og det de sa om elevenes bidrag i undervisningen.

Jeg brukte en transparent gul farge på observasjonsnotatene som var utskrevet da jeg søkte etter elevenes muligheter ut fra sosiale virkelighet, deres hverdags erfaringer inn i klassekonteksten og deres motivasjon og interesse for tekstarbeidet. De gule markeringene på papiret ble liggende inne i de blå feltene, fasene, og overlappet eller stod i sammenheng med røde markeringer som viste lærernes veiledning og støtte. Jeg skrev med blyant til høyre også her for hva slags mulighet som dukket opp. I elevens skriftlige vurderinger av lesing kom også deres røst til uttrykk og ble slik koblet til mulighetene elevene hadde.

Analytiske underkategorier under hver av de tre store hovedkategoriene som ble definert, hadde utkrystallisert gjennom fargekodinger på papiret. Jeg noterte utenfor hver koding hvilke under-kategoriene som kom fram.

I etterkant av denne fargekodingen skrev jeg de markerte illustrasjonene på nytt og plasserte dem under en av de tre store hovedkategoriene på data i en foreløpig framstilling ut fra analysen. Det ble på denne måten enklere å se de underliggende kategoriene som analytiske kodingskategorier under hver hovedkategori og sette dem i samspill med teorien som begynte å komme på plass.

Mens skrivingen av forskningsrapporten pågikk, hadde jeg underveis også en mulighet til å flytte eller legge en bestemt illustrasjon inn på et 'restparti' eller 'på venting' i det samme hoveddokumentet dersom tolkning i lys av teori overbeviste om at en justering eller forkasting måtte til. Flere illustrasjoner ble vraket underveis. Jeg satt inne med et omfattende materiale og måtte velge bort på grunn av avhandlingens omfang, men også fordi enkelte illustrasjoner ikke var typiske eller ikke innfridde ut fra det jeg hadde som intensjon i framstillingen, nemlig det å holde fokus på det læringsfremmende i konteksten.

I skriftlige dokumenter som jeg ellers søkte i, var det lettere å hente inn de ulike perspektivene og knytte dem inn under hver hovedkategori og tilhørende underkategorier. Det skriftlige hadde et mer uttalt perspektiv, enten i den måten det var skrevet på eller også og ut fra hvem som hadde forfattet skrevet.

3.2.3 Analytiske kodingskategorier

Oppsummert framstår de tre store hovedkategoriene med flere analytiske kodingskategorier under hver enkelt. Jeg har satt dette opp i på følgende måte i en slags skjematisk oversikt:

1. Helhetlesing:

- *Tre arbeidsfaser i en klassekontekst*
- *Fasenes innbyrdes sammenheng*

Helhetlesingen med tre arbeidsfaser og med ulik vektning i skriftspråklig arbeid framstår som en egen hovedkategori og utgjør den helhetlige rammen rundt de faktiske situasjonene som ligger innenfor. Her vektlegges formålet med fasene og fasenes innbyrdes sammenheng.

2. Hvordan lærere viser vei:

- *Dialogen som redskap*
- *Stillasbygging i den nærmeste utviklingssonen*
- *Læringsstrategier i undervisningen*

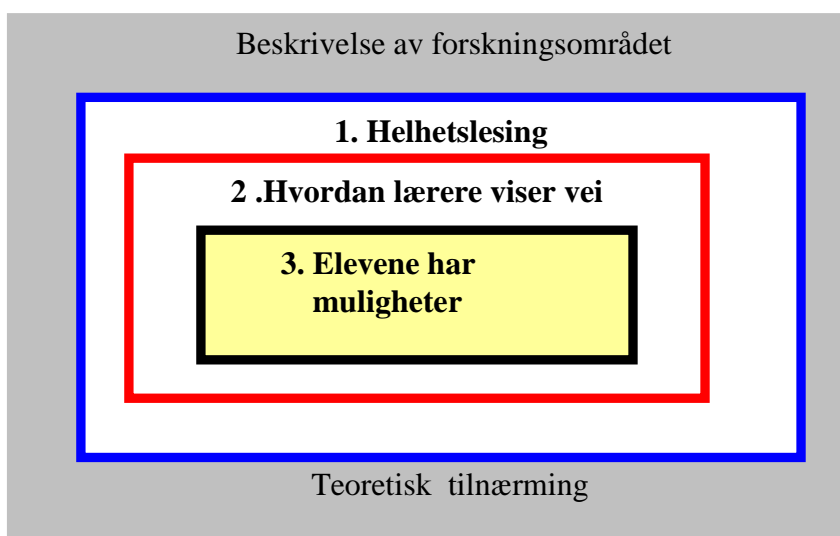
Hvordan lærerne viser vei for elevene er andre hovedkategori. Her velger jeg å vektlegge dialogen som redskap både i lærer- elevrelasjoner og i samarbeidet mellom lærerne. Her kommer også stillasbyggingen i den nærmeste utviklingszone inn når lærerne veileder elevene. Læringsstrategienes plass i undervisningen er også sentralt.

3. Elevene har muligheter:

- *Didaktiske møter*
- *Elevers motivasjon og interesser*

Den tredje hovedkategoriene, elevene har muligheter, tar fram didaktiske møter som dreier seg om elevers sosiale virkelighet og erfaringsbaserte kunnskap i møte med skolen og skriftspråklig arbeid. Elevers motivasjon og interesse har også kommet til uttrykk i det lesemetodiske arbeidet i klassen.

Hovedkategoriene har jeg satt opp i en enkel modell. Modellen skal vise at kategoriene står i klar innbyrdes sammenheng



Figur 3: Modell : Hovedkategorier

3.2.4 Vurdering av forskningsprosessen

Jeg har forsøkt etter beste evne å gi en grundig beskrivelse av forskningsprosessen jeg har vært inne i, samt å begrunne valg jeg har tatt. Utfordringer jeg har stått overfor, har jeg prøvd å belyse mest mulig.

Mine to gode informanter, Ada og Siv, har jeg hatt jevnlig kontakt med underveis, men også i etterkant av selve feltarbeidet og i utarbeidingen av forskningsrapporten. Balansen mellom distanse og nærhet har vært en reell utfordring underveis i arbeidet fordi jeg kjente til og hadde samarbeidet med begge lærerne tidligere. Dermed har jeg under hele forskningsprosessen stått i fare for å ta ting for gitt og muligens overse interessante forskningsmessige aspekter. På en annen side har nettopp denne kjennskapen gjort at jeg i samtalene har kunnet stille mange spørsmål knyttet til både faglige og relasjonelle forhold, både slike som har angått lærere og elever, men også samarbeidet mellom de to lærere. Dette ville muligens ikke hadde vært så lett i en annen kontekst.

Fordi jeg gikk inn i en klassekontekst og fulgte mennesker så tett over såpass lang tid, har jeg hele veien vært bevisst på det å ikke overskride etiske grenser med tanke på elevers eller lærernes integritet. Dette har blitt forsterket når jeg har sittet og skrevet ned og reflektert over mine egne ord på papiret.

Det har vært helt nødvendig for meg, som har tatt på meg et så intens forskerblick i en klasse-kontekst, at også mine informanters blick har blitt rettet andre veien og mot meg som forsker i sammenhengen. Det jeg etter hvert har skrevet i framstillingen er derfor blitt gjort tilgjengelig for Ada og Siv for at de skulle ha anledning til å komme med tilbakemeldinger og synspunkt.

Jeg har også utfordret de to lærerne på mine fortolkninger av illustrasjonene og bedt dem si hva de mener, om disse er gjenkjennelig og typiske. Både Ada og Siv har uttrykt at det har vært rart å lese om seg selv på denne måten, men de har kjent seg igjen både i forhold til elevene og hverandre (møtnot2608). De har uttrykt at de faktisk også er blitt oppmuntret av å lese fordi jeg har satt lyskasteren på mange hendelser i klassekonteksten som for dem underbygger og er positive og sentrale aspekter ved lærergjeringen. Etter gjennomlesing har både Ada og Siv ment at elevenes integritet er blitt godt ivaretatt i avhandlingen. Spesielt viktig har det vært fordi begge to generelt har vært nøye med å reflektere over elevperspektivet inn i egen praksis.

At Ada og Siv har kommet med sine uttalelser knyttet til funnene og tolkningen av disse, betegnes som ”member - checking ” i kasusstudier (Gudmundsdottir 2003). Ifølge Gudmunds-dottir er dette å betrakte som nødvendig for å skape pålitelighet i forskningen.

Adas og Sivs konstruktive vurderinger har ført til at jeg har frimodighet til å legge fram denne rapporten som et gyldig forskningsdokument. Ut fra et forskningsmessig ståsted har jeg et ønske om at de kategoriene jeg har kommet fram til og den narrative framstillingsformen jeg har valgt, målbærer den inkluderende holdningen og innsikten de to lærerne har vist i skriftspråklig arbeid, noe som innenfor et sosiokulturelt mangfold også har vist seg å gi elever muligheter.

God etnografisk forskning blir omtalt av Creswell (1998, s. 212) der han summerer opp kvaliteten i ni kriterier:

1. Observasjonene foregår i en kontekst.
2. Hypotese(r) vokser fram i det studien pågår.
3. Observasjon varer over tid og blir gjentatt.

4. Det lokale perspektivet blir løftet fram ved hjelp av intervju, observasjoner, men også av andre prosedyrer som kan lokke fram dette perspektivet.
5. Etnografer får fram kunnskap på en systematisk måte fra de som er deltakende informanter.
6. Instrumenter, koder, dokumenter, spørreskjema, planlagte intervju osv. er frambrakt som et resultat av undersøkelsen.
7. Et tverrkulturelt, komparativ perspektiv ligger gjerne der som referanseramme uten å være uttalt direkte.
8. En etnograf uttrykker eksplisitt det som er implisitt og taust for informantene.
9. Den som intervjuer, må ikke bestemme svarene på forhånd ved å bruke ledende spørsmål.

Jeg har prøvd å rette meg etter de ni kriteriene som bør oppfylles slik Creswell presiserer, og mener å ha innlemmet og ivaretatt disse i egen studie. De som leser denne avhandlingen, vil selv måtte vurdere om jeg har klart å etterleve disse retningslinjene i min forskningsprosess og framstilling.

I de tre følgende kapitlene tar jeg for meg de tre hovedkategoriene i avhandlingen. Jeg starter med helhetslesingen og de tre arbeidsfasene i et lesemetodisk forløp. Den interaktive lesemodellen (pkt 1.3.2) følger med som forståelsesgrunnlag.

4 HELHETLESING

Siv og Ada utdyper sine erfaringer med helhetslesing

Siv begynner og forteller fortløpende:

For mæ vart det eit tidskifte **før og etter** heilhetslesing..

For da vi skjønnte den måten å lage ramme rundt undervisninga på og lag tilpasning og sammenheng mellom norsk og lesefag.....Det va et sånt skille for mæ!

Du kan mye meir sjå det meiningsfulle i støttetiltak og arbeidet med eleva som slit..

No va æ fersk i skolen da æ begynt med det.

Æ har to år fra før i skole... og nokka vil æ vel ha oppdaga etter kvart..

Klart æ kunn ha komme på ting underveis gjennom prøving og feiling.....

Men det å gi meiningsfullt innhold i den støtten du ska gi dem, va vanskeligar før vi fikk det her.

For no har du heile tida et oppkomme av teksta over livet som flyt i klassen!

Det kan du bruk til ka som helst...

Du har rikelig tilgang på tekstmateriale.. om det e læreboka eller avisa eller ka som helst.

Æ syns at vi har klart å skap mye meir meiningsfulle sammenhenga med heilhetslesing.

Vi kan jobb med forskjellige teksta..

Når du har en tekst om flyktinga, så bruke du den på en måte, når du har inn samfunnsfagsteksta, så e det lurt å jobb sånn...

Den heilheta der.. Det kan bli mang små bita som e berre små bita, men som til sammen blir en sammenheng.

Og det e bra for ongan.... både for dæm som e sterk og dæm som slit..

Ada har lyttet til Siv og sier litt lenger ut i samtalen:

Utbytte ja !...

Æ trur at aill ha hatt utbytte av det..

Det e tett oppfølging av de elevan som treng støtte..og sterke læsera har jobba meir sjølstendig etterkvart..

Særlig etter at vi ordna det med gruppan...

(møtnot2910, s. 2 - 5)

Vignetten over rommer to sammenhengende sekvenser fra en lengre samtale mellom Ada, Siv og meg etter at de har prøvd ut helhetlesing i klassen gjennom et halv år. Jeg tar fram

denne illustrasjonen fordi ordene i samtalen løfter fram viktige erfaringer som de to har gjort og målbærer for hverandre og for meg. Både Ada og Siv uttrykker her at de har hatt stort utbytte av en slik tilnærming i undervisningen, både med tanke på elevenes læring og muligheter og sin egen undervisningspraksis. Siv sier til og med at det å bruke helhetslesing for henne er blitt et slags skille i dette arbeidet etter hvert som hun har lært denne måten å tenke og tilrettelegge undervisningen på. Hun understreker at det spesialpedagogiske arbeidet er blitt mer menings-fullt, både i forhold til innholdet og hennes muligheter til å støtte enkeltelever. Ada bekrefter at en slik tilnærming i organisering og praktisering av leseundervisning kommer alle elevene i klassen til gode.

Dette kapitlet omhandler hovedkategorien helhetslesing der tre arbeidsfaser inngår i et sammenhengende lesemetodisk forløp. Helhetlesing kan betraktes ut fra en sosiopsykologisk forståelse. Lesing innebærer en språklig funksjon og samspill med andre i et fellesskap. Helhetlesing står i en direkte sammenheng med den dynamiske og interaktive lesemodellen (s. 26) som synliggjør ulike faktorer som ligger til grunn for at elever skal kunne lese og forstå en tekst. Jeg gjør først rede for forståelsesgrunnlaget før jeg går inn på de tre arbeidsfasene som ligger innbakt i denne hovedkategorien. Under hver arbeidsfase tar jeg for meg formålet med den enkelte fasen og knytter illustrasjoner og fortolkninger til før jeg oppsummerer og drøfter avslutningsvis. Her illustrerer og fortolker jeg alle tre fasene ut fra ett felles tema i klassens plan. Dette er gjort for å tydeliggjøre sammenhengen mellom fasene i det lesemetodiske forløpet og den integrerte lesemetodiske tenkningen som ligger til grunn innenfor en slik helhetlig ramme.

4.1 En sosiopsykologisk utgangspunkt for lesing

Under beskrivelsen av forskningsområdet i kapittel to framstår helhetslesing som brobygger mellom sentrale lese-teoretiske retninger innen leseforskningen. Den metodiske strukturen i helhetlesing bygger slik på sammensatte teoretiske begrunnelser og innbyrdes sammenhengende komponenter. Dette gir muligheter for å tilpasse undervisningen ut fra elevenes behov (Frost 2002). I kapittel to har jeg belyst sammenhengen mellom teoretiske begrunnelser i whole-language og det helhetlige perspektivet som er utgangspunktet for tekstmøtene i helhetlesing. Videre er arbeidet med språklige detaljer innen helhetlesingens ramme koblet opp mot kunnskap om lesing som phonics-tradisjonen har vektlagt. Tenkning og arbeidsmåter i helhetlesing kan også spores til det lese-teoretiske grunnlaget som finnes i Emergent literacy, gryende lesing. Lesing er blitt satt inn i en sammenheng med språkutvikling og språklige forutsetninger.

Å kunne lese er avhengig av lingvistisk bevissthet. Det betyr at den som skal lese, må ha en pragmatisk tilnærming som vil gjøre han eller henne i stand til å se sammenheng og helhet i lesetekst. Funksjonell lesing er avhengig av bevissthet på ordnivå, både bevissthet om ordenes betydning og plassering i en større helhet. Evne til å snakke om, manipulere og korrigere språkets form samt bevissthet om lydstrukturen i språket er en del av lingvistisk bevissthet. Dette er med som grunnlag for å etablere og utvikle funksjonell lesing for den enkelte.

For den som leser blir lesing et resultat av intensjon, språklig kontroll over innhold og meta-lingvistisk innsikt i og kontroll over detaljene i språket. Frost har utarbeidet en utvidet leseformel ut fra en slik forståelse: "Lesing = Intensjon x Språklig kontroll (kompetanse) x Metaspråklig kontroll" (1999, s.71). I møte med en lesetekst i klassen må elever kunne vite hvorfor de leser. De må finne en mening i teksten. Elevene må også ha en bevissthet om språket som språk for å kunne lese funksjonelt. En slik utvidet formel peker på språket som

utgangspunktet for både forståelses- og avkodingsprosesser i lesing. Lesing framstår som en språklig funksjon.

Helhetslesingen står i nær sammenheng med den interaktive lesemodellen (pkt 1.3.2) og er som nevnt en språkbasert og integrert tilnærming i leseundervisningen. Modellen viser hvordan lesing er avhengig av lingvistisk bevissthet og et samspill mellom ulike andre faktorer for å at den enkelte eleven skal kunne forstå selve tekstmøtet. I midten av modellen er det nemlig plassert en meningsskapende funksjon. En konstruktivistisk tenkning ligger til grunn for en slik plassering fordi det viser at elever selv har muligheter til å skape denne meningen når de leser en tekst. Tidligere kunnskap og erfaringer, selvbilde, motivasjon, interesser og lese- og læringsstrategier er med og bygger opp om meningen for den enkelte. Alle tråder fra elevens funksjoner samles slik sammen og driver selve lesingen fram (Frost og Duna 2000, 2003).

Helhetlesing med tre arbeidsfaser tilbyr en sammensatt, men integrert metodisk struktur for leseundervisningen innenfor en helhetlig ramme. Men gjennomføringen av de tre arbeidsfasene i undervisningen og fasenes plass i helheten er ikke nok. Leseundervisning, skriver Frost, inneholder også psykologiske og metakognitive aspekter. Da må den totale rammen for leseundervisningen innholde mer enn opplegg til instruksjoner (Frost 2002, s. 132). Lærernes innlevesevne, rolle og avveininger i forhold til elevers generelle læringsbetingelser, motivasjon og lærestrategier er avgjørende i undervisningsforløpet innenfor en lesemetodisk ramme. Disse faktorene er med og støtter opp om elevers utviklingsmuligheter og mestring i leseprosessen.

I et klassefelleskap og gjennom tre arbeidsfaser i helhetslesing veksles det mellom detaljarbeid og tekstlig helhet. Til å begynne med arbeider elever og lærere sammen om leseteksten. Gjennom modellering og gradert støtte, scaffolding, kan lærerne være med å styrke strategier hos elevene. Når elever har etablert effektive strategier på et område, kan de arbeide mer selvstendig mot automatisering.

Vygotskys prinsipp om språklig mediering trer fram i arbeidssituasjonene i helhetlesingen (Bråten 1996, Frost 2002, Vygotsky 1986/2001). Prinsippet om mediert læring vil si at læring skjer i et sosialt samspill mellom to parter i form av formidling, støtte og overføring. Den ene parten viser i en felles oppgavesituasjon relevante strategier som den andre parten gradvis kan overta og gjøre til sine egne. For at dette skal kunne skje, må lærings-situasjonen bli slik at elevene er i stand til å dra nytte av den støtten som blir tilbudt. Innen det konstruktivistiske læringssynet er dette et sentralt anliggende. Det handler om elevenes potensiale og lærings-muligheter og å la den nødvendige støtten utøves i et samspill mellom lærere og elever slik at elever i neste omgang mestrer på egen hånd.

Helhetslesing framtrer som en psykolingvistisk ramme. Det vil si at innenfor rammen helhet-lesing blir det snakk om et forhold mellom språket og elevers og læreres bruk og fortolkning av det (Frost 2002). Helhetslesing kan dermed forstås som en sosiopsykolingvistisk aktivitet fordi elever og lærere møtes i klassefelleskapet og samarbeider i lesing og tekstarbeid (Fottland 2001).

I de to følgende kapitlene i avhandlingen utdyper jeg dialogen og stillasbyggingen, strategier for læring, didaktiske møter og elevers motivasjon og interesse innenfor helhetlesingens rammer. Nå går jeg over til å presentere formålet med hver arbeidsfase i helhetlesingen og illustrerer og fortolker.

4.2 Tre arbeidsfaser: Formål, illustrasjoner og fortolkning

Som tidligere nevnt, er ett tema fra årsplanen vektlagt i framstillingen i dette kapitlet. På denne måten vil jeg prøve å synliggjøre at tekstarbeidet i de ulike fasene henger nøye sammen innen helhetlesingens ramme. Tre arbeidsfaser med henholdsvis helhetlige lesetekster og detaljer i språket opptrer som delelementer og får noe ulikt fokus i et lesemetodisk forløp. Fasene står i et avhengighetsforhold til hverandre for å skape en helhet.

De tre arbeidsfasene i helhetslesing ser jeg for meg som nøkler i et nøkkelknippe. Hver fase åpner for fortolkning og forståelse for det som til sammen blir en psykolingvistisk ramme for leseundervisningen.

Fasene betegnes gjerne som Fase 1/Helhet I eller reproduksjonsfasen, Fase 2/Del - fasen eller analysefasen og til slutt Fase 3/Helhet II eller produksjonsfasen. Benevnning på hver fase varierer litt i faglitteraturen (Frost 1983,1986,1999, 2000, 2003). I avhandlingen velger jeg overskrifter ut fra Frosts Lesepraksis på teoretisk grunnlag (1999) og fra kurskompendier (Bredtvet Kompetansesenter 2001).

4.2.1 Fase 1/ Helhet I

Formål:

Første fase i helhetslesing har som hovedmål å styrke elevenes evne til å arbeide med språk i sammenheng (Frost 1999). Som forarbeid, før selve møtet med en lesetekst, ligger ofte opplevelser, erfaringer og samtaler som går ut over selve lesingen. Introduksjon i et tema i tilknytning til elevenes tekstmøter kan betraktes som en oppstart i første fase. Inngangen til de forskjellige tekstmøtene i en klassekontekst er ofte samtaler og aktiviteter som er knyttet til årsplanen. Ved å hente inn elevenes bakgrunnskunnskap, slik lesemodellen (pkt 1.3.2) visualiserer, og se disse som bakgrunnsteppe for selve leseprosessen, åpner lærere for et utvidet tekstbegrep. Samtale og eventuelle aktiviteter blir en forberedelse til å forstå innholdet i leseteksten som elevene skal arbeide med. Sammenhengen mellom aktiviteter og samtaler blir planlagte og bevisste valg med tanke på lesingen i neste omgang. Motivasjonen for og formålet ved å lese en aktuell tekst blir tydeliggjort på denne måten. En slik oppstart på fasen kan i prinsippet foregå i en hel klasse, i en elevgruppe eller når lærer er sammen med enkeltelever.

I første fase av helhetlesingen dreier det seg om tekstmøter som i innhold og oppbygging kan spenne over et bredt spekter. Her kan elevene lese en kontinuerlig tekst som kan være argumenterende, fortellende, veiledende, forklarende eller beskrivende.

Lærere og elever leser teksten sammen og gjerne flere ganger i denne fasen. Det skjer en modellering under leseprosessen samtidig som elever rekonstruerer og 'overtar' lesingen fra lærer, gruppe eller medelever. Første fase blir derfor også kalt reproduksjonsfasen. Det er hovedfokus på språklig meningskonstruksjon og innsikt i avkoding under leseprosessen. Intensjonen i arbeidet med leseteksten er å kunne støtte elever i den nærmeste utviklingszone. Tekstens vanskegrad legges derfor litt over det aktuelle lesenivået, men ikke mer enn at eleven kan være med i teksten sammen med lærer eller mer kompetente andre (Frost 1999, Godøy 1998, Vygotsky 1986/2001). Et automatisert lesenivå for en elev er det lesenivået som mestres på egen hånd (Bredtvet Kompetansesenter, Arbeidsprøven og veiledningshefte 2001). Forskere har her gjerne snakket om et nittiprosentnivå, det vil si å kunne lese minst 90 % av

ordene i teksten umiddelbart (Frost 2003, s. 82-83). En lesetekst på undervisningsnivå der elever kan få støtte på sammenhengende lesing av tekst, slik det er tenkt i helhetlesingens første fase, vil bety at elever skal kunne lese minimum 80 % av ordene. Når elever skal jobbe med vanske-ligere detaljarbeid i en tekst, må det være et språklig 'overskudd' å støtte seg på når fokus rettes mot vanskelige detaljer ifølge Frost (2002, s. 133-134). Det kan fordre at forenklete tekster allerede blir presentert i første arbeidsfase av helhetlesingen.

Samtale om tekstens innhold og gjentatt lesing av sammenhengende tekst med grad av støtte i fase en, gir elever mulighet til å styrke den språklige siden ved lesingen. Elever får mulighet til å etablere språklig kontroll over innholdet.

Jeg går nå over til å illustrere og fortolke tekstmøtet i fase en ut fra mine funn.

Illustrasjoner og fortolkning: Møte med lesetekst fra uteskolen

Foranledningen til dette aktuelle tekstmøtet er en av de ukentlige uteskoledagene for klassen. Det blir bestemt at elevene skal ta med ski til et turområde, 'Liljaskogen', et godt stykke unna skolen. Reisen skal foregå med buss til bestemmelsesstedet. Denne dagen blir det imidlertid nokså dårlig turvær. I fellesskap bestemmer elever og lærere seg likevel for å dra fordi elevene gjerne vil tross ruskværet. Teksten er skrevet i fortid, er en fantasifortelling fra uteskoledagen med overraskende og humørfylte momenter. Ada og Siv er begge i klasserommet sammen med elevene når de forbereder gjennomlesing i fase en:

En skrekkelig tur med en skrekkelig lærer.

Det var en gang en lærer som elsket å plage elevene sine. Jo mer hun fikk bestemme og herse med barna, jo bedre likte hun seg. Det verste var å dra på tur. De ville aller helst sitte på klasserommet å skrive eller regne matematikk. Denne dagen hadde læreren bestemt at de skulle på skitur, enda det var grisevær. Elevene prøvde å protestere, men det nyttet ikke. Læreren tvang elevene inn i bussen, slo igjen døra og sa: "Kjør!!"

Læreren ville bestemme alt, hele tiden. At de skulle ake, gå på ski eller lage snøborger. Elevene hatet alle disse aktivitetene. Ingen likte pølser, sjokolade eller kjeks, men det var nettopp dette læreren ville at elevene skulle proppe i seg. Hun elsket å tvinge sjokoladebiter i munnen på elevene som strittet imot. Læreren fikk også en fiks ide om at hun skulle leke tannlege denne dagen. Resultatet ble at en av guttene mistet en av tennene sine. Da lo læreren godt.

Da dagen var over, stappet hun alle elevene inn i bussen. Vel framme sa hun: "He, he, he. Det skal nok ikke bli lenge til neste tur, og da skal jeg ta med ekstra mye sjokolade."

Elevene grøsset ved tanken, og de var glade for at denne forferdelige dagen var over. Hilsen ei som kjenner den "grusomme" læreren (Dok 9).

Elevene sitter med sine erfaringer fra denne dagen. De har en forforståelse med bakgrunn i sine opplevelser. Denne fortellingen gjør at hendelser blir snudd på hodet.

Elevene har på forhånd prøvd seg på en humoristisk sjanger i egen skriving før Ada presenterer denne teksten:

Ada: Sist så laga dokk ein humoristisk tekst om uteskolen.

Flere elever: Fekk det ikke te!

Ada: Nei, men dokk skull prøv å gjør det..

Liten pause

Ada: I dag så har æ skreve ein tekst om uteskolen ...og den er slettes ikke like humoristisk kanskje..

Kanskje noen syns det... noen syns ikke det.....Læs den og sjå ka dokker synes dette er for nokka.

Litt seinere:

Elever blir nå nevnt gruppevis

Noen skal lese i par, noen sammen i gruppe, noen enkeltvis

Fellesareal grupperom og klasserom skal brukes til gjennomlesing:

Ada sier:

Æ dele ut teksten no.. Og når æ ha delt ut teksten, så kain dæm som hu Siv nevne, vær med ut for å læs gjennom teksten.

Ada kommenterer i det elever går i grupper:

Etter at dokker ha lest teksten høgt sammen, så kjem dokk tilbake hit.

Siv henvender seg til fem elever: Dokk kain bli med mæ på grupperommet...Og så ska vi hit igjen....

(vidobs0703, s. 1 - 2).

Her appellerer Ada både til fantasi, humor og nysgjerrighet med ordvalg i og formulering av leseteksten. Elevene har også prøvd å skrive en humoristisk fortelling forut, men uttrykker at dette er vanskelig. Ada åpner for at elevene selv må være med og vurdere innholdet i den teksten hun nå presenterer og sier at det ikke er sikkert at alle kommer fram til samme konklusjon om sjanger. Er fortellingen humoristisk eller ikke? Adas utsagn er med å presiserer for elevene hva slags tekst de står overfor og hva de skal være på leiting etter når de nå skal lese gjennom teksten. Elevene må nytte sin bakgrunnskunnskap og koble dette til tekstens innhold. Det finnes ikke et svar på hennes spørsmål direkte i teksten. De må dra slutninger selv etter å ha forstått innhold og sjangerbruk.

Ada og Siv deler klassen opp i mindre arbeidsgrupper for å at alle skal ha en sammenhengende gjennomlesing med eller uten støtte. Klassen arbeider ofte i grupper og ut fra ulike formål. Det kan være at hovedmålet for gruppa er å få lesestøtte ut fra lesenivå slik som her (vidobs1001, vidobs1201, vidobs0903, obsnot0305). Ellers opererer også klassen i andre grupper. Dette er tilfelle når for eksempel sosiale forhold vektlegges for å gi støtte i en bestemt læringsprosess (obsnot1901,vidobs0902, obsnot2305).

Ada går nå mellom elevene i klasserommet og 'fellesen', et areal som deles med andre klasser. Elevene setter seg på anviste plasser og spredt i små grupper, i par eller alene og skal lese teksten "En skrekkelig tur med en skrekkelig lærer". Siv følger fem elever inn på grupperommet i direkte sammenheng med klasserom og fellesareal:

Siv og de fem elevene sitter rundt et felles bord i grupperommet.

Alle sitter med hvert sitt ark med leseteksten om den skrekkelige turen og den skrekkelige læreren

Siv markerer felles start: Overskrifta tar viVi les i kor i gruppa no...

(vidobs0703, s. 2).

Siv gir her lesestøtte til elever i klassen som strever mest med å etablere funksjonelle leserstrategier og å få mening ut av tekst. Opplevelser fra turen gir en viss anelse av hva som står på arket. Å få støtte fra en mer kompetent leser, her Siv, gir elevene i denne gruppa den språklige kontrollen som de behøver over det som faktisk står.

Siv kan tydeligvis teksten utenat fordi hun følger elevene med blikket samtidig som hun leser teksten sammen med dem (vidobs0703, s. 2 -3).

Siv ser at Tom leser lengre ned på arket enn de andre
Tom bruker pekefingeren under linja samtidig som han leser
Siv stopper opp, henvender seg til Tom.

Siv: Tom, no e æ nødt til å spør dæ...

Liten pause. Tom ser opp fra arket

Siv: Har du lest langt allerede?

Tom peker ned på arket, svarer: Komme hit!

Siv: Kanskje du har lyst til å sætt dæ på fellesarealet? Du kain gjør ka du vil, men...

Liten pause.

Siv, med en lun latter: Vi ska ikke plag dæ til å vær her...

Tom reiser seg og går mot døra.

Siv, før Tom går ut døra: Synes du det e greit, Tom ?

Tom : Ja!

Tom går ut på fellesarealet med lesearket

(vidobs0703, s. 3).

Siv justerer tilbudet om lesestøtte til Tom etter at hun har observert hvordan han leser i gruppa. Hun åpner for at Tom kan fortsette på egen hånd, men han får velge ut fra det han selv kjenner at han har behov for der og da. Det kan godt være at opplevelsen og utformingen av teksten har gjort Tom så språklig aktiv under leseprosessen at han får med seg innholdet og opplever mestring ved å lese på egen hånd.

Denne illustrasjonen viser at lesestøtte er uttrykt som et tilbud som elever generelt tar imot i klassen, men som også en elev kan velge bort når han mener han greier dette uten å reproducere teksten sammen med andre. Siv forsikrer seg likevel om at eleven i dette tilfelle forstår at til-budet står ved lag dersom han skulle komme til å trenge lesestøtte likevel.

I denne observasjonen i lesegruppa hører jeg at Siv snakker med elevene om ords betydning og gjentar spørsmålet fra Ada om hva de egentlig synes om fortellingen (vidobs0703, s. 2 - 3). Siv og elevene snakker om sjangeren som er brukt. Er fortellingen humoristisk? Er det også noe nifst med den ?

Følgende kommentar faller: Hvis Ada bli sånn.. da bli det uhyggelig! (vidobs0703, s 4).

Elevene i gruppa finner ut at Ada har brukt fantasien og at historien nesten blir omvendt av det de selv mener hendte denne dagen. Teksten er morsom samtidig som den kanskje også er litt skummel.

I første fase av helhetslesing kan samtalen om innholdet i teksten bli vidt forskjellig alt etter tema, formål og bakgrunnskunnskaper hos elevene. Det kan bli nødvendig med en samtale både før, i løpet av gjennomlesingen og også etter at teksten er lest. Ord og uttrykk fra teksten tas fram. Når teksten er innholdmessig mer krevende enn i teksteksemplet fra uteskoledagen, registrerer jeg at Ada og Siv setter av god tid til felles refleksjon i tilknytning til ord og begreper for å sikre forståelse og språklig kontroll (vidobs1001,vidobs1201,vidobs0903).

Etter gjennomlesing av teksten fra uteskoledagen, gruppevis eller alene, har elevene en avtale med lærerne om at alle møtes på klasserommet. Siv følger sin gruppe tilbake til

klassen. Nå stiller Ada spørsmål til alle elevene både om oppfattelse av innhold og bruk av sjanger.

Elever kommer med sine betraktninger:

Sara: Va litt rar!... Det va my feil!

Ada, overrasket i stemmen: Feil ? Va det my skrivefeil eller..?

Sara venter litt, ser ned i teksten

Ada: Va det mye feil på orda?

Sara: For eksempel... at eleven heller vil sitt inn og gjør matte!

Ada: Det va feil...Det va ikke sant meine du.. ?

Liten pause

Ada til Sara: Kordan syns du historia va da, Sara ?Når ailt berre va feil?

Sara: Egentlig veldig bra! ...Artig liksom!

Ada litt lengre ut i samtalen med klassen: Stein, Ka syns du ?

Liten Pause

Ada: Syns du det vart mye tull?

Stein: Kuul!

Ada: Ble den kul?.. Vart den litt humoristisk på grunn av det vi snakka om sist ?

Flere elever samstemmig: Ja!!

(vidobs0703, s. 4 -5)

Sara har fått lesetøtte i gruppe sammen med Siv og fire andre elever. De har snakket mer inngående om innhold og framstillingsform før de nå er tilbake er i klasserommet igjen. I lesegruppa har Sara uttrykt at det som står er feil og ikke er sant, og synes at Ada har brukt fantasien og snudd ting på hodet i fortellingen (vidobs0703, s.3-4). Kontroll over innholdet i teksten og samtale om framstillingsformen gjør at Sara nå kommer med sin betraktning i klassekonteksten. Eleven bruker ord som rar og feil om teksten. Ada støtter henne med åpne spørsmål slik at hun får sjanse til å presisere hva hun egentlig mener. Sara konkluderer med at hun synes historien egentlig er veldig bra og artig.

Ada stiller også direkte spørsmål til Stein som har sittet og lest fortellingen. Her kommer hun med støttespørsmål slik at Stein skal kunne svare. Stein bruker kun ett sjargonguttrykk som han synes dekker det han mener. Fortellingen er kul! Ada knytter her forbindelser fra det hun og klassen har snakket om tidligere i uka i tilknytning til sjanger. Elevene gir tydelig uttrykk for at teksten har en viss form for humor.

Elever med ulik lesekompetanse får her mulighet til å komme tilbake til klassen med sine vurderinger og bidrag om tekstens innhold. Slik fører Ada i samarbeid med Siv elevene igjen inn i klassefelleskapet og felles tema.

I tillegg til at Ada og Siv har vektlagt fortellerstilen for å forstå denne teksten, har de også planmessig lagt inn et grunnlag for detaljert språkarbeid i fase 2 / delfasen i helhetlesingen (Dok 10-12). Slik åpner leseteksten fra uteskoledagen for et variert arbeid med språklige detaljer i et videre lesemotodisk forløp. Språkets form kommer i fokus. Før illustrasjoner og fortolkning, tar jeg fram det prinsipielle også med neste fase.

4.2.2 Fase 2/ Delfasen

Formål:

Fase 2 i helhetslesing har som formål å styrke elevenes språklige/lingvistiske bevissthet på utvalgte områder. Denne fasen blir også kalt detaljfasen eller analysefasen. Lærerne fokuserer på elevenes metaspråklige forutsetninger i en læringsprosess. Fase 2 kan omfatte detaljarbeid i tilnytning til fonologi, bokstav/lydkombinasjoner, stavelser morfemer, ordkunnskap, syntaks og kohesjon. Elevene arbeider med språkets minste enheter, de språklige segmentene med utgangspunkt i den sammenhengende teksten fra første fase i

helhetlesingen. På denne måten blir detaljert språkarbeid satt inn i en større tekstlig og meningsfull helhet.

Elevene får ulik grad av støtte for å forstå språket som språk og for å kunne snakke og manipu-lere med språkets form og oppbygging. Innholdet i detaljarbeidet kan vektlegges ut fra elevenes ordkunnskap og den tematiske tilknytningen, bakgrunnserfaringer og interesser, strategier og lesenivå.

I Fase 2 blir særlig strategiene og prosessene vektlagt framfor prestasjon og ferdigheter. Lærerne har her anledning til å observere og støtte elevenes strategigrunnlag og læringsprosess på nært hold. Den innebygde strukturen og framgangsmåtene som etter hvert blir innarbeidet i denne fasen, gir muligheter for bevisstgjøring og oversikt for elevene.

Illustrasjoner og fortolkning. Språklig arbeid med detaljer i teksten fra uteskolen:

I denne omgang er det verbets tider og det morfemiske prinsipp som først blir felles tema for hele klassen. Det tekstlige grunnlaget er fortsatt uteskoleteksten 'En skrekkelig tur med en skrekkelig lærer'. Teksten inneholder mange verb i aktiv form i preteritum. Spesialpedagogen Siv tar i dette tilfellet over klasseundervisningen og bruker overhead for å modellere. Ada sitter foran i klassen og følger med. Hun vil overta fellesundervisningen etter at Siv har gjort ferdig sin del (vidobs0703, s.10-12).

Siv henvender seg til klassen, sier:

I denne teksten som dokker ha lest no, e det mang ord som sa ka dokker gjorde eller ikke gjord...

....eller tøyseord fra den som skreiv...Det e mang ord som fortell ka som skjedd på turen til Liljskogen.

Liten pause

Siv legger et utdrag fra teksten på overhead.

Elevene sitter med samme ark

Siv peker med blyanten og leser en setning på arket, med trykk på verbet :

Elevene strittet i mot!

Siv viser til teksten i fase 1, sier:

Ein av setningan som sto i teksten va.. Elevene strittet imot! Dokker skjønne ka det betyr?...at det skjedd i går?

Liten pause

Siv: Ka slags ord vise at det skjedd i går?

Siv markerer så ett og ett ord på overhead med blyant

Siv leser med trykk på hvert ord og spør etter hvert: Er det elevene?

Liten pause. Elevene følger med, ingen kommenterer høyt

Siv svarer selv, peker og fortsetter å lese med trykk på neste ord:

Nei.... Enn strittet ?

Siv ser utover klassen.

Elever bemerker høyt: Hm!

Siv: Ka e det med det ordet som gjør at vi skjønne at det va i går?

Alise rekker opp hånda.

Siv: Alise?

Alise sier noe som Siv ikke oppfatter, peker ned på arket på pulten.

Siv oppfatter at Alise peker på siste del av ordet.

Siv: E det nokka på slutten? ... E de det du meine?

Alise: Hm!

*Siv peker nå med blyanten på overheadarket, på slutten av ordet, strittet, i setningen
Siv svarer bekreftende, med trykk på endingen i verbet: Det stemmer det!Strittet !
(vidobs0703, s. 6)*

At Siv overtar undervisningen i klassen på denne måten, viser at hun som spesialpedagog er med i klassens arbeidsfellesskap, ikke bare en som gir støtte til enkeltelever. Siv appellerer her både til ordkunnskap, ordenes visuelle framstilling og ordenes innbyrdes sammenheng og funksjon i en og samme setning.

Teksten fra uteskoledagen i 'Liljaskogen' blir satt inn i et reelt tidsperspektiv. Elevene følger interessert med i gjennomgangen på tavla. Bakgrunn for fortellingen er kjent og framstilling og ordvalg i leseteksten har falt i smak og ser ut til å hjelpe elever til å holde fokus når de nå skal inn i detaljene i språket. Verbets tider får en funksjonell betydning når nå Siv videre går gjennom bøyningen av verb fra teksten i et eget skjema (vidobs0703, s.7-9). Det morfemiske prinsippet, rotmorfemer og endinger blir forklart og satt inn i en tekstlig og meningsfull sammenheng for elevene.

Etter at Siv er ferdig med gjennomgangen av verbets tider og bøyning, retter Ada oppmerksom-heten til elevene mot noen meningsbærende ord i leseteksten. Hun legger på et nytt ark på over-head og bruker blyanten for å markere på overheadarket.

Ada leser først instruksjonen på arket for klassen.

"Tenk deg at du skal forklare disse ordene til noen som ikke vet hva de betyr."

Liten pause

Ada fortsetter å lese: "Ta deg god tid og forklar hvert ord så godt du kan.."

Liten pause

Ada: Så har æ laga ord nedover sånn..

Ada markerer med blyant på overheadarket

Ada leser og spør: "Elever"... Ka e det? Forklar med dine ord ka de e...

(vidobs0703, s.10).

Ada går gjennom en oppgave som fordrer at elevene tar ordene ut av sin tekstlige sammenheng. Ordene står kontekstuaavhengige på overhead og på arket som elevene får utdelt. Instruksjonen sier at ordene skal forklares til noen som ikke vet hva de betyr. Her forholder elevene seg til en del kjente ord, men har anledning til å bruke mer prinsipielle forklaringer når de nå er bedt om å komme med egne formuleringer.

I etterkant av denne gjennomgangen repeterer også Ada en kjent oppgaveform for elevene, nemlig å finne små meningsbærende ord i lange ord (vidobs0703, s. 11). De lange ordene er også hentet fra teksten fra uteskoledagen. Framstillingsformen rommer flere og til dels over-lappende småord. Arbeidsoppgavene gir nå anledning til repetisjon og videreføring av det som Siv og Ada nettopp har gjennomgått i klassefellesskapet.

Det detaljerte språkarbeidet sett i sammenheng med teksten fra uteskoledagen blir bøyning av verb, betydningen av utvalgte meningsbærende ord i teksten og å finne ord i ord. Elevene blir igjen spredt utover i klasserommet, i fellesarealet og på grupperommet(vidobs0703, s. 12). Ada og Siv fordeler seg for å gi støtte i tekstarbeidet. Siv setter seg mellom to elever i klasse-rommet:

Kjersti og Tom jobber mest med arket som handler om ords betydning.

Siv repeterer utvalgte ord fra teksten sammen med de to.

Kjersti og Tom skal til å skrive ned på eget arbeidsark sine forklaringer til hvert ord på arket.

De drøfter ordene elevene og buss med Siv:

Kjersti: Eleva...det e no dæm som går på skolen for å lær.... ...buss,... det e det som kjøre elevan til skolen...(vidobs0703, s. 12)

Siv går inn i en samtale med Kjersti og Tom for å få fram deres kjennskap til ords betydning og for å styrke deres kontekstuavhengige ordkunnskap. Siv lar i første omgang de to elevene for-klare ordene selv slik som Kjersti gjør her. Hun prøver først å få tak i hvordan disse to enkelt-elevene setter ord på det de kjenner til eller forstår når ord eller begrep presenteres løsrevet fra en helhetlig tekst slik som her.

Kvaliteten av elevers ordforståelse er av avgjørende betydning for evnen til å oppfatte mening i tekst. Generelt ser det ut til at elever opp til ni år forklarer ord ut fra funksjon, hva ting kan brukes til, en situasjonsavhengig forklaring. Når elever blir eldre, kan de i økende grad bruke mer abstrakte ord og begrep, det vil si at de etter hvert har utviklet et mer situasjonsuavhengig språk (Arbeidsprøven, Bredtvet Kompetansesenter 2001).

Kjerstis forklaring av ordet buss er i dette tilfellet mest knyttet til en bestemt funksjon bussen har i en situasjon hun kjenner godt. Ordet elever nærmer seg en mer prinsipiell forklaring. Dette blir et grunnlag for Siv i hennes veiledning videre om ord og begrep i en videre/dypere forstand.

Klassen jobber generelt grundig i fase 2 i utprøvingen av helhetslesing som pedagogisk ramme. Jeg har for eksempel observasjoner at elever 'pusler med setninger og fortelling' med spesielt vekt på syntaktisk bevissthet og funksjonell språkbruk og også diktning og rim (vidobs1201).

Elevene kan også få i oppgave å komponere nye setninger ut fra tekst i fase en og/eller fylle åpne luker i hovedtekst. Ordstafetter i grupper med differensierte oppgaver der elevene får øve nøyaktig og hurtig ordavkodning, blir også brukt i klassesammenheng (obsnot0305, obsnot2305).

Hovedmålet for arbeidet i denne delfasen er at elevene skal utvikle større språklige sikkerhet og fleksibilitet i møte med ord og setninger i en lesetekst og samtidig styrke strategigrunnlaget i læringsprosessen.

Språklig detaljarbeid i denne fasen har Ada og Siv knyttet direkte til halvårsplan for klassen og til L-97 (Dok 3, s. 1-2, møtnot0512). Elever som trenger ekstra støtte i læringsprosessen og strever mest med å etablere språklig bevissthet og funksjonell lesing, får også tilbud om en forlengelse inn i et eget språkverksted en gang i uka. Utgangspunktet i språkverkstedet er den samme tekstlige tema som klassen for øvrig. Tekstarbeidet i verkstedet kan slik tilpasses direkte til individuelle læringsmål for enkeltelever(vidobs1201,vidobs0903, obsnot2305).

Selve utformingen av tekstoppgavene i fase 2 gir slik muligheter for differensiering og tilpasning både på klassenivå og overfor enkeltelever. I siste fase av helhetslesingen, fase 3/Helhet 2, får elevene møte den samme leseteksten som i første fase. Jeg beskriver først formålet med fasen.

4.2.3 Fase 3 /Helhet II

Formål:

Hensikten med fase 3 er å knytte detaljarbeidet fra fase 2 sammen med teksten fra fase 1 i en samordningsprosess. Elevene skal produsere lesing på bakgrunn av bedre strategier, språklig kontroll over tekstens innhold og bedre avkodingsferdigheter. Denne fasen blir også kalt produksjonsfasen (Frost 1999). Elevene møter den samme teksten som i fase 1. De får nå muligheter til å samordne innholdet i en hel lesetekst med arbeidet i fase 2 der hensikten var å få innsikt i språklige detaljer, struktur og egne strategier ut fra samme tekstlige grunnlag.

Denne siste fasen i helhetslesing åpner også opp for å endre noe på leseforholdene slik at elevene i større grad blir utfordret til å samordne forståelse og avkodning og dermed styrke den automatiserte lesingen. Det kan for eksempel legges opp til en fri skriftlig framstilling. Elever kan også utveksle og lese hverandres tekster, gjerne databaserte. Utgangspunktet i denne siste fasen er imidlertid den leseteksten som elevene har arbeidet grundig med gjennom de to første fasene.

Illustrasjoner av fortolkning av fase tre. Samordningsfase. Tekstarbeidet fra uteskolen
Med bakgrunn i lesing av tekst i en spesiell sjanger og språklig detaljarbeid ut fra samme tekstlige grunnlag, gir Ada klassen etter hvert i oppgave å jobbe ut en ny tekst i fase 3 (vidobs0703, s.12).

Imidlertid kan det i denne den avsluttende fasen av helhetslesingen være behov for at enkeltelever i klassen repeterer lesing av tekst fra første fase eller leser en forenklet tekst ut fra samme tekstgrunnlag. Dette gir mulighet for å støtte elever i samordningsprosessen av detaljer mot bedre automatisert lesing. Jeg følger med Siv og en enkeltelev inn på grupperommet:

Kjersti skal lese en forenklet tekst fra uteskoledagen
Siv foreslår så at Kjersti kan bruke stoppeklokke
Dette for å registrere lesehastighet for hver gjennomlesning.
Kjersti har gjort dette før. De repeterer bruken av stoppeklokka.
Siv: Vil du ta tida sjøl.? ... eller skal æ gjør det?
Kjersti, ivrig: Gjør det sjøl!
Siv ser ned på leseteksten og på Kjersti
Siv: Ka syns du?... vanskelige ord?
Kjersti peker ned på ordet verste på arket
Kjersti: Verste!
Siv: Ka står det der da?
Kjersti gjentar: Verste!
Siv: Gikk det bra når du skjønt ka det betydd ?
Siv har allerede drøftet ordet med Kjersti og medelev i klasserommet.
Kjersti nikker
Siv, etter at Kjersti har lest uten støtte en gang: Det gikk veldig greit det her, Kjersti! Mange av orda kikka du berre på og læst dem tvert!
Kjersti fornøyd:Hm!
Kjersti viser fram tida på stoppeklokka til Siv
Siv: Læs ein gong te?
Kjersti leser gjennom en gang til med tidtaking
Det går raskere denne gangen, Kjersti viser fram tida til Siv.
Siv: Ska vi si 38 sekunder? Vi må nesten skriv opp de to talla?

Siv tar fram et papir, teller opp 60 sekunder på en y-akse og merker av hvert 10. sekund, gjør plass for søyler på x-aksen

Siv: Kor mang sekund hadd du første gang?

Kjersti:52!

Siv tegner ei søyle for første gangs lesing opp fra x-aksen til litt over 50 på y-aksen

Siv fargelegger og sier: Så langt da ... sånn, ei grå søyle...Andre gangen da?

Kjersti:38!

Siv tegner en søyle opp til nesten 40 på y-aksen og ser på Kjersti.

Kjersti virker ivrig og vil gjerne lese samme tekst en tredje gang.

(vidobs0703, s. 13 -14).

Siv har også hatt oppmerksomheten på Kjersti i klasserommet forut for sekvensen med lesing på grupperommet (forrige illustrasjon under fase 2). Eleven jobber også nå ut fra samme tekstgrunnlag som de andre i klassen. Hun er dermed ikke hektet av temaet som de andre elevene samtidig jobber med. Med tanke på Kjerstis aktuelle lesenivå trenger hun imidlertid en forenklet tekst for styrke den automatiske ordlesingen. Hun viser stor iver og motivasjon for å arbeide på denne måten med teksten. Fokus dreies mot sammenhengende, selvstendig og flytende lesing. Når Siv foreslår å bruke innarbeidde hjelpere som gir et visuelt bilde av lesingen i denne fasen, stoppeklokke og søylediagram, blir Kjersti svært ivrig. Visualiseringen med klokka og diagrammet gir tydeligvis opplevelse av mestring og gir henne selvtillit og lyst til å lese mer. Hun holder fokus på oppgaven og får en umiddelbar opplevelse av effekt ved å registrere gjentatt lesing på denne måten.

Formålet med denne siste fasen er samordning og produksjon. Den blir, som vist over, fulgt opp både på klassenivå og overfor enkeltelever i et tett samarbeid mellom Ada og Siv i klassekonteksten.

4.3 Oppsummering og drøfting

Med bakgrunn i en felles aktivitet for klassen har en nedskrevet fortelling blitt et tekstlig grunnlag gjennom alle tre arbeidsfasene. Det er i tråd med formålet med fasene og sammenhengen innenfor helhetlesing som ramme for leseundervisningen. Det språklige arbeidet med teksten er blitt forankret i elevenes opplevelser. Tekstarbeidet som har pågått, har gitt muligheter for støtte i lesing, samtaler og samarbeid om språklig detaljarbeid i et klassefelleskap. Gjennom illustrasjonene og min fortolkning av fasene innen kategorien har jeg ønsket å vise sammenhengen mellom et tema fra klassens plan, et utvidet tekstbegrep i en klassekontekst og muligheter for støtte og tilpasning i leseprosessen.

Å mestre lesing av en tekst forutsetter at elever oppdager relasjoner mellom setninger i teksten og ser en makrostruktur eller helhet. Elevene er også avhengig av å kunne utnytte tekstsammenbindende elementer. For å kunne forstå "En skrekkelig tur med en skrekkelig lærer" med bakgrunn i en uteskoledag på ski i dårlig vær, er det nødvendig å aktivere og forstå sjangeren som Ada har brukt. Elevene har selv fått prøve å skrive, men synes det har vært vanskelig. Ada modellerer en fantasifull lesetekst som får et slags eventyrpreg. Bare tid, sted og værforhold er relatert til virkeligheten. Ada er 'den skrekkelige læreren' som har vært med klassen på denne turen. Hun framstiller seg derfor helt annerledes i fortellingen enn det elevene opplever og mener om henne. Jeg vil hevde at Adas trygghet i forhold egen rolle, hennes smittende humør og samspillet hun har med sine elever gjør at en slik lesetekst kan presenteres og brukes som godt grunnlag for lesing og videre tekstarbeid. Dersom hun ikke hadde hatt dette samspillet og statusen hos elevene i undervisningen, hadde nok elevenes bemerkninger og læringsbetingelser blitt annerledes. Et dårlig psykososialt klima og anstrengt

forhold mellom elever og lærere gir lett åpning for prosesser i negativ lei i klassekonteksten (Nordahl og Sørli 1998).

Leseteksten kan være atskillig vanskeligere og mer utilgjengelig for elever første året på mellomtrinnet enn det jeg har illustrert i dette kapitlet (vidobs1001, vidobs1201). Frost peker på at lesesvake elever altfor ofte arbeider med for vanskelige tekster som gjør det umulig for dem å få en tilstrekkelig oversikt og ny ordinnsikt (2002).

Internasjonale og nasjonale kartleggingsprøver av elevers lesing, samt de som er tatt i den klassen som jeg har oppholdt meg i under feltarbeidet, viser at elever i en og samme klasse kan ha svært ulik lesekompetanse (Pisa 2000, Dok 4ab, Dok5ab). Det betyr at elever i samme klassekontekst vil trenge ulik grad av støtte når de arbeider med en lesetekst. For å kunne møte enkeltelever med tilpasning, kan det derfor fordre at tekster blir omarbeidet og forenkelt.

Spesielt for elever som strever med lesemotivasjon, kan en slik historie, som Ada har presentert fra uteskoledagen, være et godt grunnlag til både å forenkle tekstgrunnlaget og å jobbe konstruktivt med automatisering av lesing og med detaljer i språket. Teksten har innbakt gjen-kjennelse av tid og sted. Den kommer med overraskende momenter som gjør at enkeltelever i klassen ser ut til å bli mer språklig aktive og nysgjerrige på innholdet. Dermed er motivasjon for å lese koblet inn.

I første fase er hovedmålet at elevene med grad av lesestøtte skal kunne tilegne seg språklig kontroll over innholdet og sammenhengene i leseteksten. Denne lesestøtten kommer i min illustrasjon som et tilbud. Her konkretiserer Siv ansvar for egen læring for Tom ved å la han velge. Dette ansvaret er nedfelt som ett av målene for klassen (Dok 2, Dok 3, s. 1). Men Siv lar ikke Tom 'seile sin egen sjø' i fortsettelsen. Hun stiller seg åpen, setter ord på valget, viser humor i dialogen og respekt for hans avgjørelse. Fordi hun har god kjennskap til elevens ferdig-heter fra før, forsikrer hun seg samtidig om at han forstår at han kan returnere til gruppa og henne dersom han synes leseteksten blir for vanskelig å komme gjennom. Her kan det skimtes en viss risiko for at enkeltlever som virkelig trenger det, ikke får den støtten som synes å være nødvendig. Elever vil kanskje velge bort hjelp på grunn av motivasjon, selvbilde og/eller liten innsikt i egne strategier. Imidlertid observerer Siv at Tom virkelig er inne i teksten i en lese-prosess (vidobs0703, s. 3). Seinere, under fase to, søker Siv tilbake til Tom i det han skal til å skrive ned egne forklaringer på ord fra teksten under fase to. Her har hun i samtalen en mulig-het til å finne ut om Tom har fått med seg innhold, sjanger ord og uttrykk (vidobs0703, s. 12).

I fase to ledes oppmerksomheten mot de språklige segmentene som tas ut fra den sammenhengende leseteksten fra fase en. Elevene kan arbeide med å segmentere setninger i ord og kjenne ordenes kontekstuavhengige betydning (vidobs0703, s.12). Siv, Kjersti og Tom, men også Ada og de andre elevene i klassen snakker her sammen for å finne gode forklaringer til ord og begreper. De ordene fra teksten som her er valgt, kan virke for enkle å arbeide videre ut fra. Men det blir straks en utfordring for noen av elevene når ordene er tatt ut av en kontekstuell sammenheng som vist i illustrasjonen med Siv, Kjersti og Tom. Funksjonell lesing er avhengig av bevissthet om formen på språket, noe som fase to legger spesielt vekt på i helhetlesingen. Dette innebærer at elever kan reflektere over og manipulere aspekter ved indre grammatikalske strukturer i en setning. Å ha innsikt i språklig form betyr blant annet at elever kan korrigere setninger med gal rekkefølge, altså innsikt i syntaks. Dessuten er elevene avhengige av mor-feminnsikt og fonologisk bevissthet med evne til å manipulere lyder og lydstrukturer i språket dersom de skal kunne lese funksjonelt. Jeg viser en illustrasjon i fase to

der Siv nettopp modell-lerer setningsoppbygging og bøyning av verb og setter fokus på det morfemiske prinsippet for alle i klassen (vidobs0703, s 7-9). Ada viser elevene videre en annen oppgave der de skal finne småord i lengre meningsbærende ord (vidobs0703, s. 10-12).

I evalueringen av utviklingsarbeidet i klassen peker Siv og Ada på at i gjennomføringen av helhetlesing for en hel klasse, ligger en utfordring i å finne gode oppgavetyper som åpner for dialog og riktig måte å angripe detaljarbeidet på i fase to. De to bemerker at å gjennomføre denne fasen på klassenivå gjør at en lærer ikke alltid greier å følge like godt alle situasjonene i en klassekontekst (Dok 2, s. 25- 26). Slik ligger det her en risiko for at elevene kan havne i teknisk oppgaveløsning. Når jeg ser flere av oppgavetyperne på elevenes arbeidsark i denne klassen, kan nok flere av oppgavene lett komme til å få produktfokus dersom lærerne ikke går i dialog med elevene i deres strategivalg og prosesser (Dok 10 -16).

Dersom helhetslesing skal prøves ut som arbeidsmåte overfor klasser, grupper og enkeltelever, er det viktig å ikke overlate elevene til en instrumentell gjennomføring av oppgavene. Dersom det blir en slik undervisningspraksis, havner både elever og lærere lett utenfor den forståelses-rammen som ligger til grunn for helhetlesing. I mine observasjoner i klassen, som også illustrasjonene i avhandlingen viser, ser jeg imidlertid at både Ada og Siv gjennomgående søker å være i en kontinuerlig prosess og gir støtte gjennom dialog og veiledning til elevene.

Når det gjelder fase tre, den avsluttende fasen i helhetslesingen, registrerer jeg ikke denne så mange ganger som de to første arbeidsfasene i løpet av det halvåret jeg er inne i klassen og observerer helhetslesing i undervisningssituasjonene. Jeg drøfter dette grundigere med Ada og Siv i en evaluering av utviklingsarbeidet på slutten av skoleåret (møtnot1506,møtnot2106, Dok 2, s. 26- 27). Lærerne mener at de nok har vektlagt siste fase i helhetslesingen noe mindre enn de to andre fasene for hele klassen, særlig i første halvdel av utviklingsarbeidet. De peker blant annet på tidsnød på slutten av arbeidsøkter og for liten vektlegging av refleksjoner sammen med elevene om effekten av å lese en tekst opp igjen på denne måten. Ada og Siv har imidlertid erfart underveis at de har fått til en bedre planlegging av innhold og organisering som gir klassen som helhet gunstigere muligheter. Gjennom å endre noe på leseforholdene og gruppe-sammensetninger får både klassestyrer og spesialpedagog til å støtte elever bedre etter hvert i utviklingsarbeidet. I gruppesammensetningen legger Ada og Siv vekt på hvem av elevene som kan hjelpe hverandre i lesing og tekstarbeid - og hvem har mest behov for støtte av lærer gjennom fasene for å få bedre utbytte (Dok 2, s. 27, møtnot2910).

Min illustrasjon og tolkning av Siv og Kjersti i dette kapitlet viser en typisk situasjon der en elev får tilpasset støtte i siste fase av en lærer med gjennomlesing av en tekst mot automatisert lesing på sitt nivå (vidobs0703, s. 13-15). Erfaring med selve arbeidsmåten som både elever og Ada og Siv skaffer seg ved helhetslesingen, gjør at samordningsfasen framstår som meget viktig med tanke på de elevene i klassen som strever mest med lesing. Å kunne sammenfatte helheter og detaljer i en tekst, få mer bevissthet om egne strategier og utvikle bedre automatisert lesing og en umiddelbar opplevelse av effekt av arbeidet gjennom fasene, synes uhyre viktig for elevens motivasjon og opplevelse av mestring. Ada og Siv konkluderer at helhetlesingens siste fase bør få mer fokus i en planlagt videreføring det neste skoleåret.

Arbeidsmåten som helhetlesingen fordrer, og som elevene sammen med Ada og Siv har skaffet seg erfaring med, mener de to lærerne har gjort at spesialundervisningen er blitt mer integrert i klassens årsplan. De sier at klassestyrer er blitt mer delaktig i arbeidet med elever med spesielle behov (Dok 2, s. 27). Siv er ikke alltid til stede i klassen sammen med Ada på

grunn av tildelte tidsrammer og fordeling av andre oppgaver ved skolen. Derfor er det Ada som klassestyrer som tilbringer mest tid sammen med alle elevene, også de som trenger mest støtte i læringsprosessen. Ada og Siv vil imidlertid gjerne opptre som et team for klassen og for enkeltelever. Dermed foretar de også rollebytter enkelte ganger i klassekonteksten. Dette har jeg registrert. Siv har tatt over undervisningen for hele klassen, slik som vist i en illustrasjon i dette kapitlet. Ada har fulgt en gruppe eller enkeltelever som har strevd mest i lese og læringsprosess, noe som jeg kommer tilbake til seinere i avhandlingen (vidobs0902, obsnot0305). Ved å opptre på denne måten markerer de arbeidsfellesskapet og en helhetlig tenkning rundt elevene (møtnot2910, Dok 2, s. 26). Helhetlesing for en hel klasse ser ut til forandre meget god planlegging, samarbeid mellom lærere og tydelig organisatorisk struktur der lærerne fordeler oppgaver og ansvar på en hensiktsmessig måte.

De tre arbeidsfasene i kategorien helhetlesing kan føyes inn på ulike plasser i den interaktive lesemodellen (s. 26), eller også berøre alle elementer i modellen. Vektingen av de ulike faktorene har vært noe ulikt gjennom det lesemetodiske forløpet som jeg her har illustrert og fortolket. Helhetlesingen har til hensikt å utvikle språkferdigheter og forståelse, avkodningsferdigheter og lese- og læringsstrategier. Dette skjer i samspill med motivasjon, kunnskap og interesser, leseerfaringer og elevens eget selvbylde for å få til en meningsskapende funksjon i tekstmøtet for den enkelte. Bakenforliggende faktorer i modellen følger også den enkelte eleven inn i en klassekontekst. Ved å analysere lesemodellen i sammenheng med helhetlesing som en psykologisk ramme i undervisningen og en sosiopsykologisk aktivitet i klassefellesskapet, ser jeg at den dynamiske lesemodellen etterspør både lesemetodisk innsikt med oppmerksomhet på elevs strategivalg i læringsprosessen og en grunntone i undervisning og samspill basert på dialog. I mine observasjoner som jeg her har beskrevet og tolket, viser jeg hvordan Ada og Siv har maktet å fange opp en dynamisk forståelse og analyse av ulike faktorer i modellen og ta dette med inn i helhetlesingens rammer. Slik blir det tilrettelagt for møter med tekster som skaper mening for elever i klassen. Med dialog og støtte forankrer Ada og Siv slik sin undervisningspraksis i en sosiopsykologisk forståelse og innen rammen av helhetlesingens formål.

I neste kapittel går jeg mer inn i undervisningssituasjonene i arbeidsfasene i helhetlesingen og retter oppmerksomheten mot undervisningspraksis. Her ser jeg nærmere på hvordan Ada og Siv gir støtte til elevene i læringsprosessen innen helhetlesingens ramme.

5 HVORDAN LÆRERE VISER VEI

Lærerne om dialogen og støtte til elever og om lærerteamet

Siv: Veldig viktig byggestein det å ha dialog med ongan... og legg det rundt oppgaveløysninga i helhetslesing. Ellers kan vi heile tida bli trøkk på den tekniske oppgaveløysinga... Vygotsky - tenkinga bli utfordra her... Det bli så vanskelig dersom det bli teknisk... å still spørsmål med rollen min....

Ada etter hvert til Siv: Du e med å rydde bort my' uvesentlig for elevan som streve. Det bli så forutsigbart.

Siv svarer: Ja, men det e bra at det e sånn! ... For at det her syns æ e så viktig altså! Når vi e i lita gruppe og det e trygt, så bruke æ å sett ord på det... og så spør æ dæm om det stemme med det æ si..

Siv nevner nå en episode samme dag der hun snakket med to elever om at lesinga går seint

At det ble mange stopp fordi det var mange ord som de ikke forsto meningen med

Siv: Det e så mang onga som kan ha kunnskap om verden, men e dårlig på ord og begrep... Og så e det så trygt å snakke om det i mindre gruppe uten at dæm ska tenk': "Huff, kor hu hesje med mæ og heng' mæ ut!"

Siv litt lenger ut i samtalen: Når æ spør ka dæm streve med, så svare dæm nei... Onga veit jo ofte ikke ka dæm streve med ..

Ada nevner nå flere av elevene i klassen som har hatt utbytte av samtale og lesestøtte i mindre gruppe

Ada: Hu Siv greie å avdekk slik at dæm oppdage det sjøl og sett ord på det... og tar bort den her byrden frå onga som bruke forferdelig my krefta i klassen på å skjul at dæm ikke får til....

Siv om samarbeidet med Ada: Vanskelig å beskriv.... men det e heilt annerledes enn det æ ha klart å etabler i andre klassa æ ha vorre inn i. Det handle om felles grunntenking og ka som e avklart og ikke e avklart....

Ada om samarbeidet med Siv: Siv e ikke ein bit av opplegget i klassen. Ein av delan til å få heilhet e jo a Siv. Hu e ein like viktig brikke som mæ og klassen... for helheita... og for at vi har fått til det vi har gjort med tanke på heilhetslesinga i klassen. Vi har jobba sammen og etter kvart vorte så trygg på kvarandre.... at vi tør å still spørsmål om ting ... på praksisen. Det syns æ ha vorre innmari artig da ...

(møtnot2910, s 2-5)

Vignetten er utdrag fra en lengre samtale med Ada og Siv. Den uttrykker tanker om dialog, samarbeid og støtte i læringsprosessen i møte med elevene i klasserommet, og eksemplifiserer pedagogisk praksis. Viktige faktorer som bevissthet på strategier, holdning til og kunnskap om elevers potensiale i møte med tekst og eget veiledningsansvar kommer til uttrykk.

Lærernes undervisningspraksis ligger integrert i alle tre hovedkategoriene jeg har kommet fram til i avhandlingen. Hvordan lærerne viser vei for elevene innen helhetslesingens ramme, er likevel blitt en egen hovedkategori to som vist i modellen under metodekapitlet. Dialogen er framtreddende i alle de pedagogiske situasjonene og møtene med lærerne som jeg er inne i. Dialogen som redskap, stillasbygging i den nærmeste utviklingssonen og læringsstrategier i undervisningen er kodingskategorier og er illustrert fra lesing og tekstarbeidet i klassen.

Jeg beskriver mine funn i dette kapitlet basert på observasjoner av til dels ulike tidspunkt i løpet av den perioden jeg følger utviklingsarbeidet helhetslesing. For en gjennomgående sammen-heng mellom tema, strukturell oppbygging og gjensidig avhengighet mellom fasene i lesing og tekstarbeid, viser jeg til kapittel fire. Imidlertid velger jeg å holde meg til rekkefølgen på arbeidsfasene også i illustrasjonene av kategorien hvordan lærerne viser vei. Jeg mener at strukturen med faseoppbyggingen gir en mer oversiktlig framstilling, selv om det tekstlige temaet kan skifte underveis. Hvilket tekstarbeid som er i fokus, gjør jeg leseren oppmerksom på i tilknytning til hver enkelt illustrasjon. Tidspunktet for observasjonen står under hver enkelt beskrivelse som ellers i avhandlingen.

I etterkant av illustrasjoner og fortolkninger, kommer en kort oppsummering der helhetlesing-ens faser markeres før jeg drøfter i lys av de teoriene som jeg har tatt fram. Den interaktive lesemodellen på side 26 blir også med avslutningsvis i drøftingsdelen. Før jeg går inn og beskriver og fortolker mine funn, gjør jeg rede for læringsperspektiver og læringsteoretiske bidrag som ligger til grunn for analysen.

En sosiokulturell tilnærming innebærer et søkelys på Vygotsky og læring i den nærmeste utviklingszone (1986/ 2001). Her kobler jeg også inn stillasbegrepet (Wood, Bruner og Ross 1976). Dialogen i undervisningen blir belyst i sammenheng med Bakhtin (1998). Jeg søker å utfylle et komplekst læringsaspekt med en mer sosialkognitiv vektning når det gjelder undervisning i læringsstrategier der blant annet Flavell blir brakt inn (2002).

Jeg vil også nevne to norske forskere, Ivar Bråten (1996, 2002) og Olga Dysthe (1995, 2001). Disse har blitt læringsteoretiske inspirasjonskilder både før og i arbeidet med avhandlingen. Deres forskningsmessige bidrag i tilknytning til praksisfeltet har vært med meg som bakgrunns-teppe i egne observasjoner sammen med Frosts innføring i det læringsteoretiske fundamentet for helhetlesingen.

5.1 Mening, kunnskap og forståelse gjennom interaksjon

5.1.1 Perspektiver på læring

Å forstå og beskrive hva læring er, kan framstå forskjellig ut fra hvilket verdisyn vi har (Bjørgen 1992). Konstruktivism inspirert av Piaget har vokst fram innen kognitiv læringsteori og har til i dag hatt stor betydning for pedagogisk tenkning og praksis. Læring i dette perspektivet blir forklart som en aktiv konstruksjonsprosess der elever selv er deltakere i læringsprosessen (Santa og Engen 1996).

Våre handlinger og holdninger utvikles i retning av frie og bevisste valg. Vi kan ikke se bort fra at de valgene vi tar og de handlingene vi foretar oss er påvirket både av miljøet rundt oss og vår fortid. I et sosialkognitiv perspektiv kan menneskelig læring forstås som et samspill mellom individuell kognisjon og sosial praksis. En toveis forbindelse der mennesket er både produsent og produkt av sine sosiale omgivelser ifølge Ivar Bråten (Bråten 2002).

Et sosiokulturelt perspektiv bygger også på et konstruktivistisk syn på læring. Her legges det avgjørende vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst og ikke primært gjennom den enkeltes individuelle prosesser. Selve grunnlaget for læring ligger i en interaksjon og et samarbeid. Det å kunne, skriver Olga Dysthe, er i sosiokulturell læringsteori nært knyttet til praksisfellesskap og den enkeltes evne til å delta (2001). Dysthe

viser til at røttene kan spores til teoretikere som både Dewey og Mead, Vygotsky og Bakhtin.

Læring i et sosiokulturelt perspektiv er grunnleggende sosial. Samspill med andre i lærings-miljøet er avgjørende for hva som blir lært og på hvilken måte. En viktig problemstilling ut fra en slik synsvinkel blir hvordan skolen utstyrer elever slik at de kan delta i fellesskapet og også fungere i ulike andre sammenhenger.

Den sosiokulturelle læringstradisjonen blir også betegnet som kulturhistorisk eller situert. At kunnskap er situert vil si at den er sammenvevd i en historisk og kulturell kontekst. I en fysisk og sosial kontekst er alle deler integrerte og læringen inngår i denne konteksten (Dysthe 2001).

Læring er også å betrakte som distribuert kognisjon. Vi vil kunne utvikle ny kunnskap ved å kombinere den innsikten hver enkelt sitter inne med ved å gjøre den tilgjengelig for hverandre i fellesskapet (Dysthe 2001).

Vygotsky introduserte begrepet mediering som har fått en sentral plass i pedagogisk tenkning. At læring er mediert er en grunntanke innen sosiokulturell læringsteori. Mediering omfatter alle typer støtte eller hjelp i læringsprosessen, både av personer eller artefakter, det vil si redskaper eller verktøy i vid forstand (Vygotsky 1978). Disse bruker vi for å forstå omverdenen og for å handle. Disse redskapene eller verktøyet omfatter både intellektuelle og praktiske resurser som vi som mennesker har tilgang til og som kan formidle og støtte læring på mange ulike måter. I et kulturhistorisk perspektiv bringer disse redskapene også med seg andres innsikt og erfaring. Når vi bruker disse, tar vi samtidig med oss andres tidligere erfaring og innsikt.

Ifølge Vygotsky er språket det viktigste medierende redskapet. Han satte språket med sine meningsbærende tegn og symboler i en særstilling (semiotisk mediasjon). Språkets hovedfunksjoner blir kommunikasjon og selvregulering. Her trer også Mikhail Bakhtins (1998) syn på dialogen fram og får betydning for tolkningen av det som kommer til uttrykk i veiledning og samhandling i et klassefellesskap.

I neste avsnitt tar jeg for meg den nærmeste utviklingssonen i tråd med Vygotsky og ser denne i sammenheng med stillasbygging. Deretter tar jeg for meg dialogen i undervisningssammenheng med teoretisk referanse til Bakhtin.

5.1.2 Stillasbygging i den nærmeste utviklingssonen

Innen den russiske sosiokulturelle tilnærmingen til læring og utvikling forsket Lev S. Vygotsky (russisk Vygotskij, 1896 - 1934) innen fagfeltene pedagogikk og psykologi. Han introduserte et metaforisk begrep, zona blizjajsjego razvitija, Zone of Proximal Development, den nærmeste utviklingssonen (2001). Vygotsky betegnet denne utviklingssonen som forskjellen mellom det barn kan oppnå på egen hånd og det barn kan oppnå i samarbeid med andre. Han beskrev denne sonen som stedet hvor elevers bakgrunnskunnskaper og mer dagligdagse begreper møter den voksne mer systematiske logikk og vitenskapelige begreper. Ifølge den norske utgaven av Vygotskys *Tenkning og tale*, kan det russiske ordet nautsjnyj, vitenskapelig, favne alt som har med opplæring å gjøre (2001, s. 17).

I denne sonen ligger funksjoner som er i utvikling. Forholdet mellom utvikling og læring er i så måte interessant. Ifølge Vygotsky er utvikling og læring ikke identiske prosesser, men

opererer som to allierte og komplekse prosesser fra vi blir født. Når barn møter som elever i skolen, har de med seg en lengre læringshistorie på flere områder, selv om læringen ikke har skjedd slik skolen tradisjonelt har lagt opp til. Læring trekker med seg utvikling. Barns utviklingsprosesser ville vært umulige uten læring (Vygotsky 1978, 2001).

Vygotsky argumenterte for betydningen av den nærmeste utviklingssonen ved å hevde at framgangen i begrepsdannelsen som barn oppnår i samarbeid med en mer kompetent person, er et langt mer fintfølede mål på barnets evner enn bare å teste framgang i barnas problemløsning når de er overlatt til seg selv. Den nærmeste utviklingssonen synliggjør på denne måten de kognitive prosessene som ikke er ferdige og står i fare for å bli oversett hos elever dersom lærere bare er opptatt av elevers selvstendige prestasjoner.

Ivar Bråten (1996) skriver at den nærmeste utviklingssonen fører oss ut over et perspektiv som ligger innbakt i standardiserte psykologiske og pedagogiske prøver som gir opplysninger om elevers nåværende utviklingsnivå og ikke elevers utviklingspotensial. Ved å ta hensyn til Vygotskys perspektiv om denne sonen, forskyves tyngdepunktet i vurderingen av elever fra produkter, kvantitet og normative standarder til prosesser, kriterier og kvalitet. Dette er av spesiell interesse for lærere som har ansvar for elever som på en eller annen måte strever i læringsprosessen og er sårbare i utnyttelsen av sitt potensial.

Den nærmeste utviklingssonen er nært knyttet til Vygotskys teori om kulturell utvikling og kan dermed gi oss bedre forståelse av læring i et fellesskap der deltakere i konteksten har ulikt ansvar på grunn av ulik ekspertise (Cole 1985). Det kan bli snakk om at både lærere og medelever er den mer kompetente i en klassekontekst.

Det støttende stillaset, på engelsk scaffolding principle, er en annen og kjent metafor som har sosiokulturell opprinnelse og ble først brukt som pedagogisk begrep av Wood, Bruner og Ross (1976). Det er en betegnelse som assosieres til byggebransjen der stillaser blir reist for at arbeiderne skal kunne klatre opp og ned etter behov når et byggverk er i ferd med å reises og som rives når bygget er ferdig. Bruner har brukt begrepet scaffolding om den hjelpen som voksne og medelever gir i den nærmeste utviklingssonen og sammenligner med lærerens arbeid: "... 'setting up' the situation to make the child's entry easy and successful and then gradually pulling back and handling the role to the child as he becomes skillful enough to make it" (Bruner 1983, s. 60).

Et stillas i undervisningssammenheng fungerer som en støttestruktur som læreren er ansvarlig for å reise og som elever kan bruke. Slik kan elever lettere komme inn i oppgaven og støtten tilpasses og trekkes gradvis tilbake i takt med framgang i læringsprosessen. En grundig støtte er nødvendig til å begynne med inntil eleven mestrer oppgaven uten hjelp. Stillaset har derfor kun en midlertidig funksjon i læringsprosessen, nettopp slik som stillaser i byggebransjen.

Læring i et aktivt praksisfellesskap slik en klasse kan framstå, innbyr til interaksjon mellom den eller de som underviser og elevene. I et fellesskap der det legges vekt på samarbeid i læringsprosessen, opptrer mange spørsmål helt naturlig. Elever og lærere kan ha samtaler, forklaringer, motargumenter, kommentarer og henvisninger. Det dukker opp både skriftlige og muntlige tekster og fortellinger som trenger nærmere utdyping.

Kommunikasjon og dialog utpeker seg slik som en nødvendighet i undervisning og læring. Det greske ordet dialog oversettes gjerne til norsk som samtale mellom to eller flere personer. Å kommunisere er avledet av latin *communicare* som betyr å dele eller gjøre noe sammen.

Kommunikasjon kan forstås som en interaksjon med bruk både av verbale og non – verbale uttrykk.

5.1.3 Dialogen som redskap

Mikhail Bakhtin (1895 - 1975) hadde en sterk forskningsmessig forankring innen humanistiske disipliner som filosofi, litteratur og lingvistikk i det tidligere Sovjet. Forskere i dag mener at Vygotskys og Bakhtins arbeider på mange punkt utfyller hverandre. Begge betraktet den sosiokulturelle konteksten og fellesskapet som avgjørende for menneskets utvikling (Wertsch 1997). Bakhtins dialogiske perspektiv har fått stadig mer oppmerksomhet i ulike forsknings-miljøer, også innenfor pedagogikken, selv om Bakhtins forskningsmessige bidrag i seg selv ikke framstår som en egen pedagogisk eller didaktisk teori (Børtnes 2001, Igland og Dysthe 2001).

Bakhtins omtaler dialogen som det grunnleggende relasjonelle. Han beskriver tenkningen som en indre dialog, som en indre samtale der ulike stemmer snakker ut fra ulike posisjoner. Vår egen stemme er utviklet i en kontinuerlig og konstant interaksjon med andre individ. Grunnlaget for Bakhtins dialogisme ligger i synet på kommunikasjonens betydning for mennesket:

Å være betyr å kommunisere. ...Å være betyr å være for den andre og gjennom den andre, for seg selv.. (Bakhtin 1984, s. 62).

Ordene tilhører ikke bare den personen som ytrer dem. Ordene som vi uttrykker, bærer med seg stemmer fra de som har brukt ordene før. Dialogen blir en metafor på det Bakhtin kalte semantiske relasjoner mellom ytringer (Bakhtin 1998). En ytring blir en møteplass med både samspill og motspill mellom de som snakker og slik utvikles mening og forståelse. En ytring kan være ord, korte replikker, en lengre samtale eller også skrevne tekster.

Dialog i en klassekontekst får dermed også en mer overordnet betydning enn det vi til daglig legger i begrepet. Det utvidede dialogbegrepet rommer både lærerens muntlige og skriftlige interaksjon med hele klassen, med ei gruppe eller med enkeltelever. Det kan være elevenes muntlige og skriftlige interaksjon med hverandre, mellom muntlige og skriftlige tekster i klasserommet og med tekster utenfor klassen (Dysthe 1995).

Martin Nystrand har brukt Bakhtin som kilde i sin utdanningsforskning (Nystrand 1997). Nystrand beskriver det som preger dialogpreget undervisning og en undervisning som preges av monologisk og lærerstyrt samtale. Han referer til undersøkelser som underbygger at en dialogiske undervisning gir gode vilkår for læring. Nystrand er kritisk til den harmoniserende dialogpedagogikken som rådde grunnen for noen tiår tilbake. Han legger vekt på en organisert undervisning som har rom for gjensidighet og drøfting i tråd med Bakhtin og der forståelsen blir skapt gjennom interaksjon mellom ulike stemmer.

Bakhtins grunnbegrep om dialogen gir en teoretisk utfyllende og helhetlig forståelse av det som skjer i et dialogisk samspill mellom mennesker. Språket og interaksjonen mellom lærer og elev er sentralt også hos Vygotsky. Bakhtins syn er derfor av stor verdi også når lærere møter elevene og skal veilede i en klassekontekst.

Forskere viser til at lærere som legger vekt på en dialogisk undervisning, stiller spørsmål og utfordrer engasjementet hos elevene der svarene ikke kan hentes direkte ut av læreboka. Elevene gis også rom og tid til refleksjon (Streitlien 2002). Lærere som utøver dialogisk

kompetanse har sensitivitet, stiller åpne og støttende spørsmål og kommer inn på riktig tidspunkt med hjelp slik at elevene får muligheter både til å bevisstgjøre og dra nytte av egne strategier i læringsprosessen (Frost 2000).

Helhetlesingen som beskrevet i kapittel fire, er som tidligere nevnt, avhengig av et samspill mellom lærere og elever der ulik form for og grad av støtte er avgjørende. I neste avsnittet går jeg nå inn på strategienes betydning i lærings- og undervisningssammenheng.

5.1.4 Læringsstrategier i undervisningen

Ivar Bråten (2002) peker på sosiale faktorer som avgjørende i utviklingen av elevers selvregulering i læringsprosessen, og står i sammenheng med Vygotskys syn på språkets betydning og elevers behov for gradert støtte og tilrettelegging i læringsprosessen. Selvregulert læring står for læring som den lærende selv initierer, kontrollerer og styrer.

Selvregulert læring kan knyttes til tre sykliske faser ifølge Bråten. Fasene beskrives som aktivering og planlegging, strategibruk og viljestyring og til sist refleksjon og reaksjon. Den siste fasen har innvirkning tilbake på første fase og skaper på den måten en selvregulerende læringscyklus. Bråten peker på at lærere kan påvirke elever til å regulere sin egen læring bedre ved å bevisstgjøre og undervise i strategier når elevene skal løse ulike oppgaver i læringsprosessen.

John H. Flavell skiller mellom kognitive strategier og metakognitive strategier (2002). Kognitive strategier kan defineres til målrettede aktiviteter som rommer tanker og handlinger som den lærende velger for å bedre egen læring og oppgaveløsning. Kognitive strategier kan være forholdsvis enkle som det å tilegne seg eller å huske informasjon til mer avanserte strategier for å organisere bearbeide eller overføre informasjon. Metakognisjon står for en overordnet refleksjon eller bevissthet om egen kognisjon (Bråten 1996, 2002). Metakognitive strategier ligger derfor på et høyere refleksjonsplan enn de kognitive og står for en overordnet kunnskap og kontroll som er viktig for den lærende eleven når han eller hun skal planlegge, overvåke og justere og evaluere sine strategivalg.

Læringsstrategier kan slik betraktes som målrettede handlingsmønstre som vi i prinsippet kan ta i bruk i læringsprosessen og som henger nøye sammen med vår bevissthet. Vi kan omtale de som repetisjonsstrategier, bearbeidings-/elaboreringsstrategier og organiseringsstrategier (Bråten og Olaussen 1999). Repetisjonsstrategier er egnet for elever for både å gjenkalle og bygge opp konkret faktakunnskap og for å integrere og utvide kunnskap på feltet. En videre bearbeiding handler om å koble sammen ny kunnskap med den kunnskapen eller de holdning-ene som elever allerede har. Organiseringsstrategier omfatter hvordan elever lagrer informasjon på en formålstjenlig måte slik at de husker denne og kan ta det fram fra minnet ved behov. Det er lettere å hente fram kunnskap som er strukturert på en god måte i langtidsminnet enn kunnskap som er lagret spredt og som bruddstykker.

Flavell (2002) peker på at det ikke er lett å skille kognitive og metakognitive strategier, men at dette samtidig er vesentlig for læringsprosessen. Det er et skille mellom noviser og eksperter i bruk av strategier (Frost og Nielsen 1996/2000). Noviser kjenner ikke grensene for egen kunnskap og er ikke flinke til å kontrollere egen læring. De velger ofte enkle strategier som er knyttet til situasjonsbestemte og rutinemessige oppgavesituasjoner og har problemer med å nyansere og variere. Trolig er kunnskapen lagret spredt uten tilknytning til en overordnet begrepsstruktur. Det tar gjerne lang tid å hente ut denne og

anstrengelsene blir også gjerne ineffektive og tilfeldige. Hos eksperter er kunnskapen organisert systematisk og knyttet til overordnede begreper. En ekspert kan benytte strategier spontant og samtidig målrettet.

Elevers strategier kan være mer eller mindre automatisert og effektive. Læreren kan som nevnt, være med å observere, bevisstgjøre og undervise elever i strategier. Automatisering skjer gjen-nom øvelse. For å se etter hvor effektive strategiene er, kan lærere vurdere hvor målrettet elever arbeider med en oppgave, og hvordan de greier å holde oppmerksomheten på det sentrale ved oppgaven og ikke lar seg avlede av sider ved oppgaven som fører på villspor. En lærer kan se etter hvordan elever tilpasser strategibruken, hvordan de greier å veksle mellom ulike strategier på mer eller mindre fleksible måter alt etter oppgavetypen. Å tilpasse strategibruken innebærer også at elever kan vurdere resultatet av strategivalget som de har foretatt. Effektiviteten og kvaliteten av strategibruken kan også sees i sammenheng med elevens utviklingsnivå og forståelse.

Bruk av læringsstrategier betyr altså en konkret mental aktivitet i forhold til en gitt oppgave. For at elever skal kunne bruke hensiktsmessige og effektive strategier, må de forstå når, hvor, hvordan og hvorfor bestemte strategier bør brukes (Bråten og Olaussen 1999). Bråten skriver at strategier og metakognisjon er komplementære. En strategi mestres først fullt ut når den sam-tidig er satt i forbindelse med metakognitiv aktivitet. Det vil si som et ledd i en kjede av planlegging, utføring og kontroll.

Videre i dette kapitlet går jeg nå over til å illustrere og fortolke mine funn i tilknytning til kategorien hvordan lærere viser vei for elevene der dialogisk undervisning med vekt på ulik støtte og strategier er i fokus.

5.2 Illustrasjoner og fortolkning av hvordan lærere viser vei

Som nevnt viser kapittel fire et sammenhengende lesemetodisk forløp der det prinsippelle for-målet ved hver enkelt fase innen helhetlesingen ramme er omtalt og drøftet. I dette kapitlet veksler tema fordi jeg ønsker å få fram de illustrasjonene som jeg mener best belyser katego-rien jeg har analysert meg fram til.

Her blir hver fase i helhetlesingen markert som et avsnitt der overskriften viser om den eller de påfølgende illustrasjoner er hentet fra klassekonteksten eller fra mindre grupper og hva som er innholdet i det jeg observerer. I forbindelse med fase to og lærerens teamsamarbeid, har jeg også valgt å ta med en samtalesekvens fra et møte med lærerne som står i direkte forbindelse med min observasjon og fortolkning av teamarbeidet i klassen.

5.2.1 Klassekontekst, felles tema, uvant tekst, tanker om teksten og tilbud om støtte. Fra fase en:

En uvant men aktuell lesetekst på et A4-ark er brakt inn i klassekonteksten sammen med temaet om søppel og kildesortering, definert på halvårsplanen (vidobs1001, Dok 1, møtnot1001). Ada og Siv har på forhånd planlagt at helhetlesingen skal favne dette temaet både i lesing og skriving i denne perioden (møtnot0512). Timen starter med en kort introduksjon av temaet der Ada blant annet forteller elevene at det vil bli satt av to uker til prosjektarbeid på tvers av fag og emner og vektlegging av gruppearbeid. Dette vil hun snakke nærmere om etter hvert. Først vil hun imidlertid at elevene skal lese for deretter å drøfte teksten hun har tatt med. Leseteksten er et infoskriv i tilknytning til kommunens nye avfalls og kildesorteringsplan. Skrivet er kommet til alle skolene og barnehagene og

inneholder diverse retningslinjer. Dette er en aktuell tekst også for elevene i klassen fordi den berører konkret hvordan de nå skal forholde seg til avfall og kildesortering på skolen og på fritida.

På tavla har Ada skrevet at de først skal lese det som står på arket, deretter skrive ned to ting de tenker på etter å ha lest gjennom. Hun markerer at det skal være stille i klasserommet mens de leser og går ut mellom pultene når elevene starter å lese.

Siv står først ved døra og observerer mens Ada forklarer tema og tekst for klassen.

Hun søker med blikket ned til blant annet Irene som sitter langt bak.

Irene sitter med teksten og et blankt ark.

Etter hvert tar hun en linjal foran øynene.

Etter ca tre minutter begynner noen elever å spørre hva de egentlig skal skrive.

Ada stopper foran klassen og peker tydelig på sitt eget hode, spør :

Ka tenke Katrine inni hodet sitt når hu har læst det her?

Liten pause.

Ada :Ka tenke Tora inni hodet sitt? Det kain vær nokka heil ainna enn det som Gard tenke ...

Katrine utbryter: Ska vi skriv ned akkurat det vi tenke på ?...Akkurat?

Hun ser seg rundt og snur seg til Heidi som sitter bak henne.

Heidi hvisker bekreftende tilbake.

Katrine snur seg framover igjen og begynner å skrive ivrig

Siv er samtidig nede hos Irene og snakker lavt med henne.

(viddobs1001, s.1 -2)

Leseteksten er på en side og har en forholdsvis oversiktlig struktur. Men den er stram og 'voksen' med formuleringer som er noe uvant. Avfalls og kildesortering er omtalt på arket som en nipunkts 'oppskriftsliste' der hvert punkt er markert med fet skrifttype. Det er skrevet opp en del eksempler på artikler som skal sorteres og med flere forkortelser.

Enkelte elever begynner å spørre hva de egentlig skal skrive ned etter å ha lest. Ada samler raskt oppmerksomheten i klassen og peker tydelig på sitt eget hode så alle ser og prøver å 'identifisere' tanker som kan uttrykkes. Hun bruker samtidig en åpen spørsmålstilling. Med kroppspråk og verbal støtte understreker hun at det går an å sitte inne med forskjellige inntrykk etter å ha lest samme tekst. Katrine er likevel litt usikker på hva hun skal skrive ned. Er det hun tenker godt nok svar på oppgaven? Her finnes ikke noe direkte svaralternativ på arket. Hun spør litt ut i klassen. Hun er på rett spor i forhold til å forstå hva hun skal gjøre, men snur seg bakover til en medelev som raskt og hviskende bekrefter noe som gjør at Katrine begynner å skrive. Her får hun den lille og nesten 'usynlige' støtten som gjør henne i stand til å fullføre oppgaven på egen hånd.

Teksten er leseteknisk for vanskelig for enkeltelever og krever kjennskap til en del ord og forkortelser for at elever skal skjønne og lese alt som står. Siv har gått bort til Irene, snakker lavt med henne og Ada henvender seg til klassen igjen etter få minutter.

Ada: Dersom noen syns teksten e litt ekkel å kom gjennom, kan dokker bli med Siv ut og gå gjennom den sammen med hu...

Irene reiser seg og går mot døra, venter litt ved en reol.

Ada tar et overblikk over klassen

Ada: Vi fortsette ikke med nokka ainna før dokker e komme tilbake

Siv går mot døra, sier samtidig:

E det fleir som har lyst til å bli med ut og læs teksten med støtte?

Kristin reiser seg og går ut sammen med Siv og Irene.

(vidobs1001, s. 2)

Denne tilpasningen er planlagt og forberedt av Ada og Siv (møtnot1001). Elevene blir gjort oppmerksomme på muligheten for ekstra hjelp som en invitasjon, slik som omtalt også i forrige kapittel. Ordene fra Ada er naturlig vennlige og samtidig direkte. Hun passer samtidig på å gi elevene som velger å gå ut, en oversikt over det som videre skal skje og forsikrer at hun og resten av klassen ikke går videre med andre aktiviteter før alle er tilbake i klassekonteksten.

Irene har sittet og strevd. Hun har allerede fått litt hjelp ved pulten av Siv. Hun tar imot tilbudet om lesegruppe med en gang. Siv gjentar muligheten for å få mer lesehjelp på vei ut. Kristin blir nå med. Ifølge lærerne gjør hun det mest for å være sammen med Irene, ikke på grunn av at hun selv har problemer med å lese (møtnot1001). Ada fortsetter å utdype teksten sammen med resten av klassen i fase en. Denne aktuelle arbeidsfasen fortsetter videre for tre stykker i mindre gruppe der jeg følger med inn og observerer.

5.2.2 Dialog om teksten, støttebehov og strategier. I mindre gruppe. Fra fase en:
De to elevene og Siv setter seg rundt et felles bord på grupperommet med tekstarket om kilde-sortering foran seg. Her dukker det opp behov for direkte støtte til gjennomlesing, og det blir i en lengre dialogisk gjennomgang om tekstens vanskegrad, innhold, utforming og elevenes strategibruk før selve lesingen begynner.

Irene sukker og ser ned på arket sitt: Det e så my!!

Siv vennlig til Irene: Ja...veit du ka æ så inne i klassen...?

Liten pause.

Irene og Kristin er stille, ser på Siv og på teksten.

Siv fortsetter: Æ såg ikke ka du tenkt, nei....Men æ såg ka du gjord.. Du gjord sånn...

Siv viser hvordan Irene brukte et blankt ark, førte nedover på overskriftene og dekket over teksten under mens hun prøvde å lese nedover arket.

Siv anerkjennende: ***Det va kjempelurt! For da slapp du å sjå heile teksten på ein gong. Men så kikka æ på dæ igjen ...og såg at du gjord nokka med linjalen din, Irene? Æ vil vis dæ...***

Siv tar opp linjalen, holder den foran seg, ser på den en stund uten å si eller gjøre noe

Siv: Du satt og så på linjalen din.. Ka hadd skjedd da..?

Liten pause.

Siv: *Hadd du på ein måte gitt opp?*

Irene ser i bordplata. Nikker tydelig

Siv til Kristin: Så du det Kristin?

Kristin sitter og hører på og bekrefter med et nikk

Siv: Men du sa ingenting, Irene ?.....Va det fordi Ada sa at dokker ikke måtte si' nokka mens klassen læst?

Irene: Ja!

Siv forklarer: Det va litt småsnakk til å begynne med, det va nok det Ada meint å få bort.

Liten pause

Siv forsetter: Men dersom du hadd pekt med ein finger i lufta, så hadd vi hatt kontakt med kvarainner før..... Men æ kika på dæ likevel..... Og så gikk æ bort til dæ.....synes du det va greit?

Irene: Hm!

Siv fastslår: Det e sånn det ska vær....at noen ser at vi treng hjelp!

Siv ser på begge elevene mens hun sier dette.

Irene: Det va slik før, i fjerdeklassen også...Da gjord vi sånn!

Siv: Og da gikk det bedre?

Irene nikker. Siv ser på henne.

Siv spør: Neste gong du merke at.. 'dette bli tungt for mæ'...Ka kain du gjør da?

Irene: Dersom du e der, kain du kom..

Siv: Ja, berre vi får fort øyekontakt...

Litt lenger ut i samtalen

Siv repeterer: Æ sa til dokker der inne at dokker kunne ta bort arket og sjå heile teksten for å få oversikt

Irene teller overskriftene nedover på arket: Ein, to, tre, fire, fem, seks, sju, åtte, ni!
Siv peker på overskriftene fra en til ni.

Siv til Kristin: Ser du på arket ditt at det e større og svartar skrift her? Det e overskrifta. Irene læst berre dem i klassen for å få oversikt over ka som stod på arket.

Irene viser nå Kristin konkret hvordan hun brukte det blanke arket og leste avsnittoverskrifter.

Siv til Irene: Ved å læs slik, Irene, har du fort fått oversikt over ka som står her, men det e veldig my på arket som du ikke ha læst enda.

Siv til Kristin: Rakk du å læs heile du, Kristin?

Kristin nikker og sier: Læst det bra ja!

Irene til Siv: Kain å læs bedre hu, skjønne du!

Liten pause

Siv: Ligna det på nokka dokker ha læst før?

Kristin : Ikke aill orda som æ forstod!

Irene: I avisa har æ læst nokka sånt.... Dersom æ ha sett dæm før, læs æ fortar'., for eksempel når det står kræsja bil attmed ein bil...

Siv: Meine du at når det for eksempel står ordet bil og det e bilde av ein kræsja bil, så forstår du bedre ka det handle om?

Irene nikker: Hm!

Siv til Kristin: Syns du også det?

Kristin: Nei, det går greit slik. Kristin lar blikket og hånda gli nedover leseteksten på arket.

Irene: Æ må ha bilde, æ... ellers så skjønne æ ikke nokka av det!
(vidobs1001, s. 2 - 5).

Anerkjennelse fra lærer og ro med fokus på oppgaven preger situasjonen. Her prøver Siv å konkretisere det som har skjedd i klasserommet. Det innbefatter det som Irene synes er vanske-lig med lesing. Irene sier selv at dette er for mye for henne å komme gjennom. Siv forteller at hun fulgte godt med hva som skjedde i klasserommet, og presiserer at hun ikke vet hva Irene tenkte der inne da hun prøvde å lese. Her setter læreren ord på det hun har sett, visualiserer dette og spør om hennes tolkning er riktig. Samtidig gir hun oppmuntring og tydelig bekreftelse på en angrepstrategi som går ut på å dekke deler av leseteksten med et blankt ark for ikke å miste lesefokus i teksten og ikke bli overveldet av alt som står på arket. Siv kommer tilbake til dette i løpet av samtalen og gjentar noe hun tydeligvis har nevnt i klasserommet for Irene. Nemlig først å skaffe seg oversikt over hele teksten ved hjelp av arket. Dette har tydeligvis hjulpet Irene på vei inn i teksten slik at hun har fått med seg de ni overskriftspunktene. Irene demonstrerer også for Kristin hvordan hun kunne finne og lese disse ved å bruke det blanke arket. Slik får også Kristin presisert hva som er overskrifter og ikke i teksten.

Teksten ligger på et lesenivå som ikke er tilpasset Irenes. Hun har behov for støtte og fokus på egne løsningsstrategier både for å få kontroll over meningen og kunne lese gjennom noe av teksten. Det ser også ut som om Irene selv vet noe om hvorfor hun trenger denne støtten. Hun reiser seg raskt når Ada annonserer mulighet for ekstra støtte som i utgangspunktet går til alle elevene i klassen. Når Kristin i løpet av samtalen svarer Siv at hun greide å lese hele teksten allerede da hun var inne på klasserommet, har samtidig Irene et synspunkt på at hennes klasse-venninne er en bedre leser enn henne selv. Irene viser dermed at hun vurderer eget lesenivå opp mot andres.

Ved hjelp av Sivs støttespørsmål gir også Irene uttrykk for at hun synes det er lettere å lese en tekst der det er bilder og ord som hun har sett før. Samtidig knytter hun teksttype til det hun har sett i aviser. Kristin uttrykker at denne teksten inneholder flere ord som hun ikke forstår, men at den har en grei framstillingsform. Irene holder på at en passe lesetekst for henne inneholder bilder å støtte seg på og ord som hun har møtt før i lesing.

Det som også er med og hindrer Irene i å spørre om hjelp i klasserommet, er hennes tolking av en fellesbeskjed fra Ada når alle i klassen skulle lese hver for seg. Da handlet det om å få bort småsnakk som virket forstyrrende, ikke å hindre elever i å spørre om hjelp. Siv har en antakelse om hvordan Irene har oppfattet beskjeden, setter den i sammenheng med det hun observerte i klassen og spør direkte om det er slik som hun antar. Irene bekrefter dette og Siv forklarer hva det egentlig gjaldt.

Siv spør også om det er greit med den måten hun kom til unnsetning på i klasserommet - uten at Irene selv hadde bedt eller gitt tegn om hjelp med leseteksten. Sivs ytring viser både omsorg og respekt for eleven samtidig som hun gir henne en konkret strategi på hvordan hun kan gå fram for å be om hjelp. Siv sier det trenger ikke være mer enn øyekontakt eller en pekefinger i lufta fra Irenes side. Irene synes det er greit slik som Siv foreslår og erindrer også en lignende avtale fra forrige skoleår. Siv presiserer enda en gang det med avtalen om bare å søke blikket til hverandre og understreker på den måten elevens sjanse til å ta denne kontakten først. Dette kan også tolkes som en bevisstgjøring av elevens ansvar for egen læring. Når eleven kjenner at det blir for vanskelig å løse oppgaven på egen hånd og når hun ser muligheten for å innhente støtte, kan hun selv vise at hun trenger hjelp. Siv presiserer imidlertid for begge elevene at de har rett til å få støtte når andre ser at de strever. Med ordvalget tydeliggjør hun læreransvaret i lærings-prosessen i klassen.

Jeg går nå bort fra temaet om søppel og kildesortering og inn i klassekonteksten igjen på et annet tidspunkt denne våren og med et annet fellestema. Observasjonen jeg tar fram er ved oppstart av fase to der Ada vil konkretisere en læringsstrategi i tekstarbeid. For å beskrive hvordan Ada underviser i dette for hele klassen, viser jeg en illustrasjon der elevene blir forklart bruken av et spesielt læringsstrategiskjema, et såkalt venndiagram (vidobs0903, Dok 13). Det er meningen at elevene i etterkant skal arbeide videre i grupper med ord og uttrykk ut fra en uteskoletekst (vidobs0703). Ada er imidlertid bevisst på at det er selve skjemaet som skal læres i første omgang.

5.2.3 Fra tankekart til venndiagram i klassekonteksten. Fra en oppstart på fase to

Et venndiagram er utformet som to ovale sidestilte tankekart. De er føyd sammen og har et overlappende felt eller snittflate, et 'felles assosiasjonsområde' i midten. Venndiagrammet omtales som en variant av flerkolonnenotater (Santa og Engen 1996, Fredheim 2003). Dette aktuelle skjemaet er velegnet når elever skal sammenligne to begreper eller tema. Ada tar utgangspunkt i tankekartmodellen, noe elevene er godt kjent med fra før.

Ada har fått bruke to elevnavn fra klassen på tavla, Iselin og Irene
Hun bruker hele tavla og tegner i stor størrelse to tankekart på hver side av tavla
Ada står og peker på det til venstre, sier: Dette e Irenes sitt ark
Ada går til høyre, peker, sier: Dette er Iselin sitt ark
Ada skriver katt inni begge tankekartene på hver side. Lager tankestreker ut fra de to
Ada snur seg til elevene, sier : Det her ha dokker gjort før....
Liten pause.

Ada: Ka tenke du på når du hør ordet katt?....

Småprat mellom elevene om temaet.

Ada: Ka forbind du med ordet katt?

Flere forslag fra elevene kommer.

Ada skriver forslagene som kommer på tavla, vekselvis på de to tankekartene.

Hun skriver også på egne forslag for å få til noen like utsagn.

Ada står til venstre foran, tegner med store bevegelser i lufta rundt dette tankekartet.

Ada: Dette var Irene sitt!

Hun går til høyre, tegner i lufta rundt det andre tankekartet med store tydelige bevegelser

Ada: Dette var Iselin sitt.

Flere elever kommenterer det som etter hvert står.

Ada forklarer: No ha dokker liksom sitte her... kvar for dokk... og skreve om katt ... eller ka dokker veit om katt..... Æ kunn ha sagt ka kan dokker om katt.....

Ada snur seg og tegner et venndiagram på midten av tavla, skriver venndiagram over.

Hun begynner å snakke på vegne av elevene som 'eier' tankekartene på tavla.

Ada peker på ordet mus på Irenes kart: Æ ha skreve mus, si Irene

Ada peker på det andre, 'svarer': Æ ha ikke skreve mus, si Iselin

Hun 'leiter' samtidig på tankekartet der det står Iselin over.

Ada går så igjen på til venstre, sier: Æ ha skreve søt, si Irene

Ada går til kartet til høyre, sier: Det har kanskje Iselin også..

Hun finner ordet søt på begge plasser.

Hun 'fører' ordet søt fra de to tankekartene ned til felles felt ved å markere med hendene

Skriver søt i det felles det overlappende feltet på venndiagrammet

Tegner rundt det overlappende feltet flere ganger med kritt.

Ada sier samtidig: Dette e likt!

(vidobs0903, s.1 - 3).

Dette er en velkjent undervisningssituasjon. Læreren står foran elevene i klassen og skal introdusere noe nytt. En bestemt framgangsmåte som skal brukes i tekstarbeidet videre i fase to i helhetlesing. Ada starter med å innhente og repetere en konkret læringsstrategi elevene er fortrolige med fra før. Hele tavla blir brukt for å visualisere og åpner for fri assosiasjon rundt ordet katt i begge tankekartene. Katt er et ord hun mener alle kan knytte egne assosiasjoner til. Slik blir det ikke lagt unødige hindringer i veien for at elevene skal kunne lære selve skjema-bruken før de går videre inn i arbeidet med tekstoppavene. Ada har planlagt at de to tanke-kartene skal 'samarbeide' om å fylle ut venndiagrammet som er tegnet under i stor utgave og på midten av tavla. Hun spør to elever om å få bruke deres navn for å visualisere, og det er greit. Slik står Irene og Iselin som 'proforma eiere' av de to atskilte tankekartene. Ada fordrer at alle elevene skal være med å fylle på med sine egne forslag. Hun omformulerer inngangsspørsmålet litt for å få i gang prosessen og sikre at alle er med fra begynnelsen. Ved hjelp av dette kommer elevene mer på banen med sine tanker. Ny kunnskap om en konkret strategi i form av et skjema blir knyttet sammen med tankekartet som de kjenner fra før.

Underveis tar Ada små pauser der elevene snakker seg i mellom og kommenterer. Dette gir tid for elevene til å tenke seg om. Når Ada leiter opp likheter og forskjeller for deretter å skrive inn i venndiagrammet, 'låner' hun samtidig stemmene til Irene og Iselin, og forklaringen får en form for elevstemme og konkretisert elevperspektiv. Hun finner blant

annet ordet søt som havner i det felles assosiasjonsfeltet på venndiagrammet. Samtidig tydeliggjør hun fellesfeltet enda en gang med å tegne rundt.

Med ord og stemme støtter Ada opp under det visuelle der hun markerer med store bevegelser med hendene, med store tegninger og ved å skrive. Ved innføringen av venndiagrammet modellerer hun tydelig at det går an å finne både likheter og forskjeller i elevenes assosiasjoner selv om temaet eller begrepet er kjent for alle.

Ada som arbeidsleder henvender seg i etterkant direkte til Siv. Hun spør henne om å lage en liten gruppe sammen med en elev som strever med lesing og tekstforståelse. Siv har vært med på innføringen i venndiagrammet som observatør og går raskt inn slik at eleven blir hjulpet videre (vidobs0903, s. 7).

5.2.4 Lærerteamet. Fra fase to og samtale i etterkant

I en klassekontekst er det naturlig at det også oppstår situasjoner der det er behov for justeringer underveis for elever og for lærerne. Jeg går nærmere inn på en situasjon fra helhet-lesingens fase to der Ada og Siv veksler på å forklare for hele klassen på detaljplanet ut fra en lesetekst. Illustrasjonen under er med og viser hvordan teamarbeidet mellom de to lærerne blir naturlig i klassekonteksten også når undervisningen ikke kan fortsette som tenkt i utgangspunktet. Ada bruker overhead foran hele klassen for å vise. Elevene skal også få samme arket å jobbe med etter hvert.

Ada bruker en blyant på selve overheadarket for å markere ord i ord, først med rundinger og deretter streker

Elevene følger med, men det blir etter hvert vanskelig å se hvor markeringene går

Rundinger og streker løper litt over i hverandre på overheadarket

Siv har tilbudt en tussj underveis, men Ada har valgt å fortsette med blyanten

Ada betrakter overheadarket: Dette bli ikke visan!

På overheadarket er det også gjort plass på linjer under for å skrive ordene som elevene finner

Siv spør Ada: Vil du ikke at dæm (elevene) ska skriv orda opp igjen under der altså?

Ada stopper opp, ser utover klassen.

Ada: Ja?... Ska vi gjør det i stan?

Flere av elevene kommenterer at det blir bedre.

(vidobs0703 s. 11 -12)

I avhandlingen finnes flere eksempler fra undervisningen som viser det fleksible samarbeidet mellom de to lærerne der hele klassen, grupper eller enkeltelever er involvert. Jeg har imidlertid valgt å ta med illustrasjonen over for å vise at teamarbeidet fungerer også når noe uforutsett opptrer underveis og når alle i klassen har samme fokus. Her er det en visuell justering som må til for at elevene skal få oversikt over oppgaven. Siv observerer i klassen når Ada forklarer på overheadarket og kommer med et åpent spørsmål. Spørsmålet gir Ada anledning til å fortsette med egen løsning eller å bruke forslaget som ligger i ytringen. Ada stopper opp, tar positivt imot innspillet fra medarbeideren og gir slik uttrykk for at det er et godt forslag. Ada passer også på å involvere elevene og spør om dette gjør oppgaveløsingen bedre. Flere av elevene sier seg enig i det. Jeg refererer til denne hendelsen i en samtale med Ada og Siv og spør hvordan de to generelt ser på det å få slike eller lignede små innspill fra hverandre som team når de er i klassekonteksten. Det utløser smilet hos begge.

Ada ler: Stoppa æ ikke før nei?

Siv smiler: Vi har et avklart forhold ja...opplev det som veldig trygt..

Ada: Ja, æ syns det e godt æ.... trygt og godt... fordi æ veit at hu Siv vil mæ og ongan sitt beste...

Berre ved å still eit spørsmål så får Siv mæ til å: ” Det har æ ikke tenkt på før!”... Å sjå ting frå et litt ainna perspektiv...For når du bare hold’ på for dæ sjøl i klassen, så e det lett å dætt inn i eit mønster som du ikke ser sjøl. (møtnot2910, s.3)

Undervisningen og samarbeidet mellom de to lærerne ser generelt ut til å være preget av smidighet og har stor plass for dialoger og godt humør. Glimtet i øyet tar ikke bort det faglige perspektivet slik som i illustrasjonen over, men viser noe av den didaktiske romsligheten og den tryggheten som det er gjort plass til i arbeidsfellesskapet dem imellom og i samvær med elevene. Medarbeiderens innspill blir betraktet som en berikelse og en spore til videre utvikling for egen praksis slik som Ada sier. Dette er også Siv inne på i vignetten innledningsvis der hun snakker om samarbeidet med Ada.

Jeg går nå videre over til fase tre. I forrige kapittel fortalte jeg hvordan en elev, i dette tilfelle Kjersti, fikk hjelp av Siv i denne fasen til å samordne fase en og to (vidob0703, s.13 - 14)

5.2.5 Lesetekst, søylediagram og pekefingeren mot automatisert lesing. Fra fase tre. Nå går jeg videre i denne observasjonen for å belyse hvordan Siv benytter anledningen til å gjøre eleven oppmerksom på egne strategier under lesing.

Siv smiler og sier: Skal du start’ på nytt? No begynn stolen å trill unna dæ og arket fer
Kjersti ler litt, drar til seg stolen, setter seg til rette, men avbryter seg selv
Hun merker selv at hun har hoppet over noe i teksten.

Hun har sluttet å markere med pekefingeren under ordene på linja mens hun leste.

Siv blidt: Ka e det som skjer no ?Veit du ka æ merke?

Liten pause

Siv: Få hør ka du merke først da kanskje?

Kjersti : Nei.....

Siv: Æ merke at du begynne å kain det utenat og da begynne du å ta snarveie!

Siv og Kjersti ler sammen.

Liten pause

Siv: Veit du... æ trur ikke du treng å læs meir no..

Kjersti ivrer: Æ har lyst!

Siv: Men du..... ka om du hold fingern din under teksten? Husk no begynne du å bli sliten ...og da e det godt med litt støtte!

Liten pause

Siv: Trur du det vil hjelp dæ?

Kjersti nikker og starter ivrig opp å lese engang til

Kjersti leser teksten på egen hånd, uten stopp og bare med egen pekefinger som følge under teksten.

Siv: Ka syns du om å bruk fingern da?

Kjersti: Bedre!

Siv: Fingern har du alltid med dæ, veit du.!...Den e et snedig hjelpemiddel. Du slipp å leit i sekken etter den!

Kjersti er tydelig fornøyd.

Lesinga gikk enda litt raskere og nok et diagram kommer på papiret.

(vidobs0703, s. 15).

Her hopper Kjersti over noe i teksten når hun skal lese. Hun avbryter seg selv og vil begynne på nytt. Først vil Siv imidlertid gjøre henne oppmerksom på hva som egentlig skjer, og stiller et åpent spørsmål. Kjersti kan ikke svare selv om hun får litt tid til å tenke seg om. I denne sammenhengen har Siv observert en elev som har øvd en god del, men begynner å kunne teksten utenat og sporer av fordi hun er begynt å bli sliten. Dette

påvirker lesingen og Kjersti blir sittende urolig på stolen. Siv setter ord på det som konkret skjer og minner eleven om en støttestrategi hun selv ofte bruker: nemlig pekefingeren under linja. Slik kan Kjersti starte forfra. Lesehastighet etter gjennomlesing for fjerde gang blir notert. Kun med støtte av egen pekefinger under tekstlinja underveis har Kjersti lest teksten på egen hånd og så vidt greid å slå egen tidsrekord fra forrige runde. Kjersti er tydelig fornøyd når stoppeklokke, flere konkrete søylediagram på papiret og Siv bekrefter dette med ord.

Samspeillet mellom lærer og elev er preget av trivsel og er samtidig en målrettet aktivitet. Det er også plass for latter og humoristiske bemerkninger. Siv sier blant annet at Kjersti alltid har pekefingeren med seg som støtte og trenger ikke leite etter den i sekken. Støtten og bevisst-gjøringen avpasses slik at eleven beveger seg fra nesten å greie å lese teksten selv til å lese helt på egen hånd. Eleven får konkretisert framgangen sin på en enkel og effektiv måte og opplever tydelig mestring.

Jeg avrunder nå selve illustrasjonene og fortolkningen av disse under kategorien hvordan lærere viser vei og går over til å oppsummere kort fra de tre fasene i helhetslesingen som er tatt i denne sammenhengen. Deretter følger en drøfting i lys av det teoretiske aspektet som er brakt inn. Mine funn blir også koblet til den interaktive lesemodellen før jeg avrunder kapitlet.

5.3 Oppsummering og drøfting

Fra fase en har jeg to illustrasjoner fra klassekonteksten der Ada introduserer en aktuell, men uvant tekst. Klassen skal jobbe tverrfaglig og med hjelp av helhetslesingen om temaet søppel og kildesortering. Enkelte elever greier seg med litt hjelp, mens andre får problemer allerede ved første gjennomlesing av den aktuelle teksten. Et tilbud om ekstra lesestøtte i mindre gruppe blir gitt. Jeg velger å følge denne gruppa videre i fase en. Illustrasjonen og tolkingen som følger, er knyttet til en lengre dialogisk sekvens mellom Siv og de to elevene. Innholdet i dia-logen dreier seg både om tekstens vanskegrad, elevs opplevelser og behov for og bevisst-gjøring av støttestrategier.

Fra fase to er illustrasjonene hentet fra andre tidspunkt og tema for tekstarbeidet enn de tre første under kategorien i dette kapitlet. En lengre undervisningssekvens med Ada i klassen i bruk av et læringsstrategiskjema kommer først. Jeg beskriver og fortolker hvordan Ada gir en første innføring i bruk av dette skjemaet - som elevene etterpå skal bruke i videre detaljarbeid med en tekst.

Fra fase to har jeg også hentet inn to beskrivelser for å illustrere samarbeidet mellom lærerne. En illustrasjon er fra klassekonteksten og den andre er et utdrag fra en samtale med de to. Denne samtalen henger direkte sammen med observasjonen i klassen og fortolkningen av denne. Denne illustrasjonen er tatt med for å framheve noe av styrken Ada og Siv tydelig har utviklet sammen som lærerteam - også når ting må endres.

Fra fase tre i helhetslesing har jeg videreført en beskrivelse av dialogisk undervisning fra forrige kapittel der en elev er på vei mot automatisert lesing av tilpasset tekst. Jeg illustrerer og tolker hvordan eleven ved hjelp av Sivs støtte og bevisstgjøring i den nærmeste utviklingssonen til slutt mestrer lesing av tekst på egen hånd.

Til sammen har jeg knyttet sju illustrasjoner med fortolkninger til kategorien hvordan lærere viser vei for elevene. Jeg drøfter nå nærmere mine funn i lys av de læringsteoretiske perspektivene jeg har tatt med inn i analysen.

En overfladisk betraktning av mine illustrasjoner viser at det er lærerne som har de lengste ytringene i samtale og undervisning. For eksempel med Siv, Irene og Kristin fra fase en og med Kjersti i fase tre eller med Ada i klassekonteksten. En slik 'ytre' tolkning vil muligens overse mye av det dialogiske aspektet som ligger innebygd. Ved å studere illustrasjonene fra mindre grupper og i klassen nærmere, møter vi lærernes åpne spørsmål, timing av støtte og med små pauser for elever til å tenke seg om og komme med egne betraktninger som det bygges videre på. Dette vitner om plass for elevers stemme i konteksten. I vignetten sier Siv at dialogen må ligge rundt oppgaveløsningen i helhetlesingen, ellers blir en lesepedagogisk ramme bare teknikk. Hun sier også at det blir vanskelig å stille spørsmål i tilknytning til egen undervisningspraksis dersom det ikke gis rom for dialogen.

Jeg observerer at det dialogiske aspektet farger de pedagogiske situasjonene og framtrer som et overordnet pedagogisk verktøy for de to lærerne i undervisningssammenheng. Denne tolkningen av lærernes undervisning og veiledning i møte med elevene i klassen underbygges også av de andre beskrivelsene fra utviklingsarbeidet som jeg har hentet fram i de to andre kategoriene i avhandlingen. Den dialogiske praksisen blir som et lim som binder sammen elevers ulike læringsbehov og støtten som gis. Den ivaretar samtidig fokus på arbeidsoppgavene og strategivalgene i læringsprosessen. Undervisningen blir dermed ikke lærebokstyrt og med ensidig vektning av produkt i oppgaveløsningen. Dette var jo nettopp også noe av målsettingen i planarbeidet som lå i forkant for selve utprøvingen av for utviklingsarbeidet (Dok 1, Dok 2, Dok 3).

Reell elevmedvirkning er av stor betydning for både Ada og Siv. Dette innlemmes i undervisningen i stedet for å stenges ute. Det gjelder når Ada forklarer venndiagrammet for hele klassen der hun prøver å få med alle i innføringen, både med det hun sier og konkret gjør. Dette kommer også til uttrykk når Siv møter enkeltelever og vil skape en felles forståelse for situasjonen før hun går direkte på oppgaveløsning og følger elever videre i læringsprosessen. Den dialogiske undervisningen avspeiler også en integrert veiledningsstrategi hos lærerne om aktivt å søke etter elevers potensiale og å støtte mot mestring, selv om elever ikke alltid ber om hjelp eller er bevisst sine egne strategier.

Skolen som institusjon med sine planer og bestemmelser og fordringer til lærerens kunnskaper er i seg selv en markering av et naturlig asymmetrisk forhold mellom en lærer som undervisningsleder og elever som de lærende. En dialogisk undervisning fordrer imidlertid sensitivitet fra lærerens side, respekt for hver enkelt elevs likeverd og at den enkelte stemme får komme til uttrykk i fellesskapet (Dysthe 2001).

Det utvises nettopp en varhet for elevenes integritet når for eksempel Ada spør to av dem om å få bruke deres navn på tavla i instruksjonen av venndiagrammet. Dette kan oppleves for sterkt for enkeltelever dersom klimaet ikke tillater det. Siv spør også en elev i etterkant om det er greit at hun har kommet bort for å hjelpe i klassekonteksten uten at denne har spurt henne om hjelp.

Ytringer og samtaler mellom lærere og elever kjennetegnes som nevnt av en god og lett tone som skaper trivsel og der det gis rom for humor uten at den faglige tråden klippes av. Det

fører til artige ordspill eller assosiasjoner også i dialogen mellom elever og lærerne slik som i illustrasjonen med Siv og Kjersti i fase tre.

Ada som klassestyrer vektlegger at støtte fra Siv som spesialpedagog og medspiller i klassen er utviklende i forhold til egen praksis. Siv sier som vist i vignetten innledningsvis at samarbeidet med Ada er berikende. Der kommer det fram at å komme så langt i et samarbeid med tanke på å veilede og støtte enkeltelever som spesialpedagog ikke er en selvfølge, men er avhengig av både felles grunnholding til elevene og avklart arbeidsfordeling og holdning til hverandre i et team. Både Siv og Ada uttrykker trygghet for samarbeidet med hverandre og viser også glede over det de har jobbet sammen om i utviklingsarbeidet helhetlesing (møtnot2910). Illustrasjonene i fase to om lærerteamets samarbeid er eksempler i tilknytning til dette.

Lærernes undervisning i den klassekonteksten jeg har vært inne i, søker stadig balanse mellom lærerstyrt initiativ og elevene som aktører. I tråd med Vygotskys syn på undervisning er Ada og Siv tydelige pedagoger og er på banen i undervisningen. Dette avspeiles både i klassen når Ada forklarer hva et venndiagram er og når Siv arbeider med enkeltelever i tekstsarbeidet som vist i fase en og tre. Lærerne blir slik både formidlere og støtte for elevene i læringsprosessen. Ifølge Vygotsky behøves det ikke så mye kunnskap for å undervise. Men for å lede elever til egen kunnskap, er kravet til læreren atskillig større. Det innbefatter nemlig en kombinasjon av faglig tyngde, engasjement og interesse for den enkelte elevens læringspotensial og sosiale fungering. Ada og Siv legger vekt på denne kombinasjonen gjennom tre faser i lesepedagogisk arbeid i klassen.

I møte mellom elever og lærere om et aktuelt tema er det viktig å skape en felles situasjonsforståelse, en intersubjektivitet, for at læring og utvikling skal kunne skje i den nærmeste utviklingssonen. I en klassekontekst er det lærerne, de mer kompetente eller ekspertene, som har ansvaret for at denne felles situasjonsforståelsen oppnås.

Lærere som forholder seg til en klasse slik Ada og Siv gjør, vil derfor ha ansvar for å tilrettelegge slik at hjelpen samsvarer med det støttebehovet som flere elever har. Streitlien peker på at stillasbegrepet oftest er omtalt i litteraturen i sammenheng med dyader og praktiske aktiviteter. Disse beskrivelsene trenger en redefinering dersom det skal være til nytte i klasseromspraksis hevder Streitlien (Streitlien 2002). Noen elever kan nemlig oppleve å ikke bli møtt, både de som er kommet lengst og de som strever mest. Med ansvar for mange elever krever en individ-uell oppfølging i en klassekontekst mye av lærerne. Elevene er sjelden på samme sted i utviklingssonen. Helhetlesingens struktur og formål er tenkt som en felles ramme for leseundervisningen i klassen til Ada og Siv og er nettopp bygd på et læringsteoretisk fundament som har fokus på elevers potensiale og prosesser. Streitlien skriver at stillasprinsippet i en klasse kan bli å tilby elever en referanseramme eller modell for en bestemt aktivitet som de selv bare delvis er i stand til å begripe og utføre på egen hånd. En slik utfordring er også Ada og Siv klar over i sin utprøving av helhetlesingen (møtnot0512, møtnot1402, Dok 2, s. 23 -24). De vet at å følge opp elevperspektivet i undervisningspraksis i tråd med helhetlesingens formål, fordrer et tett samarbeid mellom de to og med elevene.

Et fleksibelt samarbeid med elevene og god organisering blir en nødvendig forutsetning for at stillasprinsippet kan fungere best mulig. Etter hvert erfarer Ada og Siv at det blir nødvendig med en justering av grupper i gjennomføringen av helhetlesingen for nettopp å gjøre en tilpas-set støtte mer tilgjengelig for elevene som nevnt i forrige kapittel. Jeg

observerer at elever i klassekonteksten også opptrer som mer kompetente andre, slik som Heidi når hun svarer på et lite spørsmål fra Katrine i første fase. Slik bidrar elever til å gi medelever muligheter (obsnot0305, obsnot2305).

Ved hjelp av mer kompetente andre medelever og justeringer av grupper opplever lærerne at tekstarbeidet etter hvert blir mer i tråd med intensjonen om å tilpasse godt for alle (møtnot2910). Med klassestyreransvar og mest tid sammen med elevene sier også Ada at hun generelt prøver å rullere veiledningen og er bevisst på å være innom hver enkelt elev med jevne mellomrom (møtnot0111).

Når elever overtar fullt ansvar for oppgaveløsninger, kan det betegnes som maksimum inter-subjektivitet ifølge Gudmundsdottir (2003). Men selv om full intersubjektivitet er oppnådd vil det imidlertid være bruk for lærerne. Illustrasjonene mine viser at Ada og Siv søker å legge til rette for en felles situasjonsforståelse for elevene gjennom klassens tema og årsplan og ved hjelp dialogisk kompetanse, tekstarbeid, veiledning i strategier, modellering og visualisering. Kjersti og lesingen i fase tre viser at riktig tilpasset støtte etter hvert fører til at eleven selv overtar lesingen av teksten, selv om Siv er innen rekkevidde og i fortsatt beredskap. Katrine i klassekonteksten i fase en klarer seg helt på egen hånd etter minimum av hjelp fra en mer kompetent medelev når hun skal skrive ned egne tanker om innholdet i teksten.

Imidlertid markerer illustrasjonen i grupperommet fra fase en der Irene, Kristin og Siv befinner seg, at behovet for en ekstra runde er til stede med tanke på å skape den felles situasjons-forståelsen som er nødvendig for å komme videre i lesing og tekstarbeid. Her dreier det seg både om tolkning av det som blir sagt i klassekonteksten, motivasjon, bevisstgjøring og mestring av strategier, innhold og utforming av lesetekst samt elevens aktuelle lesenivå.

Når det viser seg at elever ikke greier å bruke en strategi spontant selv om de har både kognitiv og begrepsmessige forutsetninger til det, kan det betegnes som produksjonssvikt. Potensialet er imidlertid der, og elever kan lære strategien ved undervisning i verbal selvinstruksjon eller i samarbeid med mer kompetente andre strategibrukere (Frost og Nielsen 2000). I fase tre er Kjersti i ferd med å automatisere lesing av tekst fra uteskolen i et tett samarbeid med Siv. Teksten er tilpasset hennes lesenivå og støttestrategier er gitt i den nærmeste sonen for utvikling som vist også i forrige kapittel under fase tre. Til og med elevens egen pekefinger er med-regnet. Kjersti opplever mestring, noe som forsterker motivasjonen til å lese samme tekst flere ganger. Lesingen blir stadig mer automatisert med mer leseerfaring som igjen vil påvirke hennes bevissthet om strategivalg i møte med andre lesetekster.

I illustrasjonene fra første fase er Irene i ferd med å gi opp fordi hennes strategivalg på egen hånd ikke fører fram. Tekstmøtet blir for komplisert og det hun foretar seg fører ikke til, medierer ikke, det ønskede resultatet. Dersom en strategi ikke finnes i utgangspunktet, eller dersom en strategi som elever benytter ikke har noen virkning i forhold til oppgaveløsningen, omtales dette som mediasjonssvikt (Frost og Nielsen 1996/2000). Siv bruker derfor god tid på å bevisstgjøre eleven og konkretisere støtte og strategier I utgangspunktet ser det også ut til å være et for stort sprik mellom å nyttiggjøre seg egen forkunnskap og erfaringer om temaet og det å lese den aktuelle teksten som her blir presentert. Teksten ligger på et annet lesenivå og med et ordvalg som denne eleven må ha hjelp til fra en mer kompetent andre. Videre i observasjonen denne dagen ser jeg at Sivs

forklaringer til tekstens ord og begrep gir bedre språklig kontroll over innholdet for eleven. Siv henter også inn elevens egne erfaringer om temaet. Det vil få plass i neste kapittel som omhandler hovedkategorien elevene har muligheter (vidobs1001, s. 4).

Grunnlaget og forståelsen som skal til for nettopp å bruke en strategi, er viktig for læreren å ha innsikt i. Det kan hende kunnskaper og erfaringer om verden er der hos eleven, slik Siv sier i vignetten, men hos enkelte opptrer dette som bruddstykker uten en nødvendig sammenheng.

En spredt kunnskapslagring tar tid å hente fram og bruke systematisk når dette skal knyttes sammen med noe nytt.

Den interaktive lesemodellen (pkt 1.3.2) står også som nevnt innledningsvis i sammenheng med kategorien i dette kapitlet: Både den dialogiske aspektet i undervisningen som gjør analysen og forståelsen for elevene mer innsiktsfull i samvirke med stillasbyggingen og vekting av læringsstrategiene. Strategiene ligger sammen med andre faktorer nært rundt den menings-skapende funksjonen i midten av lesemodellen og er med som en interaktiv drivkraft for å skape mening i et tekstmøte. Pedagogers innsikt i elevers læringsstrategier og en planmessig undervisning i dette vil etter mange forskeres mening lette elevers tilnærming til tekst. Dette vil omfatte både å kunne ta fram og benytte egne forkunnskaper, bearbeide dette og å knytte det sammen med nytt stoff og å organisere kunnskapen på en hensiktsmessig måte (Santa og Engen 1996). Illustrasjonene mine viser bevisstgjøring og former for planlegging og kontroll av strategier som fører fram. De beskriver også noen strategier som i utgangspunktet ikke fører fram uten gode støtte fra mer kompetente andre. Læreres kunnskap om og involvering i elevers språklige funksjoner og ferdigheter og strategivalg er avgjørende når lærere som veiledere skal tilpasse støtte til elever i den nærmeste utviklingssonen. Riktig støtte på riktig tidspunkt i læringsprosessen blir viktig for at elever skal komme videre og kunne regulere egen læring.

De som har utviklet en god lesekompetanse, mestrer en rekke strategier for få mening ut av tekst (Bråten og Olaussen 1999). En strategisk bevisst leser lar formålet med lesingen styre valget av strategiene. Ifølge Bråten mestres en strategi fullt ut når den samtidig er satt i forbindelse med metakognitiv aktivitet og som ledd i planlegging, utføring og kontroll. Slik som mine illustrasjoner viser, kan elever være sårbare og ikke ha så god tilgang på effektive og fleksible strategier i møte og arbeid med tekst. Når lærerne underviser i strategier og gir støtte i tekstarbeidet underveis, kan elever gis mulighet til å utvikle bedre strategier og dermed unngå uhensiktsmessige strategiforsøk og forstrekkning til et for vanskelig lesenivå. I den klassekon-teksten jeg har vært inne i, har en romslig og inkluderende pedagogisk praksis gjort at alle i klassen har hatt muligheter til å oppleve meningsfulle og motiverende tekstmøter på sitt lese-nivå uten å tape fellesskapet av syne. Ada og Siv bygger sammen opp et lesemetodisk støttende stillas gjennom helhetslesingens struktur og innhold. De har med seg redskaper som dialog og faglig innsikt i undervisningspraksis der de samtidig er på jakt etter gode strategier sammen med elevene. En slik sosiopsykologisk aktivitet gir et godt utgangspunkt for menings-skaping i møtet med lesetekster.

Neste kapittel omhandler nettopp hvordan *elevene har muligheter* i forskjellige tekstmøter. Denne siste hovedkategorien står i sentrum av kategorimodellen vist i metodekapitlet. Den omfatter hvordan elevers egne erfaringer, bakgrunnskunnskap og motivasjon blir gjort gyldig i læringsveven innen helhetlesingens ramme. Den interaktive lesemodellen er med og aktualiserer hvordan disse faktorene spiller inn i tekstmøtet.

6 ELEVENE HAR MULIGHETER

Elevenes skriftlige utsagn om lesing og tekstarbeid i klassen:

Jeg synes jeg får mest trening på lesinga når jeg leser sammen med Ada eller Siv.

Jeg synes jeg får nok trening på lesing. Det er fint å lese sammen med en kamerat.

Det er fint å lese i kor, da får jeg god trening.

Jeg synes det er best å lese alene.

Jeg synes det er best å lese stille for meg selv.

Jeg synes jeg får best trening med støtte av lyd-kassetten.

Jeg er blitt flinkere til å lese.

Jeg synes jeg lærer mye om lesing og skriving..

Jeg lærer meg å lese raskere.

Jeg liker å sitte sammen med venninnen min og lese det jeg har lyst til.

Jeg liker Siljan-bøkene fordi de handler om dyr.

Vikingserien synes jeg var best fordi det var spennende.

Bøkene om vikingene var helt passelig.

Jeg liker bibliotekbøker.

Ordstafetten er artig, for det er på en måte en lek.

Artig med ordstafetten og å dele ord i stavelser.

Jeg liker å jobbe på Lexia på data. Da lærer jeg mye om ord og stavelser.

Jeg plages litt med lange, vanskelige ord, og da er det fint at vi øver dem.

Jeg lærer mye av luketekst, for da må jeg lese om igjen.

Det er vanskelig å forklare ord.

Jeg får god trening på språkverkstedet. Litt kjedelig å bøye substantiv.

Noen ganger blir det travelt med alle oppgavene.

Fint at oppgavene er forskjellige med forskjellige farger på arkene.

Det er fint å jobbe i grupper med oppgaver og jeg liker oppgavene godt.

(Dok 5b, Dok 7)

Vignetten over er utdrag fra elevvurderinger. Hver linje står for ett elevutsagn. Her trer både elevens generelle betraktninger om lesing fram, og også deres meninger om detaljarbeidet innen den lesemetodiske rammen som er utprøvd i klassen. Ønske om og nytte av felleskap og sam-arbeid med andre i lesing og tekstarbeid er tydelig. Både tanker om arbeidsmåter, eget lesenivå, motivasjon og interesse kommer til uttrykk. Noen ønsker for eksempel å lese på egen hånd, andre har erfart at det nytter med støtte fra Ada og Siv eller medelever under lesing. Flere elever betrakter også arbeid med detaljer i språket både som morsomt og utviklende, mens andre kan oppleve det skriftspråklige arbeidet i tilknytning til lesing som utfordrende og også vanskelig. Imidlertid gjenspeiler alle elevvurderingene et fortsatt ønske om å få lese og arbeide med tekstopp-gaver slik helhetlesingen legger til rette for (Dok 5, Dok 7).

Dette kapitlet tar for seg hovedkategorien *elevene har muligheter*. Elevers motivasjon og interesse er sentrale drivkrefter som virker sammen med elevens leseerfaringer slik det er visualisert i den interaktive lesemodellen (pkt 1.3.2). Elevers sosiale virkelighet ligger også i modellen som en bakgrunnsfaktor og aktualiserer livserfaringer som elever har når de går inn i et skolefellesskap sammen med jevnaldrende. I alt seks beskrivelser fra ulike tidspunkt i utviklingsarbeidet er hentet fram og markerer didaktiske møter med elevens sosiale virkelighet

og erfaringskunnskap samt motivasjon og interesse innen helhetlesingens ramme. Illustrasjonene og tolkningen av disse følger etter at det teoretiske grunnlaget er presentert.

Teoretisk forankring i dette kapitlet blir konsentrert om begrepet didaktiske møter og teorier knyttet til elevers motivasjon. En kort oppsummering og en nærmere drøfting i lys av teori kommer til slutt. Her trekker jeg igjen tråder til den interaktive lesemodellen som har fulgt med hele veien gjennom avhandlingen.

6.1 Elevers livserfaringer og motivasjon inn i en didaktisk romslighet

I generell del i L-97 presiseres det at elever skal møte et romslig og inkluderende fellesskap (s.55 ff). Her skrives det at mangfoldet i bakgrunn, interesser og forutsetninger hos elever skal møte et mangfold av utfordringer der tilpasning og inkludering er avgjørende for elevenes læring (s. 57-58).

Lærerplanen understreker på denne måten betydningen av en romslig didaktikk der elevene kan komme inn i et læringsfellesskap nettopp med sine egne livserfaringer, interesser og motivasjon, få muligheter til å være bidragsytere og også foreta egne valg. Det didaktiske møtet, hentet fra skoleforskeren Tom Tiller (1995), markerer nettopp elevperspektivet slik det er beskrevet over. Begrepet blir belyst nærmere i neste avsnitt der jeg også ser dette i sammenheng med uttrykket pedagogisk takt (Van Manen 1993). Jeg strekker også her en teoretisk tråd til Vygotskys tanker om barns hverdagsbegreper i møte med skolespråket (1986/2001).

6.1.1 Didaktiske møter

Tiller beskriver det didaktiske møtet som et møte mellom elevers erfaringer og skolens definerte kunnskaper (1995). Alle møtepunkter der den enkelte eleven kommer sammen med lærere og medelever i pedagogiske situasjoner, kan betraktes som didaktiske møter når de står i sammenheng med læringsmål og elevers utvikling. Tiller peker på den sentrale utfordringen det er å bygge opp, vedlikeholde og stadig forbedre det didaktiske møtet. Den gode skolen greier å organisere slike møter ved å ta hensyn til og legitimere livserfaringene som elever bringer med seg inn i pedagogiske situasjoner. Elevene får da mulighet til å bevege seg på et bruspenn mel-lom sin personlige, unike kunnskap og det definerte fellesstoffet som skolen står for. Dermed opplever de sammenheng, kontinuitet og mening i læringsprosessen.

Elevene er avhengig av at deres egne forklaringer og teorier blir verdsatt dersom de skal kunne delta aktivt i slike læringsmøter. Tiller presiserer nettopp at læring egentlig ikke handler om å lære inn noe i andre mennesker uten at de andre er aktivt med og tar del i læringsprosessene. God læring henger sammen med mening og nytte for elevene (Tiller 1995, 1997, Tiller og Tiller 2002).

Grunnlaget for omsorg er også på plass når det didaktiske møtet er skapt, presiserer Tiller. Det er nødvendig at elever møter lærere med gode faglige kunnskaper. Men det er ikke tilstrekkelig. For elevene handler det også om å *bli sett* av lærere og at de opplever at lærere *bryr seg om* det de ser. Dette berører langt mer enn en metodikk. For elevene vil det handle å kunne møte lærere som bærer med seg en helhetlig forståelse av mennesker (Fotland 2001).

Pedagogen Max van Manen (1993) har formulert uttrykket *pedagogisk takt*. Ordet takt kommer av latin *tactus* og betyr berøring eller virkning. Det å utvise takt vil omfatte å være orientert mot andre, sette andre i fokus. Slik Van Manen beskriver det, berøres både elever og lærere i en pedagogisk sammenheng der takt utvises. Denne berøringen innebærer en virkning

som har betydning for helhetlig vekst og utvikling for den enkelte elev. Ifølge Van Manen kan peda-gogisk takt ikke planlegges, men den ledes av innsikt, hviler på følelser og kommer til syne i praksis.

Vygotsky har skrevet om betydningen av barns erfaringskunnskap i møte med det fagspråket som skolen tradisjonelt har stått for (Vygotsky 1986/2001). Skolespråket, eller det viten-skapelige språket, framstår som situasjonsuavhengig. Logisk oppbygging og organisering av språket er her fremtredende. Slik kan elever i dagens skole møte språket både når lærere underviser og når de selv skal tilegne seg stoffet i forskjellige lærebøker. Et møte mellom det spontane hverdagspråket og det vitenskapelige språket krever ifølge Vygotsky et møte i elevens nærmeste utviklingssone der deres kontekstbundne hverdagserfaringer kommer i samspill med skolens faglige og kontekstuavhengige språk. Med referanse til Vygotsky kan dette samspillet betraktes som en utvikling av de spontane begrepene i retning oppover mot et abstraksjonsnivå der de legger til rette for og møter akademiske begreper. Det vitenskapelige eller situasjonsuavhengige språket har samtidig retning nedover mot konkretisering.

Til didaktiske møter kan elever altså komme med sin sosiale virkelighet, sin erfarings- og kunnskapsballast og sine interesser og søke om tilhørighet og deltakelse innenfor fellesskapet. Hvordan slike møter blir, har stor betydning for elevers motivasjon for skolearbeid og læring (Nordahl 2002, Nordahl og Sørlie 1998, Tiller og Tiller 2002).

I neste avsnitt henter jeg fram sentrale dimensjoner ved utvalgte aktuelle motivasjonsteorier. Et sosialt aspekt ved læring blir vektlagt i sammenhengen Interessefaktoren blir også berørt i til-knytning til motivasjon.

6.1.2 Elevers motivasjon

Motivasjon kan beskrives som en menneskelig drivkraft. Denne drivkraften har betydning for retning, intensitet og utholdenhet i å gjøre noe. Den fører til ulike handlinger i konkrete situasjoner (Fottland 2001, Skaalvik og Skaalvik 1996). Motivene bak handlingene er gjerne forskjellige. I skolesammenheng kan det for elever dreie seg om å oppnå sosial status eller aksept i elevgruppa, øke kunnskapen på ett eller flere fagområder, få gode tilbakemeldinger i form av karakterer eller også å velge passivitet av ulike grunner. Elevers motivasjon kan altså sees og analyseres ut fra en rekke forhold, både av indre og ytre art. Innenfor motivasjonsteori-tradisjonen brukes betegnelser som ytre og indre motivasjon.

Selvbestemmelsesteorien beskriver indre motivasjon hos et individ som et behov for å kjenne seg kompetent og for selv å kunne bestemme i forhold til sine omgivelser (Deci og Ryan 1994). Indre motivasjon handler om at skoleelever har et indre ønske om å utforske, forstå og lære av sine omgivelser. Det betyr at en elev med indre motivasjonsdriv har en personlig og aktiv orientering som får betydning for utviklingen av hans eller hennes kognitive ferdigheter og selvutvikling.

Selvbestemmelsesteorien framhever at indre motivasjon primært bør være til stede for at optimal læring skal kunne skje. Imidlertid kan en elev styres av ytre forhold, ytre regulering. I gunstige situasjoner fører denne ytre reguleringen til en integrert regulering hos eleven og innlemmes i elevens selvfølelse. Ytre motivasjon som er internalisert på en slik måte, kan i neste omgang fungere på samme måte som indre motivasjon. Deci og Ryan understreker at det sosiale miljøet er i stand til å støtte opp om det som er relevante behov for en person med tanke på indre og ytre motivasjon, nemlig behovene for kompetanse, selvbestemmelse og

sosial tilhørighet. Innen selvbestemmelsesteorien regnes også interessebegrepet som en del av indre motivasjon (Bråten 2002).

Begrepet interesse kan deles ytterligere i personlig interesse og situasjonsinteresse. Personlig interesse står for noe stabilt. Elever som er personlig interessert, orienterer seg mot spesielle fagområder og temaer. Situasjonsinteresse blir omtalt som en tilstand som er mer forbigående og som skapes av det som er i omgivelsene rundt en person. Både personlig interesse og situasjonsinteresse er viktige faktorer for læring og utvikling (Krapp 1999).

Motivasjonsforskere innen det som betegnes som forventning- verdi teori, har vært opptatt av elevers holdinger til og verdsetting av oppgaver i lærings og prestasjonssituasjoner (Eccles og Wigfield 1995). Forskerne antar blant annet at verdien av ulike områder og oppgaver innen en klassekontekst blir påvirket av holdninger og forventninger hos lærere og medelever og også andre nærpersoner (Skaalvik og Skaalvik 1996).

Innen målorienteringsteorien prøver forskere å finne ut hvilke måter elever orienterer seg mot mål på, og hva slags mål de faktisk setter for seg selv (Nicholls 1983, 1989). Innenfor denne retningen betraktes elevers målorientering ut fra deres oppgaveorientering, prestasjonsorientering eller sosiale orientering. Elevers erfaringer påvirker valg av mål. Heim og skole er med og spiller avgjørende rolle for utviklingen av elevers målvalg. Både personlige og kontekstuelle faktorer ser ut til å være av betydning når elevene setter seg mål (Skaalvik og Skaalvik 1996).

Slik indre motivasjon framstår i ulike motivasjonsteorier, innlemmer denne drivkraften elevers opplevelse av selvbestemmelse, positiv verdsetting av oppgaver, personlige interesser for fag-området og en orientering mot læring og kompetanseøking (Bråten 2002). Flere motivasjonsforskere er opptatt av at indre motivasjon kan knyttes til en kontekst og settes inn i et sosialt perspektiv (Brophy 1999, Ryan 1998).

Ivar Bråten stiller spørsmål om hvor indre den indre motivasjonen egentlig er. Han skriver at indre motivasjon med kilde kun i individet, blir en halv sannhet:

Trolig strekker indre motivasjon seg langt ut over huden til den enkelte elev eller student, som en del av klasseromskonteksten og skole- og institusjonskulturen, og til og med innvevd i grunnleggende praksisformer, oppfatninger og verdisystemer som konstituerer større kulturelle fellesskap. Indre motivasjon er derfor et fenomen som bør analyseres på flere nivåer i interaksjon. (Bråten 2002, s.5)

Ut fra et slik forståelse blir også elevers motivasjon vevd inn i relasjoner og praksis på flere nivåer i et skolefellesskap.

Fra teorigrunnet går jeg nå over til å illustrere og fortolke funnene jeg har kommet fram til under hovedkategorien elevene har muligheter. I etterkant kommer oppsummerings- og drøftingsdelen.

6.2 Illustrasjoner og fortolkning

Fra avrundingen av fase en i gruppe og oppstart av fase to i klassen i helhetlesingen følger jeg med en elev gjennom to illustrasjoner der denne elevens hverdagserfaringer blir aktualisert i begge gruppene.

Fra andre tidspunkt i utviklingsarbeidet bringer jeg inn to illustrasjoner som henger nøye sammen, nemlig et utdrag fra et plandokument og en observasjon fra et gruppearbeid der en elevs sosiale virkelighet og bakgrunn påvirker det som skjer i klassen.

Fra oppstart på fase to i en annen sammenheng tar jeg fram en illustrasjon der en elev ikke er motivert for å starte med arbeidet med språklige detaljer ut fra en lesetekst slik lærerne har planlagt. Eleven retter oppmerksomheten mot en annen aktivitet.

Til slutt under hovedkategorien elevene har muligheter, og også som siste illustrasjon i avhandlingen, har jeg valgt å ta med en beskrivelse fra en lengre observasjonsøkt med lesing. Her illustrerer elever i samme kontekst med svært ulik lesekompetanse, hvordan de i dette tilfelle får muligheter til leseerfaring ut fra interesser og valg. Hver illustrasjon og påfølgende tolkning er markert med en avsnittsoverskrift.

6.2.1 Elevens hverdagserfaringer blir aktuell i gruppe. Fra fase en:

Irene sitter på grupperommet med den vanskelige teksten om søppel og kildesortering sammen med en medlev og Siv. Denne aktuelle tekstens vanskegrad og Sivs veiledning er illustrert og belyst under forrige kategori (vidobs1001, s. 1 ff). I løpet av denne første fasen med lesestøtte og samtale på grupperommet, blir også betydningen av enkeltord i leseteksten sentrale:

Siv undrende: Ka betyr fraksjona da?

Irene : Dunk?... Bitå?

Siv, anerkjennende: Ja.. eller dela ...

Siv litt lenger ut i samtalen: Egentlig stille du sterkt likevel du, Irene...For ingen andre i klassen har vorre med og kjørt søppel slik som du!

(vidobs1001, s. 3 - 5)

Her får Irene anledning til å møte det situasjonsuavhengige og svært akademiske språket i den vanskelige leseteksten med noe hun har opplevd i praksis på fritida. Turer med søppelbilen i kommunen har gjort at hun har god kjennskap til hvordan sorteringen av søppel foregår. Ordet fraksjoner får en praktisk forklaring.

Muligheten for Irene til å koble inn denne erfaringsbaserte kunnskapen som referanse og få satt denne i sammenheng med ordene i leseteksten, er også avhengig av at Siv som lærer her har kjennskap til eleven som favner mer enn klassekonteksten. Det viser seg at Irene møter en lærer som både bryr seg om og har innsikt i hennes hverdag og erfaringer utenom skolens område og timeplan (møtnot2601, møtnot2608, møtnot2910).

6.2.2 Fra gruppe til klasse med egen bakgrunnskunnskap. Oppstart av fase to:

Irene følger Siv og en medelev tilbake til klassen. Nå får hun en ny sjans til å utdype vanskelige ord og uttrykk fra leseteksten med alle de andre elevene til stede før resten av detalj-arbeidet tar til i fase to:

På en flippover fremst i klasserommet har Ada skrevet "Vanskelige ord" øverst.

Ada: No ska' vi sjå litt meir på ord og uttrykk i teksten som e' vanskelig å forstå.

Irene rekker opp hånda.

Ada: Ja Irene?

Irene ivrig: Fraksjoner!

Ada: Ja! Fraksjoner!

Ada noterer ordet på venstre side på arket under overskriften.

Ada til Irene: Irene, du har allerede tanka om ka' det betyr?

Irene: Bitå.. eller dele !

Ada, anerkjennende: Ja !

Ada skriver forklaringen til Irene til høyre for ordet fraksjoner.

Ada spør så hele klassen etter flere ord som trenger forklaring.

Heidi spørrende: E l- artikler?

Ada skriver forkortelsen opp og Irene er raskt opp med hånda igjen.

Ada ser på Irene.

*Irene ivrig: **Elektriske artikla...det e for eksempel lysrør..***

*Ada anerkjennende: **Ja! Bra! Æ trur vi har ein liten ekspert i klassen her æ***

Ada skriver Irenes forklaring til høyre på flippoverarket

(Vidobs100, s. 7)

Også i klassen får Irene mulighet til å stadfeste at det hun kjenner til fra praksis og utenom skoletid, har verdi. Det hun har vært med på, kommer i forbindelse med det skriftliggjorte på papiret og betyr noe i forhold til felles tema i klassen. Irene er ivrig i klassekonteksten og kan her støtte seg både på egen erfaringskunnskap og anerkjennelse fra Siv i gruppa på forhånd. Ord og forkortelser fra leseteksten blir fylt med mening fordi akkurat hun bidrar. Irene forklarer for eksempel en forkortelse i teksten til en elev som vanligvis mestrer langt vanskeligere tekster og temaer.

Irene får betegnelsen ekspert av Ada i dette tilfellet. På denne måten blir det også en tydelig markering av at Irene, som strever med lesing og skjøre sosiale samspill, blir medregnet som aktiv bidragsyter i et didaktisk møte.

I de to følgende illustrasjoner finner jeg igjen en mer uttalt kombinasjon av det faglige og sosiale aspektet der en elevs sosiale virkelighet og erfaringsbakgrunn bringes inn i helhetlesingens rammer og får aktualitet for alle elevene.

6.2.3 *Et plandokument for klassen og en elev. Faglige og sosiale mål:*

Dette skjer til andre tidspunkt under utviklingsarbeidet enn de to første beskrivelsene under denne hovedkategorien.

Først henter jeg fram et informasjonsbrev til heimene fra Ada. Dette er et vedlegg som følger med halvårsplanen ved oppstart på nyåret og omtaler et tverrfaglig tema som skal kobles til undervisningen før sommerferien (Dok 1a, Dok 1b):

I den siste delen av halvårsplanen så ser dere at vi skal 'reise' til et land i Asia. Som kjent så kommer mor til Tom derfra, og de skal reise til hennes heimland i sommer. Jeg synes derfor at det er spennende for oss å lære mer om en annen kultur når vi har det så 'nært' oss i klassen. Det er gunstig å jobbe på tvers av fag med dette temaet.... (Dok1b)

Ada har avklart tema med Toms mor (møtnot0512) og informerer i skriftlig form alle foresatte om hvorfor nettopp dette temaet er valgt for hele klassen. Ved å koble inn et tverrfaglig blikk med stoff fra mors heimland inn i halvårsplanen sikres Tom en mulighet til å foreberede seg faglig før han reiser. Toms sosiale virkelighet og forestående reise blir videre et felles utgangs-punkt for alle elevene til å bli bedre kjent med flere forhold fra dette landet og verdensdelen.

Ada og Siv uttrykker også at de ved å bringe inn nettopp dette tverrfaglige temaet inn i helhet-lesingens rammer, har til hensikt å styrke denne elevens sosiale status i jevnaldringsgruppa (møtnot0512, møtnot0305).

6.2.4 **Kombinasjonen av faglige og sosiale mål i gruppearbeid med ordstafett. Fase to:**

I fase to kommer en gruppeoppgave, ordstafetten, inn i tilknytning til det tverrfaglige temaet som er omtalt over. Elevene har nettopp lest tekster, med eller uten støtte, om buddhismen.

Nå skal de inn i detaljarbeid på ordnivå. Ada gir beskjed om hvilke elever som skal jobbe sammen og hvor hver gruppe skal sitte på fellesareal, grupperom eller på klasserommet. To grupper skal jobbe selvstendig og to andre får ekstra støtte av Siv og Ada. Det er ulik størrelse på gruppene. Lærerne deler ut ett sett med ordkort til hver gruppe. På kortene står sentrale ord og uttrykk fra teksten og temaet. Ordkortene varierer med antall ord og også vanskegrad alt etter hvilken gruppe som får et bestemt sett av kort.

Gruppene får utdelt stoppeklokker som hjelpemiddel for tidtaking på gjennomlesing av 'stafetten' der alle ord på kortene i samme gruppe skal være med på runden. Illustrasjonen som følger, er en beskrivelse av handlingsforløpet i gruppa til Tom:

Jeg velger å følge med Ada og gruppa som består av Tom, Eva, Margit og Reidar. Gruppa blir sittende rundt et bord på fellesarealet. Tom og de andre tre får nå ett ordkort hver. Antallet av ord er det samme for alle i gruppa, men kortene opererer med til dels forskjellige ord og ulik plassering. Det er to kolonner på kortet der orda står parvis nedover på linjer og med et skille i midten på kortet.

Ada forsikrer seg om at hver enkelt elev i gruppa skjønner betydningen av orda som er valgt ut på deres kort - selv om de også har hatt en felles samtale om disse i tilknytning til leseteksten i fase en. Hun forklarer på nytt betydningen av Lotusblomsten.

Ada foreslår at hun tar tida med stoppeklokka og at Margit noterer tidsbruk for hver gjennomlesing på et felles papir for gruppa.

Ved første gjennomlesing har Eva ordet start til venstre på sitt kort. Hun leser start og deretter ordet i høyre kolonne, Buddha. Tom finner ordet Buddha i sin venstre kolonne, leser Buddha og deretter ordet som står på samme linje til høyre, åtte. Reidar finner ordet åtte som Tom leste sist, Reidar leser også åtte i sin venstre spalte og deretter ordet stadier til høyre. Margit leser stadier og deretter fem. Tom leser fem i sin venstre spalte og deretter rettesnorer i høyre. Slik fortsetter ordstafetten der hver elev i gruppa har flere ordlesinger i samme runde og der også Lotus og stilling blir med. Reidar avslutter med Nirvana til venstre og med ordet stopp i høyre kolonne på sitt elevkort.

Elevene får noen enkle råd av Ada om det lesetekniske etter gjennomlesing. Ada registrerer tid med stoppeklokka. Eva minner Margit på å notere tidsbruken for hver runde ned på et papir. Enkelte ganger under gjennomlesing trår Eva også støttende til når Margit står for tur og ikke er oppmerksom på at det er hun som skal lese.

Tom finner selv orda på sine kort. Han deltar lite i samtalen mellom hver runde, men er konsentrert i gjennomlesingen og virker fornøyd med å være i gruppa.

Ada registrer 1 minutt og 28 sekunder ved første gangs gjennomlesing. På neste runde greier gruppa 1 minutt og 9 sekunder. Elevene bytter kort innbyrdes og får nå nye ordsammensetninger på hvert sitt kort. Gruppa foretar nå tre nye gjennomlesinger. Tidsbruken går fra ca 1 minutt underkant av 40 sekunder tredje gang.

Margit kommenterer: Det e bedre no fordi æ kjenne igjen orda!

Katrine fra ei annen gruppe med åtte elever kommer løpende bort til Ada som sitter sammen med Toms gruppe. De andre i gruppa følger etter. Katrine forteller opprømt at den siste gjennomlesingen gikk på et halvt minutt! I denne gruppa er det lesere med godt tempo og forståelse og de har hatt lesekort ut fra dette. Ada bemerker at de har jobbet godt. Katrine og de andre skriver navnene sine på en oversiktplakat i rubrikken der det står ordstafett. Plakaten viser oppgavetyperne og markerer fasene i helhetlesingen. Denne gruppa går tilbake til eget arbeidsbord og fortsetter med andre tekstoppgaver i fase to.

Eva kommenterer: Dæm va glad! Aill sammen kom hit for å fortell! (obsnot2305, s. 1- 2)

Lærerne har på forhånd plukket ut sentrale og meningsbærende, men også leseteknisk litt vanskelige ord fra teksten. Ordkortene er utarbeidet med tanke på lesenivået i hver enkelt gruppe. Gruppene er satt sammen slik at de elevene som trenger mest støtte både faglig og sosialt, får med seg en lærer i gruppa.

Tom befinner seg i ei gruppe der elevene har problemer med å etablere funksjonelle lese og læringsstrategier. Samtidig strever enkelte med sin sosiale rolle i jevnaldningsgruppa. De trenger derfor å bli sett uten å måtte stole kun på egen leseprestasjon. Ved at Ada forholder seg til Toms gruppe, får både han og resten av gruppa tilført ekstra faglig ballast som angår hurtighet og sikkerhet i ordlesing og også trygghet når de skal samarbeide med hverandre.

Ordstafetten fordrer at elevene selv også bidrar med hjelp. Dette klarer denne gruppa når Ada først har tatt en repetisjonsrunde på hva ordene står for. Hun er også tilgjengelig underveis med enkle råd uten direkte å styre gruppa i gjennomføringen. Eva hjelper aktivt til slik at Margit greier å lese når det er hennes tur og når hun skal skrive ned tidsbruken på et felles registreringspapir. Etter gjennomlesing flere ganger bemerker Margit egen framgang på ordlesingen. Hun synes dette nytter for sin del.

I ordstafetten er Tom med og leser som de andre og ser ut til å mestre arbeidsmåten, selv om han ikke kommer med egne innspill eller spørsmål under selve gjennomføringen. Han virker likevel fornøyd med å ha Ada til stede og er godt kjent med Reidar gjennom arbeid i grupper fra tidligere (vidobs0903, obsnot0305).

Gjennom ordstafetten får elevene her hentet fram noen av nøkkelorda fra teksten i flere runder. Ordlesingen blir raskere og mer automatisert etter hvert. Ved å bytte kort flere ganger blir det ikke så lett å støtte seg på eget minne og å lese utenat. Bytte av ordkort ser ut til å tilføre litt spenning underveis og gjør at elevene gjerne vil fortsette. Samtidig blir alle ordene i stafetten til sammen en slags tematisk oversikt som, i tillegg til den øvrige assistansen, kan være en god støtte for elevene i den gruppa jeg observerer.

Tom deltar og hører og ser hva som skjer i klassekonteksten. Hans eget 'tilfang' og sosiale virkelighet blir liggende som et bakgrunnstepp for samarbeid og faglige utfordringer også for medelever, uten at han direkte må 'svare for' temaer og arbeidsmåter i sammenhengen.

Innbakt i arbeidsmåten ligger et konkurranseelement. Det blir en felles utfordring for hver enkelt gruppe å konkurrere med seg selv og med den tida de samlet bruker til hver gjennomlesing. Slik jeg observerer, og slik Eva også kommenterer Katrines gruppe, er det synlig iver og positiv innstilling til oppgaveformen.

Alle gruppene har også som oppgave å merke av når de er ferdige på en felles oversiktsplakat i klassen. Denne plakaten gir *ikke* til kjenne hvilken tilpasning hver gruppe har hatt, men tydelig-gjør selve oppgaveformen gjennom fasene i helhetslesingen (Dok 2). Gjennomføringen av ordstafetten slik jeg observerer den i klassen, ser ut til å gi elevene anledning både til en faglig og sosial orientering innenfor rammen av helhetslesingen.

Jeg forlater denne arbeidsøkta i klassen og henter fram en annen situasjon som handler om en elev som i utgangspunktet tar et eget valg som går på tvers av det lærerne har planlagt for timen av skriftspråklig arbeid.

6.2.5 Når tekstarbeidet må konkurrere om oppmerksomheten. Fra oppstart av fase to:

Arbeidsoppgavene på detaljnivå i dette tilfellet bygger på to lesetekster om søppel i gamle dager der Margit har fått lesestøtte i tilnytning til en forenklet lesetekst tidligere i uka (vidobs1201, s. 2). Nå står flere oppgaver i fase to for tur:

Margit er nå tilbake på skolen etter å ha vært syk i to dager. Elevene sitter spredt utover både fellesarealet og klasserommet og er kommet i gang med ulike tekstopp-gaver. Siv og Ada går rundt og assisterer.

Margit har satt seg ned ved en pult der det ligger noe plastelinaleire. Hun begynner å forme fantasifulle figurer. Etter en liten stund får Margit assistanse av Siv som spør henne om hun vet hva hun skal gjøre på tekstopp-gavene. Margit blir nå med Siv bort til pulten hvor oppgavearket ligger. Der står det at hun skal finne ord i teksten med dobbelt konsonant og skrive disse ned til venstre på arbeidsarket. I denne opp-gaven blir hun også utfordret til å finne ut om ordet gir mening dersom hun skriver det med enkel konsonant. Dersom hun tror det, kan hun skrive dette til høyre på arket. På arket er det også gitt enda en opp-gave om ord i teksten.

Harald har samtidig hånda oppe, Siv ser dette og hun ser Margits situasjon. Margit og Siv gjør en avtale før Siv går bort til Harald: Margit kan skrive ned fem ord fra leseteksten som har dobbelt konsonant. Deretter kan hun bruke siste del av timen på å gjøre ferdig figurene hun har begynt på.

Margit sitter rolig, leser og leiter gjennom teksten og skriver ned fem ord mens Siv hjelper Harald. Margit rekker opp hånda og gir tegn til Siv at hun er ferdig før hun går tilbake til leirprosjektet sitt. Siv går bort til Margit.

Siv, oppmuntrende: Du trengt det her i dag, du Margit!

Margit: Ja... Æ likt ikke oppgaven så godt..

(obsnot1901, s.1 - 2)

Margit strever med å komme i gang med detaljarbeidet i tilknytning til en lesetekst. Hun har vært syk i to dager og går ikke inn i tekstarbeidet på eget initiativ. Hun starter med det noe hun liker å holde på med. Å forme, blant annet i leire, er hun ellers ofte opptatt med i ledige stunder.

Eleven får her nokså raskt tilbud om starthjelp fra Siv på dagens planlagte tema der blant annet ord med dobbelt konsonant i en lesetekst er i fokus i detaljfasen. Mengden og oppgavetyperne denne dagen blir for omfattende for Margit. Hun synes heller ikke være helt i form etter sykdom. Margit blir likevel utfordret av Siv til heller å lese og å arbeide med tekstopp-gavene i første omgang.

Avtalen mellom lærer og elev medfører at Margit 'slipper unna' noe av tekstarbeidet. Hun får tilpasset oppgaven slik at hun kan repetere tekstens innhold og få en tråd knyttet til tema. I etterkant av tekstopp-gaven får hun imidlertid en mulighet til å gå tilbake til det hun hadde mest lyst til å gjøre der og da. Siv sier direkte til henne at hun ser ut til å trenge dette spesielt i dag.

Det som skjer framstår som et slags kompromiss mellom Margits eget valg og motivasjon og det skriftspråklige arbeidet som er planlagt for timen. Kompromissløsningen i avtalen mellom Margit og Siv balanserer mellom faglig fokus, Margits egen interesse og motivasjonsdriv og Sivs totale vurdering av situasjonen der og da.

Her møter Margit en lærer som kjapt foretar en helhetlig vurdering, holder tak i et visst faglig fokus for henne, regulerer oppgaven ut fra situasjonen og uttaler forståelse for hennes førstevalg. Dette avspeiler omsorg og å bli sett. I tillegg til å få en ekstra tilpasning av oppgavene, gis Margit anledning til å 'tre til side' fra planlagt tema en liten stund.

Den følgende illustrasjonen blir den siste under hovedkategorien elevene har muligheter og dreier seg også om elevers interesser og motivasjon når de innhenter støtte og skaffer seg leseerfaringer i klassen i utviklingsarbeidet.

6.2.6 Forskjellige tekstvalg gir leseerfaringer i samme kontekst i fase en

Her går elevene inn i ulike lesetekster i bøker og hefter ut fra egne valg der helhetlesingens prinsipper om støtte gir muligheter:

Elevene sitter i små grupper eller alene med lesetekster, på klasserommet eller fellesarealet. Siv og Kjersti sitter overfor hverandre ved et bord på fellearealet. De vekselleser fra et lettlest bok i en emneserie som Kjersti har valgt ut selv. Dette handler om hesten Siljan. Kjersti har boka foran seg mens Siv sitter rett overfor og leser opp - ned. De har avtalt å veksellese ett avsnitt hver.

Kjersti følger tekstlinjene med fingeren både når Siv leser og når hun leser selv i et forholdsvis langsomt tempo med noen små rettelser. Siv tilpasser sitt lesetempo når hun leser slik at Kjersti greier å følge med. De leser flere avsnitt og i flere minutter med små stopp underveis.

Kjersti støter på et sammensatt ord: Bukkesprang. Hun stopper opp, prøver å avkode deler av ordet. Hun leser ordet feil, tipper og skal til å lese videre. Siv setter sin pekefinger lett ned på Kjerstis finger under teksten Kjersti må stoppe opp. Siv forklarer ordet og leser med trykk på stavelsene sammen med Kjersti. Så fortsetter veksellesingen. Etter noen minutter ser Siv rundt seg i klassen og på klokka. Hun holder hånda lett på Kjerstis. Kjersti ser opp.

Siv: Treng ikke du å ta ein pause?

Kjersti ivrig: Nei!

Siv: Æ har behov for å strekk mæ litt æ..

Kjersti ser ned i teksten og fortsetter. Siv reiser seg, går bort til en gruppe elever.

På golvet og med ryggen mot ei bokhylle sitter Ada med Irene i armkroken. Irene leser teksten i ei selv-valgt lettlest bok med flere bilder. Adas høyre pekefinger glir bortover linjene på papiret i samme tempo som Irene leser.

Kristin sitter på golvet i en krok ved kjøleskapet på fellesarealet med en kassettpiller, med hodetelefoner på og med ei selvvalgt bok i fanget. Hun lytter til opplesing av boka og følger tydelig med i teksten, sitter konsentrert.

Erik og Steinar ligger på ei gummimatte på golvet og har valgt å konsentrerer seg en lesetekst fra viking-tida og om Bjørn, en vikinggutt.

Heidi og Alice har valgt å lese i samme skjønnlitterære barnebok. De sitter ved en felles pult, tett sammen. De ser litt til siden på hverandre når de nærmer seg sidebytte. Den ene venter noen sekunder til den andre er kommet ned. De hjelper hverandre med å bla om uten å si noe og sitter slik over en halv time. (vidobs0903, s. 3 - 5)

Elevene er ikke knyttet opp til et felles tekstgrunnlag for klassen i dette tilfellet, noe som ellers er markert i illustrasjonene i avhandlingen i fase en. Her er det anledning til å velge å lese litt lengre og forskjellige tekster ut fra interesse. I etterkant blir det også fokus på språk på et mer detaljert nivå. Helhetlesingens prinsipp om tilstrekkelig støtte blir imidlertid praktisert også nå, men på litt forskjellig vis.

Både Kjersti, Irene og Kristin har valgt lettleste hefter som ligger litt over deres eget automatiske lesenivå. De er i ferd med å komme seg gjennom disse ved hjelp av Ada, Siv eller en kassettpiller. Selv ikke små stopper med lesetekniske øvelser og forklaringer får Kjersti til

å gi opp. Hun er kommet godt inn i fortellingen om hesten Siljan. Hun synes at historien er spennende og vil lese videre på egen hånd selv også når Siv trekker seg tilbake og bistår andre elever.

Irene får et meningsfullt møte med en lesetekst basert på eget valg og ved hjelp av Adas støttende finger under tekstlinja og en omsorgsfull armkrok. Hun slipper å bli forstrekt til et lesenivå som er forventet ut fra dette klassetrinnet, men som ikke er hennes aktuelle.

Heidi og Alice har begge etablert gode lesevaner med sikre og hurtige strategier og har ingen problemer med å forstå innholdet i en mer avansert skjønnlitterær tekst slik som her. Ingen av dem trenger derfor noen form for lesestøtte. De to velger likevel å sitte sammen og å oppleve samhörighet med hverandre og om innholdet i teksten. Den ene har et litt raskere lesetempo enn den andre og venter et ørlite øyeblikk før de i felleskap blar til neste side. Slik blir de sittende ganske lenge. Gjennom oppgaver som følger, har de også mulighet til å gå inn og samarbeide. Det har også Erik og Steinar som har ligget på ei matte på golvet og konsentrert seg om viking-gutten Bjørn i lesetekstene denne økta.

Denne observerte sekvensen i utviklingsarbeidet illustrerer at elever med lesevaner sammen med de øvrige elevene også får være med på å påvirke valg av eget lesestoff. Elever på ulike lesenivå får her mulighet å skaffe seg språklig kontroll som gir meningsfulle tekstmøter. Fleksibel organisering og tilgang til hjelp gjør at elevene beholder interessen for aktiviteten.

En slik romslig tilrettelgging ivaretar også et sentralt sosialt aspekt i en klassekontekst. Elever får mulighet til å føle samhörighet med andre og opplever lesende medelever og lærere innen-for en felles ramme. Selv om jeg har registrert og snakket med lærerne om sosiale utfordringer i denne klassen ved flere anledninger (møtnot0111, møtnot0512, møtnot2601, møtnot0902), kan jeg likevel ane aksept for forskjellighet i elevgruppa også i observasjonen jeg har tatt fram over. Elevene skaffer seg ulike leseerfaringer og innhenter ulik hjelp i samme kontekst uten at det anmerkes som noe spesielt, det være seg armkroken til en lærer, læreren som avlaster i veksel-lesing og med pekefingeren til hjelp, lesing i tospann med medelev eller hjelp fra en kassett-spiller.

Med dette avrunder jeg illustrasjonene og fortolkningen i tilknytning til hovedkategorien elevene har muligheter. Jeg oppsummerer kort illustrasjonene og drøfter funnene nærmere i lys av teori som er tatt med som grunnlag. Kapitlet avsluttes med å ta fram igjen den interaktive lesemodellen.

6.3 Oppsummering og drøfting

En elevs hverdagserfaringer som gyldige bidrag i gruppe og klasse er hentet fra fase en og to. Det handler om Irenes erfaringer med søppelinnnsamling i kommunen som blir aktuell i forbindelse med en vanskelig tekst om kildesortering.

Sammenhengen mellom et plandokument og ordstafett i fase to og kombinasjonen av det faglige og sosiale er tatt fram i de neste to illustrasjonene. Disse henger direkte sammen med Toms sosiale virkelighet, men får også betydning for de andre elevene med tanke på faglig utbytte, trygghet i gruppa og motivasjon for oppgaven.

Fra et annet tidspunkt i fase to må tekstarbeid konkurrere om en elevs oppmerksomhet. Margit er interessert i å gjøre noe helt annet enn de tekstoppgavene som lærerne har introdusert i fase to i helhetslesingen.

Elevers mulighet til selv å velge ulike lesetekster ut fra interesse der tilgang til støtte tilbys, er siste illustrasjon av hovedkategorien og i avhandlingen. Dette er en beskrivelse fra klassekonteksten i fase en med begge lærerne inne og elever i forskjellige tekstmøter til samme tid.

Innledningsvis i teoridelen i dette kapitlet refererte jeg til den gjeldende læreplanen som presiserer at skolen som læringsarena skal planlegge, undervise og ta hensyn til elevene i praksis ut fra et mangfold (L-97, s. 57-58). Elever møter opp med svært forskjellige livserfaringer, faglig og sosialt utgangspunkt og motiver. Nyere forskningsrapporter forteller oss at elever opplever å få svært ulike posisjoner i faglige og sosiale sammenhenger i skolen (Nordahl 2002, Nordahl og Sørli 1998, Wadel 2002).

På den læringsarenaen som jeg har vært inne og observert i under utviklingsarbeidet helhetslesing, og som kommer fram i illustrasjonene over, bringer elever som Irene og Tom med seg sin hverdag og sosiale virkelighet inn når de skal arbeide med lesetekster. Dette får betydning for deres faglige utbytte. Samtidig berøres også deres sosiale status i jevnaldringsgruppa. Det blir en berøring med lærere og medelever slik Van Manens pedagogiske takt kan forstås, og slik det didaktiske møtet er utdypet av Tiller (Van Manen 1993, Tiller 1995).

Vygotskys omtale av elevers hverdagserfaringer som bidrag i møte med skolespråket blir aktualisert når Irene kommer med sin erfaringsbaserte kunnskap, innhentet på runder med søppelbilen i kommunen. I leseteksten som hun har fått hjelp med i denne sammenheng, blir betegnelsen fraksjoner benyttet for å definere kildesortering av søppel og miljøavfall i ulike kategorier. Her får Irene koblet sine praktiske erfaringer inn - også fordi en lærer sitter inne med et helhetlig bilde av henne og vet å ta dette fram i en aktuell situasjon. Som en forklaring av det mer akademiske ordet fraksjoner i sammenheng med sorteringsprosessen, foreslår Irene ordet dunk og deretter biter før hun i fellesskap med Siv havner på betegnelsen deler. Det blir slik et møte i Irenes nærmeste sone for utvikling der hun i neste omgang assisterer andre i klassen (Tharp og Gallimore 1988).

Det å knytte tråder mellom elevers hverdagserfaringer og begreper og det skolefaglige eller mer akademiske, er ofte en utfordrende oppgave for skolen i møte med elever. Kamil Øzerk (1996) peker på at elevene er avhengige av at deres erfaringsbaserte begreper imøtekommes av skolens akademiske begreper og at det skjer en gjensidig påvirkning som tjener elevens språkforståelse i sammenheng. Øzerk understreker at det å få muligheter til å utvikle spontane begreper i samhandlingen innenfor et aksepterende og inkluderende miljø, er viktig for barns utvikling generelt og for språklig utvikling spesielt.

Underveis i mine analyser i forskningsprosessen har jeg hatt samtaler med Ada og Siv om hvordan de verdsetter elevers erfaringskunnskap og innspill og har referert til illustrasjoner som er tatt med i dette kapitlet (møtnot0512, møtnot2601, møtnot0902, møtnot0903, møtnot2305, møtnot2910).

Samtalene med lærerne avdekker for det første at begge sitter inne med meget god oversikt over elevers fritid og sosiale virkelighet. De vurderer samarbeid med heimene som helt nødvendig for å støtte gode læringsprosesser for hver enkelt elev. Begge to understreker at elevenes erfaringskunnskap er en helt naturlig del av læringsprosessen. Dette prøver de å utnytte maksimalt sammen med elevene i pedagogiske situasjoner. Det er også tydelig at de

vektlegger den ukentlige uteskoledagen der de gir elevene anledning til å ta med seg sin erfaringskunnskap fra en ekstern læringsarena inn i språklig arbeid i klassen. Imidlertid bemerker både Ada og Siv at det ligger til dels store pedagogiske utfordringer og en hårfin balansegang i dette, spesielt i klassekonteksten der alle elevene skal imøtekommes. Enkelte ganger kan det bli problematisk både for lærere og elever å holde tak på læringsmål som er definert på forhånd. Både Ada og Siv tror at dette også handler mye om å utvikle trygghet som lærer, ikke møte elevene som kontrollør hele veien, men bygge opp et gjensidig tillitsforhold mellom elevene og lærerne (møtnot2910).

Ifølge Øzerk (1996) dreier det seg om å bringe elever i gunstige posisjoner, for at elevene skal kunne forstå og lære skolefaglige kunnskaper og på den måten oppleve 'den gode situasjonen'. Slik jeg vurderer det, står gunstige posisjoner og gode situasjoner i direkte sammenheng med begrepet didaktiske møter ut fra den beskrivelsen som Tiller har gitt av dette møtet – og også det som ligger i pedagogisk takt slik Van Manen uttrykker det. Videre synes en slik innfalls-vinkel også å stå i sammenheng med det sosiologen Bourdieu (1997) framhever som viktig dersom vi skal kunne forstå et menneskes handlinger, nemlig det at vi har kjennskap til livs-historie, kultur, oppdragelse og livsbetingelser.

Når et tema blir brakt inn i en klasse og berører en bestemt elevs livserfaringer og sosiale virkelighet slik som i Toms tilfelle, ligger det en risikofaktor knyttet til denne elevens integritet med fare for utlevering. Her velger derfor Ada og Siv å balansere mellom faglige og sosiale mål uten å sette en for skarp og direkte lyskaster nettopp på Tom. Han slipper å bli personlig 'saumfart' og å stå ansvarlig for det som skjer, leses og skrives. Det tematiske er planlagt nøye i samarbeid med heimen (møtnot0512). Det blir et faglig fokus som vedrører mange emner i læreplanen. De sosiale målene om å høyne elevstatus blir innbakt sammen med de faglige og kommer blant annet til uttrykk i gruppearbeidet med ordstafetten.

Ordstafetten er her både tilpasset Tom og andre elevers sikkerhet og hurtighet i avkoding av ord. Det tas også hensyn til den sosiale tryggheten i etablering av gruppa (møtnot2305). Det er derfor mulig for Tom å komme i en gunstig posisjonen og en god læringsssituasjon. Dette gjelder også for andre i klassen. Jeg registrerer etter hvert både elevers oppgaveorientering, elevers positive verdsetting av oppgaven, forventning om mestring og forbedring av egen kompetanse og også elevers sosiale orientering i denne sammenhengen (Eccles og og Wigfield 1995, Nicholls 1883, 1989).

Flere elever opplever ordstafetten som en lek, slik elever uttrykker det i vignetten innlednings-vis. Denne arbeidsformen framstår som en lystbetont aktivitet der leiken dreier seg om språk-lige uttrykk i en slags konkurranse med seg selv som gruppe. Tidtaking er med og holder spenningsnivået oppe. Iveren hos elevene merkes tydelig.

Samarbeidet mellom elevene blir overordnet betydningen av hvert enkelt ord på ordkortene i denne sammenhengen. Derfor er det viktig at elevene vet på forhånd hva hvert enkelt ord står for når disse nå er tatt ut av en tekstlig sammenheng. Det må til en ekstra runde i Toms gruppe med ordforklaringer, noe som ser ut til å gi nødvendig trygghet i forhold til oppgaven.

I ordstafetten ligger det en viss risiko for at konkurransen om å forbedre tid fører til at enkelt-elever kjenner gruppepress og tilkortkomning. Enkelte kan få en oppjaget stil i lesingen, slurve og/eller leser orda utenat uten egentlig å se så mye på ordkortet etter hvert. Noe av dette fore-kommer underveis når ordstafetten brukes i utviklingsarbeidet. Grupper må minnes

på hvilken hensikt oppgaven har utover det å få ned tidsbruken (møtnot1506). En slik fordring til sam-arbeid i gruppe der faglige mål er konkrete, trenger nemlig ikke nødvendigvis medføre positivt ladet bistand mellom elever slik som den Eva gir Margit.

I gruppa får Tom og de andre hjelp fra læreren. Foruten å støtte leseteknisk ved behov, minimaliserer også Ada med sin tilstedeværelse et eventuelt internt press og ser ut til å skape en god lærings situasjon der både Tom og de andre leser med frimodighet i flere runder. Lærer Ada har påtatt seg en forpliktende oppfølging både faglig og sosialt. Hun får hjelp av Eva som både har tydelig faglig og sosial orientering når oppgaven gjennomføres i sin gruppe (Skaalvik og Skaalvik 1996).

Det faktum at Katrines gruppe er langt bedre lesere enn den gruppa Eva sitter i, kunne lett ha snudd fokus mot ulik vanskegrad på oppgavekortene når Katrines gruppe nå henvender seg til Ada og derfor kommer bort dit Eva er. Vanskegrad og lesenivå blir ikke et poeng for noen i dette tilfellet. Eva registrerer og kommenterer i stedet Katrines og de andres iver. Katrine er mer opptatt av å få markert egen gruppes forbedringer overfor læreren. Når hun registrerer med navn på oversiktplakaten at ordstafetten er gjort unna, er ikke tidsbruk og vanskegrad etter-spurt, men om denne oppgavetypen er utført eller ikke.

Ifølge Nicholls (1983, 1989) er oppgaveorienterte elever fokusert på utfordringer i oppgaven og innsatsen blir sett på som positivt. Disse elevene er også opptatt av å gjøre det bedre neste gang og tar ansvar. Eva tar initiativ i egen gruppe og bidrar med et positivt driv som også påvirker andres gjennomføring av oppgaven. Margit greier å holde struktur og oversikt for egen del på grunn av Evas bistand. Katrines gruppe er raskt i gang med andre oppgaver i fase to som krever språklig detaljarbeid.

Klassens positive gjennomføring og interesse for nettopp ordstafetten markerer at denne oppgavens verdsettes høyt som samarbeidsform i klassekonteksten der elevene har anledning til å påvirke hverandre og forvente av hverandre i et gruppearbeid (Eccles og Wigfield 1995). Ifølge Eccles og Wigfield påvirkes elevens motivasjon av om oppgaven har en personlig verdi for dem, om de anser at oppgaven kommer til å styrke eller svekke deres ferdigheter - slik som ordavkodningen på ordkortene i gruppene. Eccles og Wigfield peker også på den indre verdien eller oppgavens indre interesse. Det dreier seg om oppgaven er interessant eller lystbetont. Ordstafetten har som sagt tydelig en slik verdi for elevene. Eccles og Wigfield framhever også oppgavens nytteverdi som er med og påvirker elevens motivasjon. Ordstafetten ser også ut til å kunne ha nytte for enkeltelever slik også Margit kommenterer egen ordlesing etter flere runder.

Innen teorien om selvbestemmelse og motivasjon understreker Deci og Ryan (1994) det sosiale miljøets betydning med tanke på ytre og indre motivasjon. Ifølge disse to forskerne kan det sosiale miljøet støtte opp det som er relevant for en person når det gjelder indre og ytre motivasjon ved å bringe inn behovene for kompetanse, selvbestemmelse og sosial tilhørighet. Ordstafetten ser ut til å fange opp positive og sentrale sosiale aspekter som synes å påvirke elevenes motivasjonsdriv og også gir faglig utbytte.

I lys av selvbestemmelsesteorien står derimot Margits ønske om selv å bestemme og kjenne seg kompetent i forhold til sine omgivelser i utgangspunktet i et motsetningsforhold til de faglige målene som er satt for timen og for hele klassen. Det som skjer kan både ha sammenheng med hennes sykdomsfravær og/eller fordi tekstopp-gaven virker uoverkommelig og/eller er lite interessant. I denne situasjonen blir det iallfall Margits personlige interesse for

forming som frister til aktivitet i stedet for detaljarbeidet med språket i helhetlesingen. Selvbestemmelse betyr at Margit i dette tilfellet tar i bruk sin egen vilje og engasjerer seg i noe hun innerst inne ønsker å holde på med. Sivs veiledning og ekstra tilpasning til Margit kan betraktes som en form for ytre regulering som fører til at Margit blir koblet til det faglige temaet i en del av timen. Men Margits manglende forventning og verdsetting av tekstoppgaven kommer til uttrykk (Eccles og Wigfield 1995). Etter at hun har gjort ferdig det hun er blitt enig med Siv om, sier hun direkte til Siv at hun ikke likte disse oppgavene. I dette tilfelle er det derfor vanskelig å se at den ytre reguleringen i dette tilfellet har ført til et indre motivasjonsdriv for Margit (Deci og Ryan 1994). Det at ytre forhold, her Sivs veiledning, fordrer at Margit gjør tekstoppgaver først, hjelper imidlertid Margit til å bli oppmerksom på egne faglige mål for timen og gjør at hun regulerer egen aktivitet i arbeidsfellesskapet.

Margits eget valg er ikke knyttet bare til denne situasjonen, men bærer også med seg hennes personlige interesse for en aktivitet. Siv lar Margit få tid til litt mer forming etter avtalt tekstarbeid. Siv kunne muligens ha koblet sammen interessefeltet med skriftspråklig arbeid. Det kunne ha ført til både tekstskaping og detaljarbeid om dobbelt konsonant. Dette gjør ikke Siv i dette tilfellet. Det synes viktig for læreren, med ansvar for det pedagogiske opplegget, å holde fast i den tematiske tråden til det som pågår i klassen sammen med eleven nettopp fordi Margit har vært syk noen dager. Margit får likevel aksept for å gå tilbake til leirprosjektet sitt. Sivs utsagn i denne sammenhengen kan tolkes slik at Margits eget interessefelt må få plass og verdi i seg selv dersom denne eleven skal få en god situasjon på skolen denne dagen. Dermed blir ikke Margit presset til mer tekstarbeid enn hun kan greie og får 'hvile' i eget interessefelt på tvers av klassens tema en liten stund. Her øyner vi også en elevs livserfaringer i møte med en lærers helhetlige bilde som avspeiler pedagogisk takt innenfor en didaktisk romslighet.

Elevenes interesser kommer også til syne i den siste illustrasjonen jeg har hentet fram. Hver enkelt elev kan her være med å påvirke valg av lesetekst og skaffe seg mer leseerfaring i klassekonteksten. Elevene har tatt fram svært forskjellige lesetekster. Dette viser seg å fordre ulike støttestrategier for de av elevene som har betydelige lesevansker. I klassekonteksten der hver enkelt elev har mulighet til å foreta et valg ut fra interesse i lesing, er det å aktivt bestemme selv en sentral faktor for elevenes motivasjonsdriv. Deci og Ryan (1994) hevder at en slik personlig og aktiv orientering er av vesentlig betydning når det gjelder å tilegne seg kognitive ferdigheter og oppleve positiv selvutvikling. Ifølge selvbestemmelsesteorien er interesse nært knyttet til og innebygd i indre motivasjon (Bråten 2002, s. 4).

Et reelt valg ut fra interesse for enkeltelever i klassen er imidlertid avhengig av at de får erfare en didaktisk romslighet der tilretteleggingen 'treffer' deres motivasjonsdriv. Flere har behov både for ekstra faglig tilpasning samt lærertilgjengelighet dersom lesingen skal kunne ta utgangspunkt i reelle valg, holde motivasjonen oppe over tid og dermed gi muligheter for egenutvikling. Bruk av kassettpiller for å lytte til opplesning blir for eksempel mulig når Kristins interesse vekkes for en fortelling og lesenivået ikke samsvarer med vanskegraden på papiret. Andre trenger lærerens oppmerksomhet i større grad slik som Irene og Kjersti.

I denne sammenhengen blir nok tilfanget til tekster og fortellinger noe mer begrenset for enkelte elever. Dette synes disse elevene selv også å være klar over. De velger vanskegrad på tekster som de greier å følge med i ved hjelp av lærer. Både Kjersti og Irene finner likevel interessestoff. Ada og Siv har brukt mye tid på forhånd til å planlegge slike økter for en kortere periode ved også å skaffe til veie mange lettleste fortellinger i hefter og bøker nettopp med tanke på hva som kan fenge elevene som sliter mest med lesing i klassen. Ellers er et

større antall bibliotekbøker med ulike emner gjort tilgjengelig for elever på et mer avansert lese-utviklingstrinn.

Når elever i en kontekst får frihet til å velge og valgene blir respektert uten forsøk på kontroll, press eller tvang til å innordne seg, kan utviklingen av indre motivasjon fremmes i følge selvbestemmelsesteorien (Bråten 2002). Forskere har også pekt på at der arbeidsoppgaver, anerkjennelse og undervisningsmetoder tar sikte på å treffe elever som personer optimalt, fører til at de verdsetter bestemte fag og aktiviteter og orienterer seg mot læringsmål (Brophy 1999). Her har elevene selv fått påvirke valg av lesetekst, enten det dreier seg om for hester eller et annet tema. Imidlertid blir elevene gitt råd som er med på å gi en forforståelse for det eleven vil lese og/eller om teksten som eleven har valgt, faktisk er overkommelig og kan gi språklig kontroll over innholdet med eventuelt hjelp (vidobs0902, s. 5). På grunn av en romslig organisering med tilpasning og med helhetlesingens prinsipper om støtte inntakt, ser det ut til at også elever som sliter mest med lesing, får et meningsfullt møte med tekst der de selv har kunnet påvirke tekstvalget innenfor klassekonteksten.

Denne sekvensen handler også om å kunne kjenne samhørighet med medelever i konteksten der lesing som aktivitet blir et felles anliggende. Denne samhørigheten søker tydelig både Heidi og Alice, Steinar og Erik. For elever som strever mest med lesingen, blir det en konkret mulighet til leseopplevelse i en interaksjon med en lærer slik som for Kjersti og Irene. Det er derfor tydelig å registrere et sosialt aspekt som grunnlag for elevers motivasjon for lesing i denne sammenhengen.

Lesesvake elever vil trolig være mer sårbare enn andre med tanke på det psykososiale klimaet i konteksten og avhengige av aksept for forskjellighet i jevnaldringsgruppa når de skal skaffe seg leseerfaringer slik illustrasjonen viser. Ut fra det jeg kan registrere etter hvert i utviklingsarbeidet i denne klassen, ser det ut til å være en gryende toleranse for å innhente ulik form for støtte. På det tidspunktet jeg observerer, beskriver også Ada og Siv at det psykososiale klimaet i klassen har utviklet seg i positiv retning fra oppstart denne høsten da det hersket en langt større usikkerhet i elevgruppa (møtnot0210). Men enkelte strever både faglig og sosialt, noe lærerne prøver å ta ekstra hensyn til, også når lesestoffet og bearbeidningen av dette blir organisert på denne måten (møtnot0902).

At indre motivasjon som en drivkraft trolig strekker seg langt ut over huden til den enkelte, slik Bråten (2002) så treffende har formulert, er et dekkende bilde av det jeg mener å ha registrert i den siste observasjonen under hovedkategorien elevene har muligheter.

Den interaktive lesemodellen har fulgt med gjennom hele avhandlingen i analysen og forståelsen av de dynamiske prosessene som pågår når elever møter forskjellige lesetekster innen rammen av helhetlesingen. I midten av modellen ligger en meningsskapende funksjon som kan framstå som sterk eller svak der den står som basis for alle kognitive funksjoner hos en elev (Frost 2003). For å skape mening i tekstmøtet, må flere drivkrefter fungere samtidig. Ifølge Frost blir det for enkelt å forklare lesing bare som avkoding og forståelse. Mening skapes i en samtidighet og med en dynamikk der flere språklige drivkrefter er i funksjon.

Under den siste hovedkategorien, elevene har muligheter, er elevers motivasjon og interesser i lesing og tekstarbeid samt deres erfaringskunnskaper tatt fram og presisert som dynamiske og samtidige faktorer som påvirker leseprosessen og elevens forståelse av lesetekst.

Jeg har også fokusert på det som på lesemodellen betegnes som en bakgrunnsfaktor, nemlig elevers sosiale virkelighet der livserfaringer ligger innbakt. Livserfaringer og erfaringsbasert kunnskap er vektlagt inn i det jeg betegner som didaktiske møter i skolen. Dette har vist seg som et viktig aspekt underveis i utviklingsarbeidet og i min analyse av det som skjer i klassekonteksten. Ifølge Frost er også en slik faktor som sosial virkelighet med og påvirker elevers leseprosesser generelt (2003, s. 143).

Enkelte vil kan hende hevde at innenfor en lesemetodisk ramme er det underordnet å ha en inngående kunnskap og oversikt over elevers fritid og sosiale virkelighet slik som både Siv og Ada har. Imidlertid har det vist seg å ha avgjørende betydning for læring og utvikling for enkeltelever i den konteksten jeg har observert i. Det elever har brakt med seg inn, har blitt verdsatt og fått gyldighet og betydd noe for enkeltelever i læringsprosessen. Slik illustrasjonene forteller, har elever ut fra egne forutsetninger og i møte med tekster fått muligheter. Å tilrettelegge og utvise en avstemt pedagogikk har også vist seg å være av stor betydning i denne klassen slik at elever ikke har mistet fellesskapet av syne. Det jeg har funnet under hovedkategorien elevene har muligheter, har styrket bildet av helhetlesingen som en sosiopsykologisk aktivitet (Frost 1999, Fottland 2001).

Nå går jeg over til avsluttende betraktninger knyttet til eget forskningsområde og tar også fram igjen noen sentrale spørsmål fra det offentlige rommet.

7 AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER

Læring kan ikke styres som et jettfly. Den ligner mer på sommerfuglens flagrende vei gjennom lufta.. Den gode lærer må kunne mer enn et fastlagt tema som spilles med stive og harde fingre. Den gode lærer må også kunne improvisere. Skolens oppgave er å bygge kunnskapene der elevene står. Å lære krever mot, og det er en lærers oppgave å gi elevene utfordringer, mot og styrke til å lære (Tiller og Tiller 2002, s.27).

Orda er lånt fra Tom og Rita Tiller (2002). Det som sies her, skaper for meg et slags oversikts-bilde av det jeg selv har hatt oppmerksomheten rettet mot i egen forskningsstudie. Det har nettopp handlet om hvordan to lærere, Ada og Siv, har gitt en femteklasse både utfordringer, mot og styrke til å jobbe med skriftspråket slik at elever kunne komme videre i egen læringsprosess.

I denne forskningsrapporten drøfter jeg mine funn inngående inn under hver hovedkategori i lys av teori. Av den grunn vil dette siste kapitlet kun framstå med avsluttende betraktninger eller kommentarer. Jeg velger å starte innerst i en helhet i den enkle modellen side 5. I første omgang presenterer jeg derfor en summarisk poengtering av mine funn i lys av de problemstillingene jeg hadde med meg inn i klassekonteksten i studien.

Avslutningsvis beveger jeg meg ut av denne konteksten og ut i et offentlig rom slik modellen i pkt visualiserer. Her tar jeg fram spørsmålstillinger som ble reist innledningsvis i avhandlingen. I lys av egen empiri betrakter jeg framtidige utfordringer som ligger i en større verden utenfor. Dette berører innholdet i den inkluderende skolen og dermed også elevers utfordringer i sine møter med skriftspråket.

7.1 Elever i en helhet: Oppsummering av forskningsarbeidet

Forskningsområdet og forskningsmetoden er beskrevet og belyst nærmere i egne kapitler i avhandlingen der jeg gjør rede for grunnlaget for studien og en etnografisk fortolkende tilnærming som forskningsmetode. Resultater av egen forskning er framlagt under tre hovedkategorier i tre sammenhengende kapitler der illustrasjoner er fortolket og drøftet i lys av teori. Min kasusstudie har handlet om å finne mulige svar på flere forskerspørsmål i et utviklings-arbeid med helhetslesing i en klassekontekst der to lærere har praktisert. Mine problemstillinger er framlagt i kapitlet om forskningsmetoden. I studien ville jeg søke etter positive og lærings-fremmende faktorer i de pedagogiske situasjonene som viste seg å føre elevene videre i egne prosesser i lesing og tekstarbeid.

Ved inngangen til feltarbeidet var en av problemstillingene å finne ut hvordan de to lærerne vektet helhetlesingen som et språklig foretak og om det var sammenheng mellom tre arbeidsfaser i et lesemetodisk forløp. Under hovedkategorien helhetslesing i kapittel fire er mine funn kommet til uttrykk. Her har jeg illustrert og fortolket en lesetekst fra uteskolen gjennom alle tre fasene. Disse illustrasjonene står for det som generelt preget selve strukturen ved gjennomføringen av helhetlesing i klassen. Elevene fikk innføring i lesetekst ut fra et felles tema. Deretter jobbet de med språklige detaljer ut fra samme tekst. Til slutt ble den opprinnelige leseteksten hentet inn som en samordning av de to første fasene. Helhetlesing ble praktisert som en balansert og integrert lesemetodikk med ulik vektning i fasene slik jeg også omtalte under forskningsområdet i kapittel to. Ada og Siv fortalte om sine erfaringer i flere møter og presiserte at når en lesetekst ble satt inn i en meningsfull sammenheng, ble det lettere for en del elever å angripe et språklig detaljarbeid i etterkant (møtnot2106, møtnot2910, Dok 2). Møter med lesetekster og videre arbeid ut fra disse ble et språklig foretak, og helhetslesingen framsto som en psykologvistisk ramme (Frost 2002).

Gjennom studien ønsket jeg også å forske nærmere på det som utspilte seg innenfor denne lesemetodiske rammen i klassekonteksten. En av problemstillingene jeg ønsket å få svar på, var hvordan Ada og Siv praktiserte veiledning og undervisning i de ulike fasene og hvordan de to samarbeidet med hverandre. Jeg var spesielt opptatt av å få tak i hvordan støtten til elever fungerte og hvordan elevers læringsstrategier ble vektlagt. Under hovedkategorien hvordan lærere viser vei, er det kommet fram tre underkategorier i min empiri, nemlig dialogen som redskap, stillasbyggingen og undervisning i læringsstrategier. Mine funn har tilkjennegitt at begge lærerne var opptatt av å bevisstgjøre og konkretisere strategier og det å søke elevers potensiale i den nærmeste utviklingssonen. Dialogisk undervisning ble registrert som grunnleggende i denne klassekonteksten, og dialogen preget også samarbeidet mellom de to lærerne. Under denne hovedkategorien i kapittel fem har jeg tatt fram typiske sekvenser både fra samlet klasse, fra mindre grupper samt fra samtaler med lærerne. Illustrasjonene i avhandlingen er hentet fra ulike temaer i klassen, ulike arbeidsfaser og fra forskjellige tidspunkt i feltarbeidet.

Eleverspektivet i mine forskerspørsmål rettet seg mot elevenes erfaringer og bakgrunnskunnskap. Jeg ville finne ut hvordan deres egne bidrag ble verdsatt innen helhetlesingen i klassen. I denne sammenhengen jaktet jeg også på motivasjon og valg i møte og arbeid med lesetekster. Den siste hovedkategorien er omtalt som elevene har muligheter. Didaktiske møter og elevenes motivasjon og interesse innenfor helhetslesingen har utkrystallisert seg som kodingskategorier. Illustrasjonene er også her hentet fra arbeid med ulike tekster, ulike faser og til forskjellige tidspunkt. Mine forskningsfunn har vist at elevers sosiale virkelighet og erfaringsbaserte kunnskaper har fått plass innenfor rammen av didaktisk romslighet. Elevers bidrag ble gjort gyldig for flere enn den ene som bidro direkte. Jeg har også illustrert hvordan enkeltelever kunne velge i lesing og tekstarbeid. En vignett til denne siste hovedkategorien

har markert elevenes syn på lesearbeidet i klassen. Disse elevvurderingene tilkjenner en økt bevissthet knyttet til egen leseprosess og strategier (Dok 5b og Dok 7).

I et plandokument (Dok 3) ble det å utvikle elevenes lese- og skriveferdigheter konkretisert som mål i forkant for gjennomføringen av helhetslesing i klassen. Gjennom studien fikk jeg dokumentert leseresultatene på kartleggingsprøver dette skoleåret, både på klassenivå og individuelt. Disse fortalte at samtlige elever hadde framgang i løpet perioden helhetslesingen pågikk, flere markant framgang i avkodingsferdigheter (Dok 4, Dok 5, Dok 2). I samtaler med lærerne registrerte jeg en gjennomgående dynamiske forståelse og tilnærming til slike tester der det ble forsøkt å sette elevens potensiale i fokus (møtnot2103, møtnot2106). Resultatene på prøvene slik de forelå etter hvert i desember, mars og juni, ble meget nyttige og veiledende for praksis. I min avhandling blir de kun omtalt i denne oppsummerende betraktningen av forskningsarbeidet. Dette er begrunnet i kapitlet forskningsmetoden.

Inn i studien bar jeg med meg en mer overordnet problemstilling. Jeg ville se nærmere på hvordan intensjonene i læreplanverket om å inkludere kunne forenes med det å gjennomføre helhetslesing for alle elevene i en klasse. Ada og Siv hadde bestemt på forhånd at denne lesemetodiske rammen skulle omslutte alle elever uansett leseferdigheter i utgangspunktet. Jeg registrerte at spesialpedagogiske tiltak og andre styrkingsressurser gikk inn som en del av den øvrige ressursen klassen rådde over, både timeplanmessig, organisatorisk og i form av lærerressurser. Klassen plan inneholdt fag og emner for mellomtrinnet i L-97, noe jeg har tatt fram tidligere under presentasjonen av forskningsområdet. Mål på tvers av fag og emner for alle i klassen var også satt opp og preget i stor grad lesetekstene. Slik ble det skapt helhet mellom fag og emner i tråd med L-97. Målsettinger for klassen ble også innbakt og tilpasset i individuelle læreplaner for enkeltelever. Møter med Ada og Siv avdekket at de to la ned mye arbeid og krefter i å få til en god balanse mellom fagplanene, elevenes utgangspunkt i felles tema og å ivareta elevenes individuelle behov innen rammen av helhetslesingen.

Jeg konfererte med målsettingene også mens feltarbeidet pågikk. Mine funn har vist at lesestøtten kom som tilbud i klassekontekst eller overfor enkeltelever. I sammenheng med et bestemt tema ble det oftest utarbeidet flere lesetekster, og der tekster ble forenklet ut fra den opprinnelige. Detaljarbeidet inneholdt oppgaver som lot seg tilpasse ut fra elevens behov. Ada og Siv framholdt flere ganger for meg at elever med få fleksible og funksjonelle strategier i lesing og læring hadde utbytte av slik tilrettelegging. Men de påpekte også at elever som fra før hadde etablert funksjonell leseferdighet, hadde nytte av å bli mer bevisst bruken av ulike lese- og læringsstrategier, alt etter hvilken lesetekst de møtte og arbeidet med (møtnot2103, møtnot2910).

Læresamtalen i form av dialogisk undervisning kom til uttrykk i mange sammenhenger mens jeg observerte. Lærerne prøvde å være fleksible i tilnærmingen til elevene og i samarbeidet med hverandre. De ville for eksempel unngå at enkeltelever "tilhørte" en lærer for mye. Jeg registrerte blant annet at Ada fulgte opp enkeltelever i grupper. I andre tilfelle så jeg at Siv overtok undervisningen for hele klassen (vidobs0902, obsnot2305). En slik organisering og differensiering ut fra klassens tema der også elever med spesialpedagogiske ressurser var medregnet, førte til at lærerne samarbeidet tettere som et team opp mot klassen. Organisering i ulike grupper ga dessuten elever anledning til å assistere hverandre. Dette forholdet har jeg også fanget opp i mine illustrasjoner i avhandlingen (obsnot2305).

Mange faktorer til sammen dette skoleåret så ut til å virke og ga positive utslag. Målene som lærerne satte for å oppnå helhet i møte med tekst, helhet i skoledagen og helhet med tanke på

den enkelte eleven ble utprøvd i praksis. Slik kan jeg ut fra egen empiri konkludere med at læreplanens intensjoner om inkludering i stor grad ble oppfylt i gjennomføringen av utviklingsarbeidet. Helhetslesingen framsto som en sosiopsykologisk aktivitet for alle.

Som fortalt under kapitlet om forskningsområdet var den interaktive lesemodellen (pkt 1.3.2) et felles bakgrunnstappe både for lærerne og meg. Lesemodellen fulgte med hele veien i egen forskningsprosess. Ikke alle aspekter i modellen er blitt omtalt inngående eller direkte i avhandlingen. Faktorene jeg har tatt fram og belyst, er vektlagt med bakgrunn i mine forskerspørsmål og sett i sammenheng med positive og læringsfremmende aktiviteter for elever. Lesemodellen ble et svært nyttig redskap i sammenhenger der jeg observerte at enkeltelever møtte en lesetekst og der en meningsskapende funksjon skulle tre i kraft. Men lesemodellen fungerte også som et nyttig evalueringsverktøy knyttet til det jeg observerte i konteksten på klassenivå. Den gjorde det lettere å analysere hvilke momenter som i praksis ble vektlagt i helhetslesingen også for hele klassen. Slik hovedkategoriene i avhandlingen viser, har jeg prøvd å fange en størst mulig helhet i det som skjer.

Bruner skriver at lærere uvilkårlig formidler sine oppfatninger av læringsprosesser og elever gjennom de pedagogiske valgene de foretar seg (Bruner 1997, s. 86). Ved å nettopp å sette søkelyset på de pedagogiske valgene som Ada og Siv har gjort i en klassekontekst, har jeg dokumentert innsikt i og vektning av elevers ulike læringsprosesser i et helhetlig perspektiv. Praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av undervisning og læring har kommet til uttrykk. Dette har satt sitt preg på det jeg har framlagt i avhandlingen og har slik omfattet dimensjoner som ligger i begrepet didaktikk (Hiim og Hippe 1998).

For egen del har denne studieprosessen vært svært lærerik. Jeg har tidligere nevnt en helt nødvendig ballast, nemlig respekt for deltakerne både på det faglige og personlige plan. Det har kjent ansvarfullt å få mulighet til å løfte fram en involverende og omsluttende pedagogisk praksis på denne måten. Jeg ønsker at det jeg har funnet og som er framlagt i denne forsknings-rapporten, også skal kunne gi andre interesserte inspirasjon og grunnlag for videre refleksjoner og drøftinger. I en skole tiltenkt alle elever, blir det foretatt stadige pedagogiske valg, også når det gjelder elevers møter og arbeid med skriftspråket. Med tanke på mangfoldet i skolen, kan det være både konstruktivt og bekræftende å lese hvordan mine medfortellere har bidratt i positiv lei for å inkludere elever i samme helhet.

Til slutt i avhandlingen går jeg nå ut i et offentlig rom slik modellen på side 5 illustrerer. Jeg reflekterer over enkelte sentrale aktuelle temaer som angår skolen i lys av egen empiri og de spørsmålene jeg stilte innledningsvis i avhandlingen. Her avgrensers jeg meg til å kommentere kvalitet knyttet til spesialundervisning og tilpasset opplæring i en inkluderende skole. I tilknytning til dette berører jeg også elevers lesekompetanse og pp- tjenestens tiltenkte rolle som skolens samarbeidspartner.

7.2 En inkluderende skole for alle: Hvor går vi ?

I tematiseringen innledningsvis og i første kapittel kom jeg med noen betenknninger. Jeg stilte spørsmål ved om de nasjonale tekstene gjennom læreplan og lovgrunnlag virkelig henger sammen med realitetene om tilpasning og tilhørighet i norsk skole i dag.

Tilpasset opplæring, spesialundervisning, tilhørighet og inkludering er betegnelser som er under debatt og som har blitt satt i skarpt lys fra flere i fagfeltet i disse dager. Uttalelser og

eget kjennskap til skolesystemet er med og underbygger min usikkerhet med tanke på den videre utviklingen av en inkluderende skole. Evalueringen av L-97 viser at skolen i dag ikke takler mangfoldet blant elevene (Haug 2002, 2003). Det rår usikkerhet, både i forhold til begrepsbruk og hvordan skolen skal oppfylle lærerplanens intensjoner i praksis. Monica Dalen (2001) understreker at også forskningsfeltet i enda større grad enn til nå må bevege seg inn i klasse-rommene og sette søkelyset på hva som egentlig skjer. Nøkkeldområder som lærersamarbeidet, arbeidsmetodene, elev- og forelderressurser og et helhetlig perspektiv blir nødvendige innsats-områder.

Skoleforskeren Peder Haug beskriver hva en inkluderende skoles oppgave handler om, nemlig å øke elevens deltakelse i skolen og å redusere utskillelse fra den sammen skolen (Haug 2003, s.3). I dette ligger det signaler om en nødvendig bevegelse mot noe bedre. Haug peker på utviklingsoppgaver som bør føre til økt fellesskap, økt deltakelse, økt demokratisering og økt læringsutbytte. Her utfordres alle som har med skolen å gjøre til å gi sine bidrag. Ut fra et slikt perspektiv kan vi langt fra konkludere med at oppdraget om en inkluderende skole er utført. Kravet om bedre kvalitet lyder også ofte i det offentlige rom. Mange forslag er kommet om kvalitetsforbedring i skolen (NOU 10: 2002, NOU 23: 16 2003, Wallin 2000).

Jeg forstår kvalitet som verdi og egenskap som kan knyttes til for eksempel typer arbeid også i skolens system. Med tanke på lesekompetansen blant elever legges det nå statlige føringer for å forbedre kvalitet på flere felt (UFD, Tiltaksplan 2003). Etter Pisa 2000 har fagfolk i feltet mant til ettertanke og mer oppmerksomhet og innsats for å forbedre elevens lesing (Hertzberg og Roe 2002). Forskerne har stilt spørsmål om lesemotivasjon og lesevaner har utviklet seg bort fra hverandre, blant annet ser gutters behov for lesestimulering ikke ut til å bli imøtekommet slik som jentenes. Mengden av lystbetont lesing synes å ha nær sammenheng med lesekompetansen til den enkelte eleven.

Kvaliteten i den støtten som tilbys elever har vist seg heller ikke å være entydig innenfor en og samme skole og mellom lærerne ved samme skole. Astrid Roe spør om skolen gjennomgående har latt være å praktisere leseopplæring for elever når de er ferdige med de to første årene (Roe 2002). Spesielt sårbare elever i et uavklart system kan lett være prisgitt private oppfatninger, skifte av lærere og kanskje dermed også uhensiktmessige pedagogiske og metodiske valg. For elever som strever med å etablere funksjonell lesing og skriving, er tilfeldige kortsiktige grep, mangelfull informasjon og kompetanse uten langsiktig tenkning svært risikofyllt. Vi ser ut til å måtte forbedre kvaliteten og gi elever reelle muligheter gjennom riktig tilpasset leseopplæring og lesestimulering og la dette strekke seg lengre enn de to første årene på skolen (Bjorvatn og Tønnesen 2002). Leseundervisningen bør slik også innlemme interesse og motivasjon og gi plass for fordypning i lesestoff ut fra elevens valg (Stuestøl 2002). Elevens egne drivkrefter kan lett kveles når mengden og vanskegraden øker med timetall, emner og fag. Egen empiri viser to lærere som har tatt leseundervisning på alvor i møte med sin femteklasse. De har satset på å inkludere alle og prøvd å takle mangfoldet ut fra den enkeltes behov. Det har vært plass for aktive elever. Det lesemetodiske arbeidet var utfordrende og arbeidskrevende, men ble definert som en helt sentral oppgave i undervisningen. Lesingen kunne dermed også bli en sosiopsykologisk aktivitet for hele klassen slik det er kommet fram i avhandlingen.

Spesialundervisningen sett i sammenheng med tilpasset opplæring og en inkluderende skole har ikke ført til store endringer i praksis de siste tiårene ifølge Haug (1999, s. 205). Dette har også berørt elever som har fått eller får spesialundervisning på grunn av manglende skriftspråklig kompetanse. Positive endringer er kommet mer på grunn av en

samfunnspolitisk debatt enn innsatsen i spesialundervisningen hevder Haug. I NOU: 16 2003 er det foreslått at kravet om tilpasset opplæring etter opplæringslovens bestemmelser skal forsterkes (§ 1-2). Intensjonen er å ivareta alle elevene ut fra en felles lovgiving i en skole for alle. Forslaget innebærer også at nåværende bestemmelser om spesialundervisning (§ 5) og som jeg har gjort rede for i første kapittel, skal utgå. Jeg forstår utalt bekymring (NOU: 16 2003, s. 101) og er usikker på hvilke konsekvenser dette kan få for enkeltelever i systemet. Med tanke på spesialpedagogisk undervisning ser jeg imidlertid behovet for en nødvendig avklaring og også omdefinering av innholdet og organiseringen. Egne erfaringer tilsier at uavhengige annekser har oppstått uten åpne kanaler tilbake til klasse eller skole. Haug (1999) peker på at det er vanskelig å måle hvor langt vi er kommet i positiv lei i spesialundervisningen. Det er nemlig helt avhengig av hvilke kriterier resultater blir vurdert i forhold til. Spesialundervisning, slik den ble innlemmet som en naturlig del av klassens virksomhet i helhetslesingen i min empiri, ser ut til å kunne nærme seg en såkalt proaktiv forståelse (Stangvik 1998). Denne måten å tilrettelegge på har gått på tvers av en tradisjonell klasseromsundervisning. Spesialundervisningen for elever har ikke blitt praktisert som et tillegg, men har stått i en klar sammenheng med klassens tema og aktiviteter (Stangvik 1994).

Gjennom offentlige føringer er vi nå gjort kjent med betegnelser som strukturkvalitet, prosess-kvalitet og resultatkvalitet (UFD, faktaark 2003, s. 4). Resultatkvalitet blir definert som en overordnet kvalitet, mens kvalitet angående struktur og prosesser er vesentlige forutsetninger for resultatkvaliteten. Gjennom lesing og refleksjon har jeg sammen med andre prøvd å 'tømme' disse kvalitetsbetegnelsene innholdsmessig. Jeg har forsøkt å relatere til elever i skolen for å kunne 'se' konsekvenser av dette i praksis. Prosesskvaliteten står her for en virk-somhets indre aktiviteter, selve arbeidet med opplæringen. Alle tre kvalitetsbetegnelsene er sentrale i læring og utvikling, men jeg øyner en reell risiko i tolkningen. Forventninger som stilles til skolen og lærere fra et offentlig rom kan dessverre forsterke det inntrykket av at kvalitet, det dreier seg først og fremst om produktet. Jeg betrakter også disse offentlige ford-ringene til kvalitet i lys av egen studie. Det har handlet om å fange kvalitetene i lærings-prosessene i klassekonteksten. Lærerne framsto som elevenes guider i et samspill. Dersom produkt hadde fått overskygget de prosessene jeg registrerte, kunne helhetslesingen framstått teknisk og instrumentell. Elever i denne konteksten ville høyst sannsynlig ha mistet motet og følt seg nokså forstrekt. I sitatet innledningsvis i dette kapitlet sies det at en god lærer må kunne mer enn å gjennomføre et fastlagt tema som "spilles med stive og harde fingre" (Tiller og Tiller 2002, s. 27). Et godt pedagogisk rammeverk med mulighet for individuell støtte innenfor samme helhet, har vist seg å kreve langt mer enn fokus på elevers endelige leseprodukt i min studie. Forskere viser til at den viktigste faktoren for elever, vi kan godt si den viktigste kvalitetssikringen, er den enkelte lærers faglige og sosiale innsikt og involvering i møte med elevene (Nordahl og Sørli 1998). Det er dessuten kan hende lett å glemme at når vi vurderer kvalitet i skolen på vegne elever, så dreier det seg også om å ivareta et livskvalitetsperspektiv (Fottland 2001).

Derfor spør det vel hvilket perspektiv vi velger å ta når kvalitet skal defineres, både i et offentlig rom, når lærere skal praktisere og når elever selv skal fortelle hva som har vært meningsfullt i egen skolehverdag og grunnopplæring. Internasjonale røster advarer oss i Norge om å etablere en skole som kan ende opp med terping på målbar kunnskap og snever konkur-ranse og dermed miste unike lærings og utviklingsperspektiv som samarbeid og kreativitet (Hargreaves 2002).

Samtak som kompetanseutviklingsprogram for skole og pp- tjenesten har også handlet om kvalitet i samarbeidet. Evalueringen avdekker et ujevnt utbytte (<http://samtak.ls.no>). Der det på forhånd eksisterte gode rutiner og systemisk samarbeid mellom skole og pp-tjenesten, viste det seg å være større tilfredshet med denne satsingen. Jeg har ikke grunnlag for å si noe om sam-arbeid i andre deler av landet ut over rapporter som foreligger og det jeg selv har vært med på. Innen eget distrikt ser jeg imidlertid en klar omdefinering av både egen og andres roller i praksis over tid. Utviklingsprosjekter, også med det statlige støttesystemet koblet på, har med-virket til dette. Jeg øyner imidlertid en fare i det å gjøre pp- tjenesten til en såkalt pedagogisk veiledningstjeneste på sikt (NOU 16: 2003). Skal vi ta det helhetlige bilde rundt barn og unge på alvor, vil det å stryke den ene p –en i tjenesten lett føre til en innsnevring av tverrfagligheten og dermed kompetansen i en slik førstelinjetjeneste. Kanskje den største utfordringen for skolen og pp-tjenesten fortsatt ligger i nettopp å kunne 'snu blikket' sammen inn i kompleksiteten og mangfoldet? Det handler om å forstå og handle ut fra helhet, undervisningens innhold og relasjonelle forhold i felleskap. Kan en slik felles og solid handlingskompetanse være med å ta bort feildefinerte endringsoppgaver fra elevers skuldre? Dette vil i så fall bidra til en bedre inkluderende skole. Røster i et offentlig rom står nå for endringsforslag som både pp-tjenesten og skolen må forholde seg til på vegne av elevene og i tilknytning til egen funksjon.

Det ser ut til å foregå en slags offentlig arkivering av termer, ord og roller fra tidligere tiår. Står vi dermed i fare for å bli fanget av en ny retorikk uten praktiske konsekvenser i det daglige for elevene? Ifølge Støfring (2003) tilegner vi oss det nye, for så å opprettholde uforandrede opp-fatninger av opplæring og funksjonshemming. Inkludering må betraktes ut fra demokratiske verdier og ikke være et mål i seg selv. Det blir avgjørende å analysere ekskluderingsmekanismer og prosesser i alle dets avskygninger som kan forekomme. Vi bør nå rette oppmerksomheten mot hva som sies i et offentlig rom, blant politiske ansvarlige, og hva som sies gjennom taushet i lyset av inkludering (2003, s. 9). Offentlige skiftende vindretninger gir anledning til å spre usikkerhet om fellesskap og tilhørighet for alle innenfor det samme skolesystemet (Telhaug 2001, 2002). For å lykkes med tilpasning og tilhørighet i en inkluderende skole, er hver enkelt elev med sin forskjellighet avhengig av å bli regnet med som en berikelse for mangfoldet. Framtidig kurs for en inkluderende skole ser derfor ut til å fordre bevisste og tydelige verdivalg.

LITTERATURLISTE

- Arneberg, P. og Overland, B. (2001). *Fra tilskuer til deltaker. Om skoledemokrati, tilpasset opplæring og inkludering. Oslo: NKS-forlaget.*
- Aschehougs konversasjonsleksikon (1972).
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics. Referert i: O. Dysthe (1995): Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære. Oslo: Ad Notam, s 62.*
- Bakhtin, M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane. Bergen: Ariadne Forlag.*
- Bjorvand, A. M. og Tønnesen, E. S. (2002). *Den andre leseopplæringa. Oslo: Universitetsforl.*
- Bjørger, I. A. (1992). *Amputert og helhetlig læring. Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr. 1, s. 9-27.*
- Bjørnsrud, H. (1999). *Den inkluderende skolen. Enhetsskolens idealer, dilemmaer og hverdag. Oslo: Gyldendal akademisk.*
- Bokmålsordlista på Internett. *Dokumentasjonsprosjektet 2003*
- Bourdieu, P. (1997). *Af praktiske grunde. København: Hans Reitzels forlag.*
- Bredtvet kompetansesenter (2000). *Arbeidsprøven med veiledningshefte. Dysleksiseksjonen.*
- Brophy, J. (1999). *Toward a modell of value aspects of motivation in education: Developing appreciation for particular learning domain and activities. Educational Psychologist, 34 (2), s. 75- 85.*
- Bruner, J. (1983). *Child's talk learning to use language. New York: Norton*
- Bruner, J. (1996). *Utdanningskultur og samfunn. Oslo: Ad Notam Gyldendal.*
- Brøyn, T. (2002). *Kan elever ta ansvar for egen læring? Om Pisa-undersøkelsen. Spesialpedagogikk nr. 2, s. 18-19.*
- Bråten, I. og Olaussen, B. S. (1999). *Strategisk læring. Teori og pedagogisk anvendelse. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.*
- Bråten, I. (1994). *Skriftspråkets Psykologi. Om forholdet mellom lesing og skrivning. Kristiansand: HøyskoleForlaget*
- Bråten, I. (red.) (1996). *Vygotsky i pedagogikken. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.*
- Bråten, I. (red.) (2002). *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt- kognitivt perspektiv. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag*
- Børtnes, J. (2001). *Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I: O. Dysthe (red.), Dialog, samspel og læring. Oslo: Abstrakt Forlag.*
- Cole, M. (1985). *The Zone of proximal development. Where culture and cognition create each other. I: J. V. Wertsch (red.), Culture, communication, and cognition. Vygotskian perspectives. Cambridge : Cambridge University Press.*
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions. London: Sage publications.*
- Dalen, M. (2001). *Inkluderende skole: Elever med spesielle behov- hvordan har de hatt det i norsk skole? Trondheim: Samtak Fagteam. Foredrag, Fylkessamling i Sør-Trøndelag.*
- Deci, E. L. og Ryan R. M. (1994). *Promoting self-determined education. Scandinavian Journal of Educational Research, 1, s. 3-14.*
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive interactionism. Newbury Park, CA: Sage.*
- Dysthe, O. og Iglund, M. A. (2001). *Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I: O. Dysthe (red.) Dialog, samspill og læring. Oslo: Abstrakt forlag, s .107-128*
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære Oslo: Ad Notam Gyldendal.*

- Eccles, J. og Wigfield, A. (1995).** *In the minor of the actor: the structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs.* *Personality and Social Psychology Bulletin* 21, s. 215-225.
- Ehri, L. (1995).** *The Emergence of Word Reading and Beginning Reading I: P. Owen og P. Pumfrey (red.), Emergent and Developing Reading: Messages for teachers,* London: *The Falmer press, s. 9-31.*
- Elbro, C. (2001).** *Læsning og Læseundervisning.* København: *Gyldendal Uddannelse.*
- Emerson, R. M., Fretz R. I. og Shaw, L. L. (1995).** *Writing ethnografic fieldnotes.* Chicago: *University of Chicago Press.*
- Engen, L. (1998).** *Læringsstrategiprojektet i Rogaland 97-98. Idesamling.* Stavanger: *Senter for Leseforskning.*
- Engen, L. og Solheim, R.. (2001).** *Lesenivået blant småskoleelever,* *Norsk skoleblad nr. 6, s. 28.*
- Erickson, F. (1986).** *Qualitative methods in research on teaching I: M. C. Wittrock (red.), Handbook of Research on teaching.* New York: *MacMillan, s. 119-161.*
- Erickson, F. (1990).** *Qualitative Methods. I: R. I. Linn og F. Erickson. Research in teaching and Learning.* New York: *MacMillan, Vol. 2.*
- Flavell, J., Miller, P. H. og Miller, S. A. (2002).** *Cognitive development.* Upper Saddle River, N.J.: *Prentice Hall, 4th ed, s. 247- 253.*
- Flem, A. (2000).** *Den inkluderende skole- fra ideologi til praksis.* Trondheim: *Tapir*
- Fottland, H. (red.) (2001).** *Tilpasning og tilhørighet i en skole for alle.* Bergen: *Fagbokforlaget*
- Fottland, H. (2001).** *Skolevurdering i et livskvalitetsperspektiv. HiST ALT notat nr. 2/2001.* Trondheim : *Høgskolen i Sør-Trøndelag. Avdeling for lærerutdanning og tegnspråk.*
- Fottland, H. og Matre, S. (2002).** *Klasseråd som demokratisk arena i grunnskolen Læreren som debattleder- og veiviser.* *Norsk lærerutdanningskongress, 14. 05. - 16.05. 2002.*
- Fottland, H. og Matre, S. (2003).** *Motivation and Learning from a Social Standpoint. Case Illustrations from a Second grade Classroom. Artikkelmanuskript.* Trondheim: *Høgskolen i Sør-Trøndelag. Avdeling for lærerutdanning og tegnspråk.*
- Fredheim, G. S. (2003).** *Kompendium. Fagdager. Sør-Trøndelag 13.-14.03.2003.*
- Frost, J. (1983).** *Helhedslæsning på begyndertrinnet. Lærervejledning.* København: *Gyldendal.*
- Frost, J. (1986).** *Helhedslæsning på mellemtrinnet.* Lærervejledning. København: *Gyldendal*
- Frost, J. (1999).** *Lesepraksis på teoretisk grunnlag.* Oslo: *Cappelen Akademiske Forlag.*
- Frost, J. (1999).** *Initial Enabling Skills in Early reading and spelling.* Phd. Avhandling. København: *Københavns Universitet.*
- Frost, J. (1999).** *Fra enten eller - til både - og. Om teori og praksis i spesialpedagogikken.* *Spesialpedagogikk nr. 1, s. 32-35.*
- Frost, J. (2000).** *Strategier og/ eller ferdigheter? Skolepsykologi nr. 00/6, s. 29-35.*
- Frost, J. (2002).** *Selvforstærkende strategier hos begynderlæseren.* København: *Psykologisk forlag*
- Frost, J. (2003).** *Prinsipper for god leseopplæring.* Oslo: *Cappelen Akademiske forlag*
- Frost, J. og Nielsen. J. Chr. (1996)** *IL- Basis. Veiledning og Håndbok.* København: *Dansk psykologisk Forlag.*
- Frost, J. og Nielsen. J. Chr. (2000)** *IL- Basis. Et prøvemateriell for å beskrive og vurdere barns leseforutsetninger og tidlige leseutvikling.* *Veiledning Norsk Psykologforening*
- Gamby, G. (2000).** *Skoledannelser i læsepedagogikk.* *Psykologisk Pædagogisk Rådgiving nr. 4/5, s. 324-335.*

- Godøy, O. (1998). *Utdrag. Innovasjonsoppgave. Om Helhetslesing Oslo: Bredtvet Kompetansesenter, Dysleksiseksjonen.*
- Godøy, O. og Monsrud, M. B. (2001). *Om helhetlesing. Kompendium. Nettverksdag i Fosen, 07.06.2001*
- Gough, P. B. og Turner, W. E. (1986). *Decoding, Reading and Reading Disability. I : J. Frost (2002) Selvforsterkende strategier hos begynderlæseren. København: Psykologisk Forlag, s. 141-142.*
- Gudmundsdottir, S. (1990). *Den kvalitative forskningsprosessen. Foredrag på FOU-konferanse for kunstfag i lærerutdanningen. 19.11-20.11.1990*
- Gudmundsdottir, S. (1998). *Skarpt er gjestens blick. Den fortolkende forsker i klasserommet. I: K. Klette (red.), Klasseromsforskning på norsk. Oslo: Ad Notam Gyldendal, s. 103- 115.*
- Gudmundsdottir, S. (2001). *Narrative research on teaching. I: V. Richardson (red.), Handbook of Research on Teaching. New York: Macmillan, s. 226-240*
- Gudmundsdottir, S. (2003). *Kasusstudier av undervisning og læring i klasserommet: Et sosio- kulturelt perspektiv I: T. Petterson og M. B. Postholm (red.), Klasseledelse. Oslo: Universitetsforlaget, s. 1-9.*
- Grue, E. (2002). *Tilpasset opplæring i grunnskolen, en forutsetning for bedre læring Oslo: PEDEX, Norsk Skoleinformasjon*
- Faglig enhet for PP- tjenesten (2001). Håndbok for PP-tjenesten. Oslo: Læringscenteret*
- Hagtvet, B. E. (2002). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealder. Oslo: Cappelen akademiske forlag.*
- Hagtvet, B. E. (2002). *Tidlige forløpere til lesevaner. Nordisk konferanse om TRAS. Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk nr. 2/3, Oslo: Universitetsforlaget, s. 125-137*
- Hagtvet, B. E., m.fl. (1999). *Når lese- og skrivevaner går igjen i familier. Tidlige risikotegn, skoleerfaringer og forebyggende tiltak. Spesialpedagogikk nr. 2, s. 29-40.*
- Hammersley, M. og Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in Practice, (2nd ed), New York: Routledge.*
- Hargreaves, A. (2002) *I: K. Hovland. Oppgjør med markedsfundamentalismen. Utdannings- konferansen 2002. Utdanning nr. 26, s. 5.*
- Haug, P. (1998). *Grunnskolen for alle. Spesialpedagogikk nr. 3/98, s. 10 -19*
- Haug, P. (1999). *Spesialundervisning i grunnskolen. Grunnlag, utvikling og innhold. Oslo: Abstakt Forlag.*
- Haug, P. (2002). *Evalueringa av Reform 97 like om hjørnet. Bedre skole nr.4, s. 41-46*
- Haug, P. (2003). *Den inkluderande skulen og utfordringar for lærarutdanninga. Skolepsykologi nr. 3, s. 3-13.*
- Hiim, H. og Hippe, E. (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling. En studie-bok i didaktikk. Oslo: Ad notam Gyldendal.*
- Hougård, R. (1980). *Udviklingsarbejde om den første modersmålundervisning. København: Forum.*
- Huberman, A. M. og Miles, M. B. (1994). *Data management and analysis methods. I: N.D. Denzin og Y. S. Lincoln. Handbook of qualitative research. Thousand Oaks, CA: Sage*
- Høien, T. og Lundberg, I. (1997). *Dysleksi.Fra teori til praksis. Oslo: Gyldendal.*
- Kjærsgaard, K. (1995). *Bliv rejselæder i slæp av. I: Læsning : en antologi. Århus: KvaN, s. 62-69.*
- Krapp, A. (1999). *Interest, motivation and learning. An educational-psychological perspective. European Journal of Psychology of Education, nr. 14, s. 23-40.*
- KUF (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L-97)*

- KUF (2001). Spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring. *Veiledningshefte*. Oslo: Læringscenteret.
- KUF (2003). Satsingsområder for utdanningssektoren i 2003. *Rundskriv nr. F-120-2002*
- Leimar, U. (1976). Leseinnlæring bygd på barnas eget språk. Oslo: Tanum**
- Lov av 17. juli 1998. Om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova).**
Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Lov av 17. juli 1998. Kapittel 9a, gjeldende fra 01.04. 2003. Elevane sitt skolemiljø. I: Om grunnskolen og den videregående opplæringa www.lovdato.no**
- Lorentzen, S. (2003). Et skoleeksempel. Adresseavisen. 29.01.2003**
- Lundberg, I. (2000). Vägen inn til skriftspråket. Psykologisk pædagogisk Rådgivning. København, nr. 4/5, s. 357-370.**
- Lyster, S. A. H. (1994). Språkrelaterede lærevansker hos barn og unge. Kartlegging og tiltak. Oslo: Universitetsforlaget.**
- Lyster, S. A. H. (1999). Å lære å lese og skrive. Individ i kontekst. Oslo: Universitetsforlaget.**
- Lyster, S. A. H. (1999) "Dysleksi som begrep". Spesialpedagogikk. nr. 1, s. 23-31.**
- Løkken, G. og Søbstad, F. (1995). Observasjon og intervju i barnehagen. Oslo: Tano**
- Midthassel, U. V. (2002). Skoleutvikling med fokus på lærerinvolvering. Bedre skole nr. 3. s.4-12.**
- Moen, T. (1997). "Det å sende han Tom ut av klassen, e ikkje nån løysning": Et kasusstudie av inkluderende prosesser. Skriftserien klasseromsforskning. Nr.4, Trondheim: Tapir**
- Monsrud, M. B. Og Frost, J. (2001). Kompendium. Samtaksamling for pp-tjenestene i Sør-Trøndelag, Oppdal.**
- Monsrud, M. B. (2003). Lesing og rapporteringsskalaer i PISA. I: G. S. Fredheim, Kompendium. Sør-Trøndelag, 14.03.03.**
- Muren, E. (2001): Den inkluderande skule- politisk retorikk eller positiv utfordring? Spesialpedagogikk nr. 7, s. 17-21.**
- Nicholls, J. G. (1983). Conceptions of ability and achievement motivation. A story of its implications for education. I: S. G. Paris, G. A. Olson og H. W. Stevenson (red.), Learning and Motivation in the Classroom. Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum, s. 211- 237.**
- Nicholls, J. G. (1989). The Competitive Ethos and democratic Education: Cambridge, Mass: Harvard University Press.**
- Nordahl, T. (2002). Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen. Oslo: Universitetsforlaget.**
- Nordahl T. Og Sørli, M. A. (1998). Brukerperspektiv på skolen. Elever og foreldre om skole og relasjoner. Nova-rapport 12d/98. Oslo: NOVA**
- NOU 2002:10. Førsteklasses fra første klasse.**
- NOU 2003:16. I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle.**
- Nystrand, M. (1997). Opening dialogue. Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom. New York: Teachers College Press.**
- Ogden, T. (2001). Sosial kompetanse og problematferd. Kompetanseutviklende og problem-løsende arbeid i skolen. Oslo: Gyldendal Akademisk.**
- Polanyi, M. (1962). Personal Knowledge. Towards a post- critical philosophy. London: Routledge og Keagen Paul.**
- Ricoeur, P. (1981). Hermeneutics and the human sciences. Cambridge: Cambridge University Press.**
- Roe, A (2002). Svært ulik lesekompetanse i norske klasserom. Statped., nr. 3 s. 9**
- Roe, A. og Hertzberg, F. (2002). Jenter leser best! Dagbladet. Kronikk. 14.04., s. 52**

- Roe, A. m.fl. (2001). *PISA 2000 med få ord. En kortversjon av den nasjonale rapporten: "Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv"*. Rapport nr. 13, Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelige universitet. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling.
- Ryan, R. M. (1998). *Commentary: Human psychological needs and the issues of volition, control, and outcome focus. I: J. Heckhausen og C.S. Dwerk (red.). Motivation and self-regulation across the life-span. New York: Cambridge University Press, s. 114-133.*
- Samtak (1999). *For en bedre skole Temaplan. Stavanger: Senter for Atferdsforskning.*
<http://samtak.ls.no/>
- Santa. C. M. og Engen, L. (1996). *Lære å lære. Stavanger: Stiftelsen dysleksiforskning.*
- Sjong, S. (1987). *Å skrive en fortelling. Eit undervisningsopplegg for 3. klasse. Referert i D. Skjelbred(1992). Elevens tekst, Oslo: Cappelen, s. 42.*
- Skjelbred, D. (1992). *Elevens tekst. Oslo: Cappelen.*
- Skaalvik, E. M. og Fossen, I. (1995). *Tilpasning og differensiering. Idealer og realiteter i norsk skole. Trondheim: Tapir*
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø. Oslo: Tano.*
- Spear- Swerling, L. og Sternberg, R. J. (1994) *The road not Taken. An integrative Theoretical Model of reading Disability. Journal of Learning Disabilities, 27(2), s. 91-103.*
- Stangvik, G. (1994). *Spesialpedagogikk, begrepsgrunnlag og utviklingslinjer. På oppdrag fra skoleverket. Referert i : P. Haug (1999). Spesialundervisning i grunnskolen. Grunlag, utvikling og innhold, Oslo: Abstrakt forlag, s. 197.*
- Stangvik, G., Rønbeck, A. og Simonsen, O. (1998). *Kvalitet i spesialpedagogisk arbeid. HiF- Forskning, 1998:10. Alta: Høgskolen i Finnmark.*
- St. meld. nr. 29 (1994-95). *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole- ny læreplan.*
- St. meld. nr. 23 (1997-98). *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov. Den spesialpedagogiske tiltakskjeda og det statlige støttesystemet.*
- Streitlien, Å. (2002). *" Nå må alle tenke litt, og så spør jeg en "- analyse av interaksjonen i en matematikktime. I: I. Bråten (red.), Læring i sosialt, kognitivt og sosial- kognitivt perspektiv. Oslo: Cappelen Akademisk forlag, s. 58-73.*
- Stuestøl, L. C. (2002). *Lesesiesta som lesestimuleringsiltak. Norsk tidsskrift for logopedi nr.1, s. 6-10.*
- Støfring, E. (2003). *Hvis side står vi på? Inkludering og mulighetenes politikk. Spesialpedagogikk nr 4, s. 4-11.*
- Telhaug, A. O. (2001). *Stat eller marked? Årbok for norsk utdanningshistorie. Skolen 2001, s.212-213*
- Telhaug, A. O. (2002). *Skolereformvind fra Sverige. Kronikk. Adresseavisen 29.05.2002*
- Tharp, R. G. og Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to Life. Teaching, learning, and schooling in social context. Cambridge: Cambridge University Press.*
- Tiller, T. (1995). *Det didaktiske møtet - et møte mellom fag og hverdag. Oslo: Praxis Forlag*
- Tiller, T. (1997). *Læring i hverdagen. Om læreres læring. rapportserie 1/97. Tromsø: UNIKOM.*
- Tiller, T. og Tiller, R. (2002). *Den andre dagen - det nye læringsrommet. Kristiansand: Høyskoleforlaget.*
- UFD (2003). *Utfordringen for en kvalitetsreform i grunnopplæringen. Faktaark 12-08. 2003. Oslo: Utdannings- og Forskningsdepartementet.*
- UFD (2003). *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet. 2003-2007. Tiltaksplan. Oslo: Utdannings- og Forskningsdepartementet.*

- UNESCO (1994). The Salamanca Declaration and Framework for Action Paris: UNESCO.**
- Van Manen, M. (1993). Pedagogisk takt. Betydningen av pedagogisk omtenkksomhet. Nordås: Caspar Forlag.**
- Vistlie, L. (2003). Inkluderende opplæring- Idègrunnlag og politikk- Utopi- realitet? Spesialpedagogikk nr. 6 s. 4-14.**
- Vygotskij, L. S. (1978). Mind in society. The development of higher psychological process. Cambridge: Harvard University Press.**
- Vygotskij, L. S. (1986/2001). Tenkning og tale. Oslo: Gyldendal.**
- Wadel, C. (2002). Den mellommenneskelige forankring av læring. Praksisfelleskap og læringsforhold. Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 5, s. 416-422.**
- Wallin, E. (2000). Skola 2000. Nu! Stockholm: rådet for arbeidslivsforsikring.**
- Wells, C. G. (1986). The meaning makers. London. Hodder and Stoughton.**
- Wertsch, J. V. (1997). Mind as action. Cambridge MA: Harvard University Press.**
- Wolcott, H.F. (1987). On ethnographic intent. I: G. Spinger og L. Spindler. Interpretive ethnography of education: At home and abroad. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, s.37-57.**
- Wood, D. J., Bruner, J. og Ross, G. (1976) The role if tutoring in problem solving. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17(2), s. 89-99**
- Yin, R. K. (1994). Case study research. Design and methods. Thousand Oaks, California: Sage Publications**
- Øzerk, K. (1996). Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring. I: I. Bråten (red.), Vygotsky i pedagogikken. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag, s. 97-142.**

VEDLEGG

Oversikt over møtenotater	I
Oversikt over observasjoner og dokumenter	II
Det lesemetodiske forløpet og helhetslesing	III
<i>Eksempler på tekstarbeid</i>	<i>IV</i>
Eksempel på koding av kategorier	V
Kort forklaring til dialektuttrykk	VI

VEDLEGG I

Oversikt over møtenotater:

Notater fra møter med lærerne og dato blir forkortet på følgende måte: møtnot0210

- møtnot0709: Fellesmøte ppt og skole
- møtnot0210: Avklaringer og forventninger, utviklingsarbeidet i klassen og egen studie
- møtnot1710: Målsettinger. Siv skriftliggjør forslag som kommer.
Ønske om å drøfte Vygotskys nærmeste utviklingszone og LTG.
- møtnot0111: Drøfting av Vygotsky. Refleksjoner over elevenes mål og lærernes mål i undervisningen.
- møtnot0811: Drøfting av LTG og felles trekk med Helhetslesingen
- møtnot0512: Mål og konkretisering for kommende halvår med helhetslesing
Nærmere avtaler om observasjoner i klassen kommende halvår
- møtnot1001: Drøfter observasjon i klassen, vanskelig tekst om søppel drøftes.
Forenklete tekster drøftes.
- møtnot2601: Observasjonen i klassen diskuteres. Justering av avtaler.
- møtnot0902: Samtale om leseøkt og elever egne valg og motivasjon.
- møtnot1402: Oppsummering og evaluering av foreløpige observasjoner.
Dialog og støttestrategier i fokus innen rammen av helhetslesingen.
Problemstillinger i skjema, refleksjon over fasenes innhold .
- møtnot.2702:Drøfter felles framlegg om Helhetslesing i forbindelse med samtak.
Ser på sammenheng mellom klassens plan og IOP.
- møtnot0103: Klassestyrer og hovedfagstudent fokus på læringsstrategier.
- møtnot0903: Arbeid med uteskoleteksten drøftes etter observasjon i klassen 0703 og 0903
- møtnot2103: Fortsatt læringsstrategier. Div. kartleggingsresultater drøftes.
- møtnot1804: Drøfter observasjon. (avbrutt på grunn av sykdom).
- møtnot0305: Justeringer av grupper drøftes.
- møtnot2305: Møte med refleksjon over sosiale og faglige mål og gruppenes sammensetning
- møtnot0606. Fagdag med Bredtvet Kompetansesenter.
- møtnot1506: Betydningen av fase tre drøftes nærmere sammen med den øvrige
oppsummering og foreløpig evaluering. Kartlegging etter prøver drøftes
- møtnot2106: Evaluering av utviklingsarbeidet sammen med rektor.
Avtale om fortsatt oppfølging i etterkant.
- møtnot2910: Lengre samtale i etterkant .Om studien og mine funn.
- møtnot2306: Samtale med tilbakemeldinger på illustrasjoner
- møtnot2608: Samtale over tema i forskningsrapporten
og illustrasjoner.

VEDLEGG II

Oversikt over observasjoner:

Oversikt over observasjoner med bruk av videokamera:

Videopptak og dato er forkortet på følgende måte: vidobs1001

- vidobs1001: Tema om søppel og kildesortering.
- vidobs1201: Tema om søppel og kildesortering.
- vidobs0902: Observasjon med forskjellige valg av lesetekster.
- vidobs0703: To opptak: Tekstarbeid fra uteskoledagen:
I gruppe og klasse
- vidobs0903: Tekstarbeid, fra uteskole.

Oversikt over observasjoner uten kamera:

Observasjonsnotater og dato er forkortet på følgende måte: obsnot1901

- obsnot0612: Arbeid med tekster fra norrøn mytologi.
- obsnot1901: Arbeid med lesetekster om søppel og kildesortering, gamle dager.
- obsnot2701: Observasjon av grupper i tekstarbeid og lesing, natur og miljø
- obsnot0305: Observasjon av lesing og tekstarbeid etter besøk på elevbedriftsmesse.
- obsnot2305: Ordstafett og tverrfaglig tema fra Asia.

Oversikt over dokumenter:

Dokumenter som er blitt sitert, omtalt eller ligger som egne vedlegg.

Dokumenter blir forkortet med Dok og med nummer og side på følgende måte:

Dok 1, s. 3

- Dok 1 a: Halvårsplan for klassen
- Dok 1 b: Skriv fra klassestyrer til foreldre, følger halvårsplanen
- Dok 1c: Underskrifter fra foresatte. Skolens arkiv
- Dok 2: Skolens rapport om utviklingsarbeidet
- Dok 3: Planlagte mål og tiltak, høst
- Dok 4a og b: Kartleggingsresultater ,høst
- Dok 5a: Brev til heimene fra klassestyrer, vår
- 5b og c: Kartleggingsresultater, samlet for skoleåret
- Dok 6: foreløpig evalueringsrapport
- Dok 7: Elevenes egne skriftlige vurderinger
- Dok 8: Helhetslesingens tre faser og det lesemetodiske forløpet.
Se vedlegg III
- Dok 9: Uteskoleteksten fra kap. 4
- Dok 10 –16: Ulike oppgaver i tekstarbeid
Se eksempler vedlegg IV

VEDLEGG III

Fra kompendium, Bredtvet Kompetansesenter, Dysleksiseksjonen 2001.

DET LESEMETODISKE FORLØP OG HELHETSLESING

SAMTALE

- Formålet med lesingen konkretiseres

ARBEID MED SPRÅK I SAMMENHENG

- Gjenta/lese med støtte
- Utvikle språklig kontroll

HELHET- 1. FASE:

REPRODUKSJON
' VITE HVORDAN.....'
MENINGSBÆRENDE TEKST

ARBEID MED SPRÅKLIG BEVISSTHET

Styrke strategier til bearbeiding av språk på relevante nivåer(metaspråklig innsikt)

- Fonembevissthet
- Bokstav-lydforbindelser
- Stavelse
- Ordavkoding
- Ordanalyse
- Morfemer
- Syntaks
- Kohesjon

DEL - 2. FASE:

SPRÅKLIG BEVISSTHET
' VITE AT...'
ANALYSEFASE: DELER
I TEKSTEN /DETALJARBEID
eks: setningsdannelse
puslehistorier
brikkestaving
lydstaving
siluettstaving
morfemstaving
lage ord
finne ord i ord

AUTOMATISERING AV LESEFERDIGHET

- Strategier samordnes og automatiseres
- Det arbeides igjen med tekst
- Eksplisitt viten

HELHET- 3. FASE:

PRODUKSJON
' VITE AT...'
SAMMENHENGENDE TEKST
SAMORDNE SPRÅKLIG KONTROLL
MED ØKT INNSIKT I AVKODING

VEDLEGG IV

Eksempel på tekstarbeid

Teksten er om søppel og kildesortering nå og i gamle dager:

Her skal elevene arbeide med ordforklaringer og leseforståelse

Les tekst 1 eller 2

Forklar disse orda med dine egne ord:

søppel

gamle dager

hermetikkbokser

kommune

emballasje

plast

Finn ord som betyr det samme (synonymer):

søppel

emballasje

matavfall

Finn ord som betyr det motsatte (antonymer).

gamle dager

søppel

Tenkespørsmål:

Tror du det blir mer og mer søppel etter menneskene?

Hva kan vi gjøre for at det ikke skal blir et stort problem?

Les teksten om igjen. Raskere andre og tredje gang?

Oppgaver til Toms reise. Utgangspunkt i tverrfaglige lesetekster

Prikk vokaler	Del	Skriv
Mange	Man-ge	
Drømmer		
Være		
Reisen		
Flyet		
Videre		
Norge		
Tilbake		

Bøye substantiv

Entall Ubestemt (en, ei ,et)	Entall Bestemt (den , det)	Flertall Ubestemt (flere)	Flertall Bestemt (alle)
	reisen		
Et sted			
Ei strand			flyturene
	kortet		
		Byer	

ORD DER DU IKKE KAN HØRE ALLE BOKSTAVENE	HVA GJØR ORDET VANSKELIG ?

VEDLEGG V

Eksempel på koding av kategoriene

Fase 3 Kat 1	
Kjersti har sluttet å markere med pekefingeren under ordene på linja	
Siv blidt: Ka e det som skjer no? Veit du ka æ merke?	Bevisst. strategi Kat 2
Liten pause	
Siv : Få hør ka du merke først kanskje?	Dialog kat 2
Kjersti: Nei....	
Siv: Æ merke at du begynn å kain det utenat og da begynn du å ta snarveie .	Bevisst. strat Kat 2
Siv og Kjersti ler sammen.	Dialog. Kat 2
Liten pause	
Siv: Veit du... Æ trur ikke du treng å læs meir no.	
Kjersti: Æ har lyst!	Elevens motivasjon kat 3
Siv: Men du... Ka om du hold fingern din under teksten?	Stillas kat 2
Husk du begynne å bli sliten .. og da e det godt med litt støtte	
Liten pause	
Siv: Trur det vil hjelp dæ ?	Dialog Kat 2
Kjersti nikker og starter ivrig opp å lese en gang til.	Elevens motivasjon kat 3
Hun tar tida med stoppeklokka	
leser teksten på egen hånd , uten stopp og bare med egen finger under teksten	
Siv: Ka syns du om å bruk fingern da ?	Dialog kat 2
Kjersti: Bedre	
Siv: Fingeren har du alltid med dæ, veit du !!	Bevisst. strategi kat 2
Den e et snedig hjelpemiddel	
Du slipp å leit i sekken etter den	
Kjersti er tydelig fornøyd	Elevens motivasjon kat.3
Lesinga gikk enda litt raskere .	
Siv tegner et søylediagram til på arket	Støttestrat kat 2

(vidobs0703, s. 15)

VEDLEGG VI

Dialekt i illustrasjoner:

Illustrasjonene inneholder trøndersk målføre, uttrøndersk.
Hos barn og unge er det nå noe mer islett av i Trondheimsdialekt.

1) Bortfall av endelser (apokope)

Å begynn
Å start opp
Æ ska gå
Æ gjør det no..

Ei gat
Ei veitj/ jent

Men også jamnvekt. Å verra Å komma
Æ ha vorre bort leng.

2) Tjukk l (palatalisering)

mainn
aill
kain

Det her kain æ gjør sjøl.

Personlig pronomen, entall : Æ (æg)

Andre person flertall : vi/oss

Tredje person : dæm

([www.stud](http://www.stud.not.hit.no).not.hit.no)