

Rettleidd lesing

– ei ramme for den første leseopplæringa



Denne artikkelen presenterer ein studie av rettleidd lesing i aldersblanda grupper på første og andre trinn i grunnskulen. Studien er todelt: Vi har granska korleis denne forma for leseopplæring fungerer i ei samansett elevgruppe, og vi har prøvd ut nye innfallsvinklar til arbeid med omgrepsforståing og leseforståing gjennom samtale om språk og tekst. Den sistnemnde delstudien er eit utviklingsarbeid som m.a. handlar om å utnytte potensialet og fleksibiliteten som rettleidd lesing gir. Med bakgrunn i samla erfaringar frå studien ser vi i artikkelen nærare på korleis ein kan styrke språkleg medvit, omgrepsforståing og leseforståing hos elevane gjennom samtalebasert undervisning i små grupper. Vi vil også sjå erfaringane i lys av nyare forskning og drøfte korleis ei variert og heilskapleg lese- og skriveopplæring kan realiserast med utgangspunkt i rettleidd lesing.

AV RANDI SOLHEIM
OG ARNE JOHANNES AASEN

INNLEIING

Veileda lesing, guided reading, Nylund-modellen, New Zealand-metoden, Early Years Literacy Program... Kjært barn har mange namn, og alle desse omgrepa er i bruk om ei form for leseopplæring som stadig breier om seg i Noreg. Skuleverket i Australia er opphavet til importen, og Nylund skule i Stavanger har spela ei viktig rolle i formidlinga av det vi her omtalar som *rettleidd lesing*,¹

til ein norsk kontekst.² Kjernen i denne arbeidsforma er intensive leseøktar der mindre elevgrupper les utvalde tekstar saman med ein lærar. Dette gir rom for avkodningstrening så vel som samtale om språk og innhald i tekstane. Bruk av bøker i ulike sjangrar og med varierende tematikk og tilpassa vanskegrad gjer at det også ligg til rette for arbeid med lesestrategiar, og for synleggjering av funksjonelle aspekt knytte til lesing og læring. Såleis kan rettleidd lesing også handle om styrking av lesing som grunnleggjande ferdigheit.

For at kvar enkelt elev skal få undervisning tilpassa eige nivå, samtidig som heile elevgruppa er sysselsett, brukar dei fleste skular stasjonsarbeid som arbeidsform. Det er vanleg å ha ein lærarstyrt lesestasjon der lesinga og tekstsamtalane føregår, mens dei andre stasjonane oftast er elevstyrte. Kva slags aktivitetar som blir gjennomførde her, varierer mykje frå skule til skule. Dei elevstyrte stasjonane er ikkje tematiserte i denne studien, men vil likevel bli trekte inn i ei avsluttande drøfting. Ut over aktiviteten på lesestasjonen finst det få felles retningslinjer for

gjennomføring av rettleidd lesing. Dette gjer at vi ikkje ser slik leseopplæring som ein *metode*, men snarare som ei vid *ramme* som gir rom for kombinasjonar av organiseringsmåtar, metodar og innfallsvinklar, både for lese- og skriveopplæringa.

Trass i aukande utbreiing av rettleidd lesing, er det gjort lite forskning på slik leseopplæring i Noreg. Dei publikasjonane som finst, er for ein stor del introduksjonsbøker og læremiddelrettleiingar, der målet er å førebu lærarar til å ta modellen og materialet i bruk etter mønster av erfaringar frå New Zealand (sjå t.d. Steen-Paulsen & Wegge 2008, Gaynor et al. 2003, Learning Media/Cappelen 2003). Det er såleis behov for forskning som kan seie meir om kva slags leseopplæring denne tilnærminga opnar for, og om korleis rettleidd lesing kan tilpassast norske forhold. Evalueringa av Kunnskapsløftet viser til dømes at dei grunnleggjande språklege ferdigheitene i liten grad er implementerte i norsk skule (Møller et al. 2010), mens ein i Australia og New Zealand legg langt større vekt på *literacy*. Rasmussen (2003) peikar også på manglar ved utdanninga av norske lærarar når det gjeld leseopplæring. Dermed blir det viktig å utvikle og formidle kunnskap som kan bidra til at lærarutdanninga held seg oppdatert og relevant for praksisen i skulen.

TEORETISKE PERSPEKTIV

Kva kjenneteiknar god leseundervisning? For å finne svar på dette spørsmålet har leseforskarar og -didaktikarar dei seinare åra følgd undervisninga til spesielt dyktige lærarar på ulike alderstrinn, noko som har resultert i såkalla "best

practice"-studiar (sjå t.d. Pressley 2006; Anmarksrud 2007). Felles for ei rekkje dyktige lærarar i den første lese- og skriveopplæringa er at dei driv såkalla *balansert leseopplæring*. Dette omgrepet kan knytast til stadig tilbakevendande debattar om syntetiske versus analytiske metodar i den første lese- og skriveopplæringa, og til spørsmål kring øving av tekniske ferdigheiter versus vektlegging av den kommunikative og menings- skapande sida ved lesing (sjå t.d. Dahle 2001 og Skjelbred 2001 for eit innsyn i den norske debatten). Ei balansert leseopplæring kan seiast å hente det beste frå begge desse tilnæringsmåtene. Felles for dei gode lærarane i Pressleys studiar var nettopp at dei underviste eksplisitt i både avkodning og forståingsstrategiar, samtidig som dei integrerte dette i arbeid med autentiske tekstar for barn. Såleis kan nødvendig øving inngå i ein meningsfylt kontekst, samtidig som aktivitetane blir tilpassa erfaringane og nivået til ulike elevgrupper. Forskarane framhevar vidare at god leseopplæring tek utgangspunkt i behova til den enkelte eleven. Dette kan danne utgangspunkt for "minileksjonar", til dømes om ordforråd eller lesestrategiar, etter kvart som elevane møter utfordringar i tekstane dei les (Pressley 2006:240ff). For å automatisere ferdigheitene sine, må elevane også lese mykje og variert, både aleine og saman med andre. Dei må lesast høgt for, og dei må få høve til å samtale om ulike typar tekstar, slik at lesing blir ein meningsfylt aktivitet både fagleg, litterært og sosialt. Ein annan nøkkel til god leseundervisning er gode rutinar og god klasseleiing. Organisering av elevane i tenlege og fleksible grupper er eit god

utgangspunkt for slikt arbeid.

Det finst fleire former for leseundervisning der elevane arbeider i grupper, mens læraren bidreg i ulik grad. Både resiprok og transaksjonell leseopplæring byggjer på at ei lita gruppe elevar samtalar om tekstar (Roe 2008:76). Læraren modellerer ulike lesestrategiar, observerer og rettleier elevane. I den *resiproke* tilnærminga er det eit ideal at læraren skal trekkje seg ut av samtalen, slik at elevane sjølve kan føre denne vidare ved hjelp av gitte strategiar. Eit vanleg problem er imidlertid at samtalen stoppar opp for tidleg, slik at ein ikkje får ønskt læringseffekt (Pressley 2006:307). Innanfor den *transaksjonelle* tilnærminga er læraren meir aktivt tilstades, noko som har gitt betre læringsresultat (op. cit.:318ff). Det er fleire samanhengar mellom transaksjonell leseopplæring og rettleidd lesing. Ein viktig skilnad er likevel at transaksjonell leseopplæring i endå større grad opnar for systematiske og langsiktige prosessar for å utvikle lesestrategiar.

Eit sentralt område i den første lese- og skriveopplæringa er *omgrepslæring*. Pressley (2006:220ff) refererer til ulike metodar og ei rekkje studiar på området, men konkluderer med at den viktigaste omgrepslæringa har utgangspunkt i daglege kommunikasjonssituasjonar, kombinert med ei bevisst og variert tilnærming til relevante omgrep. Eit språkleg rikt miljø er ein grunnleggjande premiss:

To increase the vocabulary development, surround the child with vocabulary rich language. Talk with the child during storybook reading and

during formal vocabulary instruction, prompting the child to think about the to-be-learned vocabulary words in many, many ways. Flood the classroom with vocabulary-rich talk during formal lessons and informal interactions. The talk and the vocabulary in the world that the child experiences matters most (op. cit.:232).

Samtale om ord og omgrep i meiningsfylte samanhengar, som her blir framheva, er særleg i viktig i elevgrupper med fleispråklege barn, der det kan vere store språklege forskjellar og stort sprik mellom ordboksforklaringar og erfaringsbasert forståing. Høigård (2006:155) talar om kjennskap til det kulturbestemte *semantisk-assosiativ nettverket*, noko som er ein føresetnad for at barn skal tileigne seg fullstendig forståing av ord og omgrep i ein gitt kontekst. Gjennom aktiv deltaking i ein kultur – og i ulike tekstkulturar – vil elevane gradvis opparbeide seg felles forståing av kulturspesifikke tydingar. Samtale om ord og tekst, som det altså ligg til rette for i rettleidd lesing, kan gi lærarar verdifulle innsyn i kva den enkelte eleven legg i omgrepa sine, noko som dannar gode utgangspunkt for vidare undervisning.

METODE OG MATERIALE

Denne studien av grunnleggjande leseopplæring blei gjennomført ved ein barneskule i Trondheim hausten 2008.³ Gjennom heile semesteret følgde vi ein første- og ein andreklasser, der elevane var organiserte i aldersblanda grupper. Studien byggjer på observasjonar av rettleidd lesing og på utvikling og utprøving

av ein ny arbeidsstasjon, der samtale om omgrep og tekstar stod sentralt. Hovuddelen av datainnsamlinga er gjort i løpet av to intensive veker, der vi var tilstades dei dagane elevane arbeidde med rettleidd lesing og stasjonsarbeid. Materialet er samla parallelt i to klasserom og frå begge dei involverte lærarane. Det består av lyd- og videoopptak av aktivitetar på lærarstyrte stasjonar, og av elevtekstar og feltnotatar. For å få best mogleg forståing av handlingane til lærarane, og samtidig få del i den inngåande kjennskapen dei har til elevane, har vi gjort opptak av samtalar med lærarane både i samband med utvikling av prosjektet og i etterkant av undervisningsøktene. Vi har også presentert observasjonar og analysar for lærarane undervegs, for å sikre at vi hadde ei mest mogleg felles forståing av materialet, og for å kvalitetssikre og utfordre analysane (jf. t.d. Postholm 2005:132).

Materialet frå *lesestasjonen* gav oss innsyn i korleis lærarane interagerte med elevane. Ved å analysere initiativa lærarane tok, instruksjonane dei gav og spørsmåla dei stilte, har vi studert korleis arbeidet på lesestasjonen kan framheve relevante aspekt ved tekstane og bidra til å styrke ulike dimensjonar ved leseutviklinga til elevane. Innføringa av den såkalla *samtalestasjonen* var eit forsøk på å vidareutvikle aktivitetane på lesestasjonen på ein måte som gav elevane større rom for samtale om språk og tekst på eigne premissar. Med utgangspunkt i ord elevane sjølve valde ut, fokuserte vi på korleis dialogen gav innsyn i ordforrådet så vel som leseforståinga deira, og på korleis dette kunne byggjast vidare på i undervisninga. Denne delen av studien

har islett av aksjonsforskning i seg, ved at vi som forskarar var involverte i planlegging og gjennomføring av aktivitetane. Målet med aksjonsforskning og intervensjonsstudiar i skulen er nettopp å utvikle kunnskap om gitte sider ved undervisninga og bidra til betra og endra praksis (Cohen et al. 2007:297ff). Vi har likevel ikkje hatt høve til å evaluere og modifisere utprøvinga i fleire omgangar, i tråd med prosedyrane i aksjonsforskning.

Studien av lese- og samtalestasjonane hentar informasjon gjennom intervensjon og deltakande observasjon, og kan sjåast som eit forskings- og utviklingsprosjekt med vekt på utprøving av læringsaktivitetar som kan utvikle omgreps- og leseforståinga til elevane. Erfaringane gir ikkje grunnlag for generaliseringar om bruk av rettleidd lesing i undervisninga, sett i forhold til andre arbeidsmåtar. Vi har heller ikkje lagt vekt på å vurdere kvaliteten på undervisninga til dei deltakande lærarane. I staden ønskjer vi å framheve muligheter og utfordringar som kan vere relevante for lærarar så vel som lærarutdannarar, og å bruke erfaringane som grunnlag for å drøfte korleis den første leseopplæringa kan utviklast vidare.

ERFARINGAR FRÅ KLASSEROMMET

I det følgjande skal vi først sjå nærare på aktiviteten på den lærarstyrte lesestasjonen. Deretter vil vi presentere sentrale erfaringar og praktiske døme frå utprøvinga av den såkalla samtalestasjonen.

Lesestasjonen

Kjerneaktivitetane i rettleidd lesing føregår på lesestasjonen.⁴ Denne er høgt prioritert ved at det er her læraren er,

samtidig som dei små gruppene gir gode utgangspunkt for læring på elevane sine eigne premissar. Det er interessant å studere korleis dei initiativa lærarane tek, adresserer ulike aspekt ved lesing, språk og tekst. Spørsmåla under, som er henta frå fleire lesegrupper, illustrerer dette:

- *Hva handler denne boka om?*
- *Hvordan blir dette ordet stavet? ("edderkopp")*
- *Hva kan edderkoppen gjøre?*
- *Tror dere at den klarer å hoppe over på det andre bladet?*
- *Hva betyr dette tegnet? ("")*
- *Hva er rim?*
- *Hva med den siste lyden i dette ordet? ("vinduet")*
- *Vi sier ei gås, men viss vi har mange av disse fuglene, hvilket ord bruker vi da?*
- *Hva slags type ord er dette? ("gjøreord"/verb)*
- *Hvor spiller en ving på fotballbana? Og hvor er vingene på flyet?*
- *Hva er tittelen på denne boka?*
- *Hva heter det når vi skriver ned alt vi trenger for å lage ei kake?*
- *Hvorfor blir denne katten kalt Mat-Mons?*
- *Hva ser vi på bildet?*

Lærarane har altså stor breidd i innfallsvinklane til tekstsamtalane – frå fonologisk og morfologisk medvit, ortografi, grammatikk og etymologi via multimodalitet, tekst- og sjangerkunnskap til lesestrategiar og leseforståing. Dette opnar for eit vidt spekter av faglege emne så vel som tilpassa opplæring. I det følgjande vil vi sjå nærare på korleis dei ulike initiativa til lærarane fremja ulike sider

ved leseopplæringa.

Det er store forskjellar mellom elevane som blei observerte i denne studien. Nokre hadde komme langt i leseutviklinga si og kunne lese med god flyt og forståing, mens andre enno ikkje hadde knekt den alfabetiske koden. Dei sistnemnde elevane las bøker med få ord, korte setningar og mykje repetisjon. Her spela illustrasjonane ei viktig rolle som støtte for lesinga. Nokre gonger initierte læraren samtalar om illustrasjonane for alle las skrifteikna saman, andre gonger omvendt. Lærarane stilte spørsmål som gjorde at elevane aktivt måtte reflektere over innhaldet i boka: "Hva skjer her? Hva er forskjellen mellom de forskjellige kroppsdelene vi ser på bildene?" Ei rekkje observasjonar viser korleis elevar engasjert tok del i samtalar kring oppslag i bøkene, og relaterte emne til eigne opplevingar. På denne måten fekk også elevar som ikkje var i stand til å avkode teksten på eiga hand, tilgang til ein lesande og meningssskapande fellesskap.

Metaspråkleg medvit og innlæring og bruk av metaspråk er aspekt ved leseopplæringa som vi har lagt særskilt vekt på i studien. På lesestasjonen erfarte vi at fagomgrep om språk og tekst blei introduserte, brukte og drøfta i samtalane som oppstod i møte med tekstane. Til dømes spør læraren "hva er rim?" i samtalen om ei bok med enderim på kvar side. Å svare presist på eit slikt spørsmål krev eit høgt metaspråkleg medvitsnivå, og lærar og elevar måtte hjelpe kvarandre med å finne dekkjande svar. Gjennom direkte spørsmål om staving, stumme bokstavar, bøyingsformer m.m. fekk elevane også retta merksemd mot avkoding, ortografi og morfologi. Elevar som hadde komme

langt i lesinga si, blei også introduserte for grammatiske kategoriar i samtale om verb – eller "gjereord" – og preposisjonar, og dei kunne snakke om samansette ord og prinsipp for ordlaging. At slike samtalar har utspring i aktuelle tekstar, gjer at grammatikken blir integrert i ein meningsfylt samanheng.

Også meir overordna tekstdimensjonar som sjanger og tekstkunnskap blei tekne opp i samtalane. I og med at dei fleste leseverka rommar både sakprosa og skjønnlitterære tekstar, ligg det også til rette for å tematisere spesifikke sjangertrekk og sjangerforventingar, og for å ta i bruk fagomgrep om tekst, som til dømes *fakta*, *fiksjon*, *tittel*, *innholdsliste* og *illustrasjon*. I materialet vårt ser vi fleire gonger korleis læraren initierer samtalar som gir elevane slik metakunnskap. Dette gir gode utgangspunkt for trening i avkoding så vel som leseforståing (Bråten 2007:48, 66). Det kan også hjelpe elevane til å aktivere forkunnskap om det aktuelle emnet, og til å skape relevante forventningar om innhald.

Mange av lærarinitiativa på lesestasjonen handla om å etablere samanhengar mellom meningsberande element i teksten. Då læraren til dømes spurde "kvifor blir denne katten kalla Mat-Mons?", leidde spørsmålet elevane til å knyte namnet til handlinga i boka. Elevane blei også, ved ei rekkje høve, oppmoda om å lese vidare for å finne svar på aktuelle spørsmål, som her: "Det er ganske spennende å prøve å tenke seg hva det er som gjør at seler kan svømme i sjøen når det er så kaldt om vinteren. Og de koser seg også. Nå skal vi bla litte grann, så vi finner ut mer om dette." Dette initiativet er også relevant ut frå tittelen på

boka (*Hvordan holder de seg varme?*). Slikt arbeid kan både skape gode lesestrategiar og på sikt støtte utviklinga av leseforståing.

Lærarane nytta også lesestasjonen til å modellere lesestrategiar, særleg i samband med utdelinga av nye bøker. Her brukte dei ulike typar førlesingsaktivitetar for å hjelpe elevane inn i teksten. Dette er strategiar som både kan motivere eleven til å lese, og som kan fremje leseforståing (Roe 2008:84). Ein vanleg førlesingsstrategi er å stille spørsmål som får fram forventningar om sjanger, innhald og handling ut ifrå tittel og illustrasjonar, eller som aktiviserer forkunnskapar gjennom spørsmål om eigne erfaringar. Her er eit utdrag frå ein samtale som introduserer ei bok om skjelett:

L: I dag skal vi snakke om skjelett. Hva er et skjelett?

E1: Det er noe inni oss.

E2: Det er hardt.

E3: Det er inni hendene, og vi må ha det for å kunne stå.

L: Se nøye på framsida til denne boka: Kan dere fortelle meg hva dere ser?

E1: Det er et skjelett?

L: Hva slags skjelett er dette her?

E3: Det er ribbein og sånt. Og det er faktisk ryggraden.

L: Hva slags dyr er dette?

E2: Dinosaur!

E4: Katt?

L: Eller er det en katt? Viss vi blar om på neste side kan vi se hele skjellettet her.

Dømet illustrerer korleis samtalen blir innleidd ved å aktivere forkunnskapen

til elevane, og vidare korleis dette leier lesarane inn i teksten. Undervegs i lesinga stoppa lærarane gjerne opp og stilte spørsmål som gjorde elevane nysgjerrige på resten av teksten, eller spørsmål som retta merksemda mot sentrale moment, som til dømes spenningsoppbygging eller nøkkelinformasjon. Å stille gode spørsmål til ein tekst, fremjar leseforståing. Også dette kan elevane lære gjennom modellering. Oppsummering er ein annan lesestrategi som lærarane modellerte, både undervegs og etter at teksten var lesen, til dømes slik: ”Nå har vi lest at man kan ha pels for å holde seg varm. Man kan ha fjær for å holde seg varm, og dun, og så kan man ha fett eller spekk.” Når ein snakkar om modellering av lesestrategiar, er det viktig å vere merksam på at mange gode lesestrategiar krev at ein støttar lesinga med å skrive. Fordi skrivning har dårlege kår på lesestasjonen, er det viktig at læraren arbeider vidare med dette i økter der ein har meir tid til rådvelde.

I det føregåande har vi sett døme på leseopplæring som både framhevar dei meiningsproduserande aspekta ved lesing og arbeidet med dei minste formelementa i skriftspråket. Vi finn med andre ord spor av både analytiske og syntetiske tilnærmingar, ein kombinasjon som er viktig i all god og balansert leseopplæring (Adams 1991, Pressley 2006, Kulbrandstad 2003). Ved å snakke om skriftspråk og tekst så å seie mens ein les, gjer ein opplæringa både funksjonell og relevant. Når lærar og elevar snakka om teiknsetting, dreidde det seg til dømes ikkje berre om ortografi; dei aktualiserte samtidig dimensjonar ved høgtlesing, som flyt, intonasjon og inn-

leving, og desse aspekta blei trekte inn i det meiningsproduserande arbeidet med teksten. Materialet frå lesestasjonane gir også mange døme på *språkrike* samtalar, der både elevar og lærarar er aktive og deltakande. Den leseopplæringa vi har observert, kan såleis karakteriserast som ei form for transaksjonell leseopplæring (jf. ovanfor). Breidda i observasjonane viser at rettleidd lesing i samansette elevgrupper kan gi rom for variert og tilpassa opplæring i lesing som grunnleggjande ferdigheit. Det er likevel viktig å vere merksam på at kvaliteten på opplæringa i stor grad er avhengig av kompetansen til læraren som leier lesestasjonen. Læraren sin fagkunnskap gir muligheter så vel som avgrensingar, og evna til å følgje opp elevane i tekstsamtalane legg avgjerande føringar for lesing og læring.

SAMTALESTASJONEN

Det er nære samanhengar mellom ordforråd, avkodingsevne og leseforståing (Bråten 2007:56f, Lyster 2009:237, McKeown et al. 1983, Pressley 2006:220ff, Snow et al. 2005:30). Sjølv om det er vanskeleg å påvise eksplisitte samanhengar mellom omgrepslæring og leseforståing, er det lett å tenkje seg at manglande forståing av ord og omgrep kan *stenge* for ei heilskapleg forståing av tekst – på tilsvarande måte som læring av desse omgrepa kan gi *noklar* til teksten og opne for oppfatting av innhaldet (Baumann 2009). Rettleidd lesing kan, som vi har vist ovanfor, gi rom for samtale om og forklaring av ord i relevante og meiningsfylte kontekstar. Målet med utvikling og utprøving av ein *samtalestasjon* var å vidareutvikle og styrke dette potensialet gjennom arbeidsformer

som kan bidra til å auke ordforrådet og det metaspråklege medvitnet til elevane, og til å betre leseforståinga.

Reint praktisk blei samtalestasjonen gjennomført som ein ekstra lærarstyrt stasjon etter at elevane hadde arbeid med boka heime, altså i vekas andre økt med rettleidd lesing. Ein assistent hadde då ansvar for lesinga, mens læraren sat på samtalestasjonen. Som utgangspunkt for arbeidet laga vi eit *lekseark*, der elevane fekk i oppdrag å velje tre ord frå teksten dei hadde i leseleke. Instruksjonen sa at dette kunne vere *viktige ord*, *vanskelege ord*, *spennande ord* eller *morosame ord*. Tanken bak desse kategoriane var at vanskelege og viktige ord kan gi direkte peikepinnar om eleven si lesing og forståing av teksten: Har dei *forstått* sentrale ord som kan gi nøklar til teksten? Og *kva* oppfattar dei som viktige ord? Ved også å oppmunde elevane om å finne rare og spennande ord, ville vi leie elevane si merksemd i retning *formsida* til språket. Vi såg til dømes at fleire elevar gjerne valde seg utrop og lydhermande ord. Å snakke om og ”smake på” slike ord kan utvikle det fonologiske medvitnet til elevane.

Bakgrunnen for ein slik innfallsvinkel til tekstarbeidet var ein hypotese om at sjølvvalde ord og samtale om desse ville gi oss innblikk i forståinga av tekstane. For å kunne grunnegi valet av spesifikke ord eller moment, må ein nemleg ha ei form for forståing av teksten. Kva ord elevane vel, vil ikkje nødvendigvis vere i samsvar med ei ”vaksen”, kvalifisert lesing, men det kan like fullt sette oss på sporet av korleis eleven tenkjer. I utprøvinga av denne arbeidsforma såg vi at mange elevar valde ord som represen-

terte sentrale parti eller overraskingsmoment i teksten, og som såleis fortalde at – eller *korleis* – dei hadde forstått innhaldet. Dette kan læraren byggje vidare på i tekstsamtalane, noko som gjer det lettare for elevane å relatere ny innsikt til eigne erfaringar (jf. t.d. Vygotsky 1978:90).

For å få innblikk i aktivitetane på samtalestasjonen, skal vi sjå på to lekseark med utgangspunkt i boka *Kneleren* og på samtalar som arbeidet med denne teksten genererte. I boka blir lesarane presenterte for ei grashoppe av typen knelar, som både i starten og slutten av boka sit og ventar på eit passende bytte:



Kneleren sitter helt stille.
Den venter og venter ...



Den titter hit
og den titter dit.

Første oppslag frå boka *Kneleren* i serien *Simsalabim* – vi leser! (Learning Media/Cappelen 2003b)

Leksearket til elev A, ein gut som har fleirspråkleg bakgrunn, viser at han har valt ord som strekar under ei hovudstemning i teksten: Knelaren sit stille, ventar og tittar hit og dit:

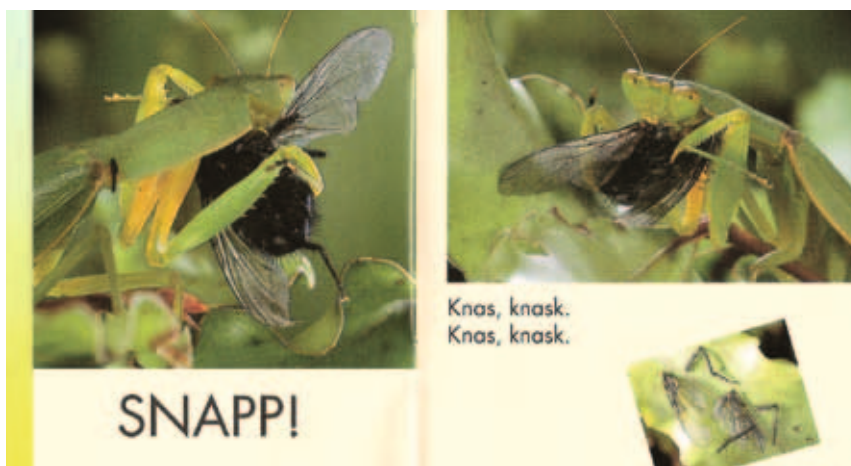
ORDENE MINE: VIKTIGE ORD
Stille
Venter
Titter

Utdrag frå leksearket til elev A

Her kan ein merke seg at eleven har spesifisert at han har valt *viktige ord*. Dette seier noko om at han har tenkt igjennom kva han opplever som sentralt i teksten. Orda han har valt ut, gir såleis eit innblikk i hans oppleving og tolking. På samtalestasjonen fekk eleven også høve til å forklare *kvifor* knelaren sit stille, nemleg at han ventar på eit bytte. Dette står ikkje eksplisitt i teksten.

Leksearket til elev B, ein svak lesar, har ei anna vinkling. Denne eleven seier

ikkje noko eksplisitt om bakgrunnen for ordvala sine, men det ser ut til at han primært har valt rare og morosame ord, jf. instruksjonen på leksearket. Samtidig er dette ord som har ein viktig funksjon i teksten, i det dei markerer høgdepunktet i boka – der knelaren oppdagar, fangar og fortærer byttet sitt:



Oppslag frå boka *Kneleren* i serien *Simsalabim – vi leser!*

tredde i den aktuelle teksten. Elevane kunne såleis få spørsmål både om kva slags ord det var snakk om, aktuelle tydingar, eventuelle assosiasjonar og om kvifor dei hadde valt ut dei aktuelle orda. I ein samtale om grasshoppearten *knelar* knytte til dømes læraren og elevane omgrepet til substantivet *kne*, og derifrå til verbet å *knele*. Dei nytta fysiske referansar, og dei snakka også om i kva samanheng ein *knelar* – til dømes ”i kirka si”. Vidare relaterte dei omgrepet *knelar* til grasshoppa si sittestilling og til dei markerte kneledda som elevane såg på bilda. I ein seinare sekvens gjengav ein elev handlinga i boka. Avslutningsvis la han til: ”og han har lyst på mer mat”. Denne siste kommentaren vitnar om at eleven har tolka sirkelkomposisjonen i boka på ein relevant måte, og at han har forstått innhaldet i teksten – også det som ikkje eksplisitt er uttrykt.

Fleire gonger såg vi at elevane valde å notere boktittelen eller namnet på hovudkarakteren på leksearket, truleg fordi dette blei oppfatta som viktige ord. Dette var tilfellet både med *Kneleren* og med boka *Mat-Mons er frekk*. Begge namna danna gode utgangspunkt for diskusjon. I det sistnemnde tilfellet dreidde samtalen seg først om kven som kan bli kalla Mat-Mons og på kva grunnlag, og deretter om kvifor katten i *denne* boka hadde fått eit slikt namn. Såleis leidde denne samtalen til ein kjerne i boka.

Bøker som er tilrettelagde for rettleidd lesing, spesielt på dei lågaste nivåa, legg vekt på illustrasjonar som meiningsberande leietrådar. Mange og varierte illustrasjonar gir dessutan god trening i å lese samansette tekstar. Ulike typar illustrasjonar er også vektlagde i lærarrett-

ORDENE MINE:

SNAPP!
KNASKNA SKKKNASK
BZZZZ

Utdrag frå leksearket til elev B

Elevteksten viser korleis ordspelet med *knas* og *knask* blir vidareutvikla når orda blir skrivne utan mellomrom. På samtalestasjonen danna dette eit godt utgangspunkt for samtale om ordlikskap. Som ei vidareutvikling av denne samtalen, kunne læraren ha tematisert meiningsskiljande fonem så vel som semantisk slektskap. Orda ”SNAPP!” og ”BZZZZ” (frå eit seinare oppslag) er veileigna for samtale om lydhermande ord og om forholdet mellom lyd, tale og skrift, noko som kan bidra til å vidareutvikle eleven sitt fonologiske medvit. På samtalestasjonen blei også bruken av versalar og utropsteikn tematisert. Eit viktig aspekt ved denne boka er, som vi var inne på over, at det ikkje står eksplisitt at *knelaren* fangar

og et byttet. Dette er hol i teksten som lesaren sjølv må fylle ut ved å kople informasjon frå illustrasjonane og skrifta. I gruppesamtalen var det tydeleg at elevane hadde fått med seg dette. Ein av dei karakteriserte til dømes ordet *knask* som ”blodig” – før samtalen dreidde inn på kannibalar og rovdyr, noko som gav nye perspektiv på innhaldet.

Leksearka til dei to elevane viser korleis dei la vekt på ulike sider ved teksten. Begge valde likevel ord som på kvar sin måte var sentrale, noko som vitnar om at dei fekk med seg hovudmoment frå boka. Vi veit lite om kva og kor mykje hjelp elevane eventuelt fekk med leksearka heime. Foreldremedverknad er likevel innbakt i rettleidd lesing, og det er såleis verken mogleg eller ønskjeleg å skilje mellom den innsikta elevane får gjennom arbeid med teksten heime og på skulen.

Vi prøvde ut ulike tilnæringsmåtar til dialogen på samtalesituasjonen. Ein arbeidsmåte som såg ut til å fungere godt, var å først snakke generelt om ordet og deretter om ordet slik det opp-

leiningane til læreverka (jf. t.d. Gaynor et al. 2003:92). Her blir også rekning som grunnleggjande ferdigheit tematisert, m.a. gjennom lesing av grafar og tabellar. Leksearket til elev C nedanfor gir gode døme på lesing av illustrasjonar. Det presenterer utvalde ord frå boka om katten Mat-Mons, som naskar godsaker i handlenettet til matmor:



Utdrag frå leksearket til elev C

Vi ser at også denne eleven har valt å ta med namnet på hovudkarakteren. Dei to siste orda – ”pepper”⁵ og ”mjauuu” – er henta frå høgdepunktet i boka, der matmor lagar ei felle for katten ved å legge pepar i handlenettet. Valet av desse orda indikerer nettopp at eleven oppfattar denne episoden som eit høgdepunkt. Ein kan også merke seg at ”MJAUUU” er gjengitt slik det står i boka, med aukande storleik på bokstavane. På samtalestasjonen beskriv jenta ordet som eit ”katterop”, og ho forklarar at ordet har mange u-ar som blir større og større fordi ropet varer lenge og blir sterkare og sterkare. Jenta peikar endå til på at ordet rommar både ”mjau” og ”au”. Ho viser såleis stor metaspråkleg kompetanse, der også multimodale aspekt inngår.

Avslutningsvis vil vi presentere eit samtaleutdrag som både kan illustrere

noko av potensialet som ligg i samtale om ord og omgrep, og korleis elev og lærar gjennom dialog byggjer ny kunnskap på tidlegare erfaringar. Det dreiar seg igjen om knelaren. Ein svært engasjert og visualiserande elev D er spesielt oppteken av *følehorn*. Læraren går i dialog med han for å føre samtalen vidare, og for å utfordre omgrepet:

E: Den [knelaren] har to antenna som den føle og høre med.

L: Ja. Og de antennan... Når du sa føle. Ka kan antennan het da?

E (kontant): Føleantenner!

L: Ja. Eller følehorn.

E: Æ kalle dæm føleantenner.

[...]

L: Men ka trur dokker han bruke de der følehornan til, da?

E (ivrig): Æ veit det! Når han ska... Når han søv, da... Da sjer han jo ingen ting. Da... viss han kjenne at: ”Å nei, no vibrere dæm! Å, da må æ våkne! Oi, oi, oi! Det betyr kanskje at det e nokka fare på ferde!

L: [...] Før ’n høre lyden av flua, så kan ’n merk at det kommer nån ting. Så han... han føle med de her følehornan om det e nå bevægelsa...

E (avbryt): Ja, æ vet det! Det e mesta som et signal! Det e akkurat som tv-sign... Tv’an! Den, den e... Alt det vi snakke om no, det e næsten som ein dimensjon! Tidsmaskin! Går tilbake i tida...

L: Mmm, han tar inn signalan, så sånn sett så e det ganske fint å tænk på at det ligne på antenna, altså. Det e helt sant.

Det er tydeleg at eleven føretrekkjer omgrepet *føleantenner*, framfor *følehorn*.

Dette gir han ei rekkje assosiasjonar som hjelper han til å forstå innhaldet i omgrepet. Det leier også fram til omgrepet *signal*, som er svært relevant i denne samanhengen – sjølv om han kanskje dreg det litt langt når han introduserer ein ny dimensjon. Læraren prøver først å innføre det naturfagleg korrekte omgrepet *følehorn*, men skjønar etter kvart at ho bør anerkjenne omgrepet eleven foreslår, fordi han lettare fyller dette med relevant innhald.

I ustrukturerte samtalar i etterkant av dei observerte undervisningsøktene gir begge lærarane uttrykk for at dei verdset det store handlingsrommet rettleidd lesing og det presenterte undervisningsopplegget gir: ”Veiledet lesing er å gi ungene veiledning i leseopplæringa si *der de er*”, seier ein av dei og framhevar nettopp mulighetene for fruktbare kombinasjonar av ulike metodiske tilnæringsmåtar. Lærarane legg også vekt på lesing som meningssskapande aktivitet. Dei set pris på tekstar som stimulerer elevane si nysgjerrighet, og dei legg vekt på at elevane skal få høve til å reflektere over innhaldet, gjere eigne oppdagingar og revidere oppfatningane sine av teksten undervegs. Det vesle utdraget frå samtalen om knelaren illustrerer nettopp korleis eleven – med iver og entusiasme – knyter teksten til tidlegare erfaringar og såleis skaper ny mening. For lærarane kan slike samtalar gi innsikt i tenkjemåtar hos elevane. Dette gir godt grunnlag for å møte elevane der dei er.

OPPSUMMERING OG DRØFTING

Innleiingsvis presenterte vi rettleidd lesing som ei vid ramme for leseopplæring, snarare enn ein etablert metode. Eit

slikt syn medfører at opplæringa i høg grad er avhengig av kva læringsprosesser ein fyller denne ramma med. Mange av kjenneteikna ved god førsteopplæring i lesing og skrivning, som vi presenterte innleiingsvis, kan realiserast gjennom rettleidd lesing. Det gjeld ikkje minst høvet til å kombinere ulike metodiske innfallsvinklar i ei *balansert* leseopplæring. Innblikk i aktivitetane på lesestasjonen viser nettopp korleis lærarane pendlar mellom formelle aspekt ved tekstane og meiningssamanhengar som elevane sjølve skaper. Dette gir rom for tilpassa opplæring så vel som intensive minileksjonar baserte på spesifikke læringsmål. Læraren kjem i kontakt og dialog med enkeltelevar, og elevane blir inkluderte i sosiale fellesskapar rundt teksten. Det siste såg vi fleire døme på i klasserommet, m.a. der elevar som i utgangspunktet ”melde seg ut”, blei tiltrekte av samtalen kring bøkene, og kom tilbake til gruppa.

Aktivitetane på samtalestasjonen utfyller og vidarefører arbeidet på lesestasjonen. Ei jamføring av observasjonane frå lesestasjonen i starten av veka med samtalestasjonen mot slutten viste i fleire tilfelle at tema lesegruppa samtala om, blei spegla i orda elevane la fram på samtalestasjonen. Spørsmål om fleirtalsforma av ordet *gås* i ei lesegruppe, genererte til dømes ein samtale som gjekk via omgrep som *flokk* og *plog* til den ureglerette fleirtalsforma *gjess*. Denne samtalen var truleg utslagsgivande for at to av tre elevar på den aktuelle gruppa seinare noterte ordet *gjess* på leksearket sitt. På denne måten kvitterte elevane for at dei hadde oppfatta bøyingsforma, samtidig som dei fekk repetert omgrepet og teke det i bruk. I andre tilfelle gav dialogen på samtalestasjonen rom for vidareutvikling av leseforståinga. Såleis ser vi altså – i den grad vi har hatt høve til å følgje opplegget – at samtalestasjonen, saman med

heimearbeidet, kan gi god oppfølging av den innarbeidde lesestasjonen – ikkje minst når det gjeld leseforståing.

Ein rapport frå Kunnskapsdepartementet som samanfattar forskning om den første lese- og skriveopplæringa, seier at ”[d]et mest robuste funnet gjelder samanhenger mellom *vokabular* ved overgangen fra barnehage til skole og *senere leseforståelse*” (Aukrust 2006:4, våre uthevingar). I studien vi her har skildra, har arbeidet med vokabular gripe inn i det overordna arbeidet med leseforståing. Dette ser ut til å gi ei relevant og funksjonell tilnærming, i det arbeidet med enkeltord og omgrep spring ut av dei tekstane elevane les.

Når ein diskuterer ei heilskapleg tilnærming til lesing og tekstarbeid, er ein grunnleggjande premiss at elevane opplever lesinga som meningsfylt. Her må ein vere merksam på at læreverka kan verke avgrensande, dersom tekstane av ulike grunnar ikkje appellerer til den enkelte lesaren. Dei små lesebøkene kan heller ikkje stette behov elevane har for god og variert litteratur eller litterære opplevingar. Tekstutvalet som leseverka tilbyr, må såleis supplerast, og høgtlesing, litterære samtalar og andre litteraturdidaktiske innfallsvinklar må alltid komme i tillegg.

I dette prosjektet har vi studert leseforståing, dels gjennom dialogar om tekst på lesestasjonen og dels gjennom arbeid med og samtale om enkeltord på samtalestasjonen – alt innanfor ramma av rettleidd lesing. Dei positive erfaringane vi har skildra, er i stor grad avhengig av lærarane. Det er såleis viktig å vere merksam på at rettleidd lesing og stasjonsarbeid ikkje i seg sjølv er ein resept på god leseopplæring. *Early Years Literacy Program*, som altså er opphavet til denne arbeidsforma, er eit heilskapleg konsept der også skuleutvikling er sentralt. Oppdatering og utvikling av kom-

petansen til lærarane er ein viktig del av dette programmet – ein del som ikkje nødvendigvis har blitt implementert i den norske konteksten. Her har vi såleis noko å strekke oss etter.

Dei aktivitetane vi har studert, har vore lærarstyrte. Når ein løftar blikket og ser undervisningspraksisen i ein større samanheng, er det fleire spørsmål som melder seg: Kva skal elevane gjere og lære på dei *sjølvstyrte* stasjonane? Og korleis kjem elevane si omgreps- og leseforståing til uttrykk gjennom *skrivning*? Desse spørsmåla rører ved to vekstområde – eller kritiske punkt – i rettleidd lesing og stasjonsarbeid, og dei representerer samtidig svært aktuelle tema for vidare forskning. Dersom ein ønskjer å legge til rette for lesing og språklæring i meningsfylte og relevante situasjonar, er det viktig å drøfte korleis aktivitetane på dei elevstyrte stasjonane kan støtte opp om læringa på dei lærarstyrte stasjonane – ikkje berre bli ”pausefyll” mellom meir intensive læringsøktar.

Både norsk og internasjonal forskning støttar opp om grunnsynet i det norske Kunnskapsløftet, som seier at elevane utviklar skrivekompetanse gjennom å skrive og lese, og lesekompetanse gjennom å lese og skrive. For å utnytte denne synergieffekten treng ein meir omfattande arbeid både med lesing og skrivning enn det korte stasjonsøktar gir rom for. Dersom rettleidd lesing blir oppfatta som synonymt med stasjonsarbeid, kan skrivninga komme til å bli skadelidande. Men om ein av og til trekkjer arbeidet i lesegruppene ut frå ”stasjonsløypa”, kan resten av klassen få den tida dei treng til å arbeide med skrivning av lengre tekstar. Mange av dei positive erfaringane frå rettleidd lesing kan også vidareførast til *rettleidd skrivning*.⁶ Det gjeld ikkje minst arbeidet med å skape medvit om språk og meiningsskaping gjennom samtale. Dette dannar nemleg grunnlag for skri-

ving så vel som lesing. At slike samtalar både kan ta utgangspunkt i lærebøker og i elevane sine egne tekstar, styrker nettopp samspelet mellom lesing og skriving. Gjennom varierte tilnæringsmåtar og alternativ organisering kan ein altså gi elevane meir heilskaplege tilbod. Og ved å utvide dei tradisjonelle rammene for rettleidd lesing, kan ein lettare leggje til rette for ei balansert lese- og skriveopplæring.

Litteratur

- Adams, M. J. 1991. Why not Phonics and Whole Language? I Wray, D. (red.) (2004). *Literacy. Major Themes in Education*, bd. 2. London: Routledge-Falmer, s. 193-219.
- Anmarksrud, Ø. 2007. Spesielt dyktige læreres leseundervisning – med fokus på leseforståelse. I Bråten, I. (red.). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademiske forlag, s. 221-251.
- Baumann, J. F. 2009. Vocabulary and Reading Comprehension. The Nexus of Meaning. I Israel, S. E. & Duffy, G. G. (red.) *Handbook of Research on Reading Comprehension*. New York and London: Routledge, s. 323-346.
- Aukrust, V.G.. 2006. *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*. Rapport utviklet for Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Bråten, I. 2007. Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak. I Bråten, I. (red.) *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademiske forlag, s. 45-81.
- Cohen, L. L. Manion & K. Morrison. 2007. *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge.
- Crévoila, C. A. & P. W. Hill. 1998. Evaluation of a Whole-School Approach to Prevention and Intervention in Early Literacy. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 3(2), s. 133-157.
- Dahle, A. E.. 2001. Hva er god begynneropplæring i lesing? *Norskleraren* 2/2001, s. 5-9.
- Guthrie, J. T. (red.). 2008. *Engaging adolescents in reading*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Gaynor, B. L. Thompson & E. Craker. 2003. *Simsalabim – vi leser! Lærerveiledning*. Oslo: Cappelen.
- Høigård, A.. 2006. *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, L. I.. 2003. *Lesing i utvikling*. Bergen: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Fagbokforlaget.
- Learning Media/Cappelen 2003a. *Å lese for livet. Barn lærer å lese*. Oslo, Cappelen.
- Learning Media/Cappelen. 2003b. "Kneleren", "Hvordan holder de seg varme" og "Mat-Mons er frekk" i *Simsalabim – vi leser!* Oslo, Cappelen.
- Lyster, S.-A. H.. 2009. Ordforråd og leseutvikling. I Frost, J. (red.): *Språk og leseveiledning – i teori og praksis*. Oslo: Cappelen, s. 231-251.
- McKeown, M. G. I. L. Beck, R. C. Omanson & C. A. Perfetti. 1983. The Effects of Long-Term Vocabulary Instruction on Reading Comprehension: A Replication. *Journal of Reading Behaviour* 15, s. 3-19.
- Møller, J. E. Ottesen & F. Hertzberg. 2010. Møtet mellom skolens profesjonsforståelse og Kunnskapsløftet som styringsreform. *Acta Didactica Norge*, Vol. 4, nr 1, <http://adno.no/index.php/adno/issue/view/13>
- Paust-Andersen, I.. 2010. "Early Years Literacy Program". *Implementering av en australsk undervisningsmodell i norsk skole*. Universitetet i Oslo: Masteroppgave.
- Postholm, M. B.. 2005: *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pressley, M.. 2006. *Reading Instruction That Works. The Case for Balanced Teaching*. New York: Guilford Press.
- Rasmussen, J. B.. 2003. Reading Literacy Performance in Norway: Current practice and critical factors. *European Journal of Education*, vol. 38, issue 4, s. 427-443.
- Roe, A.. 2008. *Lesedidaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D., 2001. Vanskelige ABC-bøker, enkelt svar på komplisert spørsmål? *Norskleraren* 4/2001, s. 35-38.
- Snow, C. P. Griffin & M. S. Burns. 2005. Students Change: What Are Teachers to Learn About Reading Development? i *Knowledge to support the teaching of reading. Preparing Teachers for a Changing World*. San Francisco: Jossey-Bass, s. 15-122.
- Steen-Paulsen, M. & K. Wegge. 2008. *Veiledet lesing*. Oslo: Cappelen Damm.
- Vygotsky, L.S.. 1978. *Mind in Society*. London: Harvard UP.
- klarer ord og kontekstuelle element. I neste fase av opplegget er dei føresette sentrale, då elevane skal lese og arbeide med teksten heime. Mot slutten av veka har gruppene ei ny lærarstyrt økt på skulen, der dei arbeider vidare med teksten.
- Når vi i denne artikkelen talar om rettleidd lesing organisert som stasjonsarbeid, er det fordi materialet vårt er henta frå ein skule som arbeider slik. Den lærarstyrte samtalen kan også organiserast på andre måtar, t.d. som minileksjonar der læreren rettleier ein elev eller ei lita gruppe, mens resten av klassen gjer anna arbeid.
- 5 Ordet "pepper" danna også utgangspunkt for fin samtale. Elevar og lærarar kom i fellesskap fram til den overordna kategorien "krydder". Dette var vanskeleg for elevane, då "pepper" for dei syntest å vere det primære omgrepet. Elev C hadde likevel kategorien inne, noko teikninga av krydderbøssa indikerer. Vidare blei den sentrale funksjonen peparen hadde i denne teksten, diskutert.
- 6 Dette er også ein del av literacy-programmet frå Australia og New Zealand. Det føregår no interessante utviklingsprosjekt om rettleidd skriving ved fleire norske skular, m.a. i regi av Skrivesenteret.

Noter

- 1 Det nynorske omgrepet er lite utbreitt, men vi ser det som eit alternativ til *veileda lesing*, som er vanleg i munnlege samanhengar – og på bokmål.
- 2 Sjå til dømes Crévoila & Hill (1998) om framveksten av *Early Years Literacy Program* i Australia, og Paust-Andersen (2010) om korleis Nylund skole har implementert modellen. Det er særleg vidareutviklinga av modellen i New Zealand som har inspirert mange norske skular.
- 3 Vi vil gjerne rette ein stor takk for samarbeidet til engasjerte barn og vaksne på skulen.
- 4 Ved gjennomføring av rettleidd lesing tek ein som regel utgangspunkt i læreverk med småbøker graderte etter vanskegrad. Vanlegvis introduserer lærarane ei ny bok ved starten av veka. Elevane les, gruppa samtalar om tekstane, og læreren for-

ARNE JOHANNES AASEN er leiar for Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning (Skrivesenteret). Dei siste åra har han forska på den første lese- og skriveopplæringa på barnetrinet og utvikling av multimodal tekstkompetanse på ungdomstrinet (i skrift, digitale forteljingar, dataspel m.m.).



RANDI SOLHEIM er førsteamanuensis i norsk og underviser i lærarutdanninga ved Høgskulen i Sør-Trøndelag. Ho har dei siste åra arbeidd særskilt med den første lese- og skriveopplæringa, med skriving som grunnleggjande ferdigheit og med sosiolingvistikk og språkdidaktikk.

