

Lise Iversen
Kulbrandstad

LESING I UTVIKLING

Teoretiske
og didaktiske
perspektiver

3. utgave



FAGBOKFORLAGET

LANDSLAGET FOR NORSKUNDERVISNING

LESING I UTVIKLING

Lise Iversen Kulbrandstad

LESING I UTVIKLING

Teoretiske
og didaktiske
perspektiver

3. utgave



FAGBOKFORLAGET

LANDSLAGET FOR NORSKUNDERVISNING

Copyright © 2022 by
Vigmostad & Bjørke AS
All Rights Reserved

ISBN: 978-82-450-3988-7

1. utgave, 1. versjon 2022
E-utgaven er basert på 3. trykte utgave: ISBN 978-82-450-3913-9

Elektronisk tilrettelegging: John Grieg, Bergen
Sats: Bøk Oslo AS

Forsidedesign ved forlaget
Forsidefoto: © Shutterstock/vectorfusionart

Spørsmål om denne boken kan rettes til:
Fagbokforlaget
Kanalveien 51
5068 Bergen
Tlf.: 55 38 88 00
e-post: fagbokforlaget@fagbokforlaget.no
www.fagbokforlaget.no

Materialet er vernet etter åndsverkloven.
Uten uttrykkelig samtykke er eksemplarframstilling
bare tillatt når det er hjemlet i lov eller avtale med Kopinor.

Forord til 3. utgave

I denne nye utgaven av *Lesing i utvikling* er teksten oppdatert og gjennomgått for bedre å svare på Fagfornyelsen og denne reformens nye versjoner av læreplanene i *Kunnskapsløftet 2020* (LK20).

I arbeidet med boka har det hele tiden vært en ambisjon å beskrive både teoretiske og didaktiske perspektiver som svarer på behov i dagens utdanningssystem samtidig som det trekkes linjer til hva vi kan lære av tidligere tiårs leseopplæring. I LK20 er for eksempel *Kritisk tilnærming til tekst* blitt et av norskfagets kjerneelementer. En slik tilnærming er ekstra viktig i en tid da stadig mer av lesestoffet finnes via søk på Internettet, og leserne selv i mye større grad enn tidligere må kunne vurdere både pålitelighet og troverdighet. Dermed får også kritisk lesing en mer framtrædende plass i faget, men arbeidet med et slikt perspektiv er likevel ikke nytt. Da jeg begynte som lærer på ungdomstrinnet på begynnelsen av 1980-tallet, foreskrev den gjeldende læreplanen (Mønsterplanen av 1974) at jeg skulle legge «stor vekt på kritisk lesing og vurdering av innholdet i lærebøker, dags- og ukepresse og andre publikasjoner og trykksaker». Også her har norskfaget med andre ord en tradisjon å bygge på.

Uavhengig av ulike tiders læreplaner er en av norskfagets kjerneoppgaver å skape leseengasjement, å få barn og unge til å ville fortsette å lese. I en tid da færre leser bøker på fritiden, er alle norsklæreres arbeid med å skape gode leseopplevelser på skolen en vesentlig og viktig oppgave. Mitt håp er at *Lesing i utvikling* kan bidra til nettopp det!

God lesing!

Ridabu, oktober 2021

Lise Iversen Kulbrandstad

Forord til 2. utgave

Lesing og leseopplæring har stått sentralt i lærerutdanningen helt fra det som skulle bli det første stiftseminaret, ble etablert på Trondenes utenfor Harstad i 1826. Seminaristene skulle selv bli bedre til å lese. Dessuten skulle de lære å praktisere én metode og bruke én lesebok. I dag er mangfold et stikkord: teori-mangfold, metodemangfold, tekstmangfold, mangfold i læringsplattformer og vurderingspraksiser, samt økende språklig og kulturelt elevmangfold. Leseopplæring er heller ikke lenger ensbetydende med begynneropplæring, men gjelder alle klassetrinn og starter heller ikke i første klasse, men i barnehagealderen. Ikke bare norsklæreren, men alle lærere er leselærere og skal arbeide med aktiv og strategisk lesing av tekstene i sitt fag. Likevel, det er norsklæreren som har et hovedansvar både for begynneropplæring og for å tilrettelegge den videre opplæringen. Norsklæreren skal sørge for at elevene får lese mye, for at de møter et rikt utvalg barne- og ungdomslitteratur og annen skjønnlitteratur, for at de får gode leseopplevelser og utvikler et leseengasjement – kjenner lyden av leselykke! *Lesing i utvikling* omhandler alle disse nyere utfordringene og setter leseopplæringen inn i en historisk sammenheng.

Mens læreryrket tidligere først og fremst var noe man øvde seg fram til, ser vi i dag læreryrket som en profesjon med et eget teoretisk og metodisk kunnskapsgrunnlag og med et handlingsrom for profesjonell skjønnsutøvelse. I de siste lærerutdanningsreformene er forskningsbasering av utdanningene derfor styrket. Stadig oftere forventes det da også at lærere må kunne begrunne sin praksis ut fra teori og forskningsresultater. *Lesing i utvikling* er skrevet med denne utviklingen for øye. Derfor står både teoretiske og didaktiske perspektiver sentralt, samtidig som forskningsbasen hele veien er gjort tydelig – og enda tydeligere i denne 2. utgaven.

Å revidere en fagbok innebærer en kritisk gransking av egen tekst, men det byr også på mange muligheter til å lære mer og til å formidle mer av det man har lært. I den nye utgaven er alle kapitler i førsteutgaven gjennomgått. Hovedlinjene og hovedinnholdet er beholdt, men teksten er oppdatert ut fra hva jeg har lest og lært fra ny forskning og fra aktivt å følge med i de siste tiårenes utdanningspolitikk, men også fra hva jeg har lært fra observasjoner i skole og barnehager i Norge og andre land og fra samtaler med lærere, rektorer og kollegaer. Kapittelstrukturen fra den første utgaven er beholdt, men noen temaer er tydeligere løftet fram: arbeidet med lesing som del av det nasjonale vurderingssystemet, innsikt fra hva ulike forskningstilnærminger har tilført

av ny kunnskap om leseforståelse, og flere eksempler fra leseopplæring på skolens mellomtrinn.

En fagbok skal ikke bare lære bort, men skape refleksjon og undring. Lesing er et komplekst fenomen som kan forstås på så mange måter. Tarjei Vesaas bruker sin skjønnlitterære penn til å utfordre oss. Han skriver: «[Ord] kan stige opp av papiret som lyn og eksplosjonar, som svarte sørge-fuglar og som blømande kirsebærtre. Av og til skulle vi tenke over kor merkeleg det er». Oppfordringen er herved videreformidlet. God lesing!

Ridabu, oktober 2017

Lise Iversen Kulbrandstad

Forord til 1. utgave

Leseopplæringen utfordres for tiden på flere måter. Vi snakker for eksempel ikke lenger bare om begynneropplæring. Det skal drives leseopplæring på alle klassetrinn. Leseopplæringens innhold endres også. Elever skal ikke bare lære en individuell ferdighet, de skal også lære å bruke lesing i mange forskjellige situasjoner til ulike formål. Tidligere generasjoners elever satt for det meste ved hver sin pult og leste, eller de hørte på at medelevene leste høyt etter tur. I dag vil mange vanlige lesesituasjoner kreve samarbeid rundt tekster – for eksempel foran pc-en for å finne fram til og vurdere informasjon fra Internett til et prosjektarbeid. Språk og lesing er tett sammenvevet. Dagens samfunn preges av et voksende språklig mangfold. Dette utfordrer skolen, som har vært lite vant til å inkludere hele den språklige og kulturelle variasjonsbredden. Denne boka handler om alle disse utfordringene.

Boka retter søkelyset mot lesing spesielt, men leseopplæring i skolen vil ikke drives i isolasjon. De samme lærerne som legger til rette for at elevene utvikler lesingen sin, er opptatt av at elevene utvikler seg som skrivere. De vil også arbeide med muntlig språkbruk og med at elever lærer om språket. Dessuten vil lærerne ikke bare være leselærere, men også litteraturlærere og formidlere av barne- og ungdomslitteratur. Omtalen av lesing og leseutvikling i denne boka vil berøre flere av disse emnene, men det er ikke mulig å gå grundig inn på hvert av dem.

Arbeidet med en bok som dette er en lang prosess. I prosessen har jeg fått mye inspirasjon fra møtet med studenter ved Høgskolen i Hedmark og med lærere i praksis. I løpet av de siste årene har jeg også lært mangt om skriftkyndighet gjennom rollen som veileder på hovedfags- og doktorgrads-avhandlinger. Takk til Anne Marit, Inger, Anne Charlotte, Erna og Merete for utfordrende og inspirerende faglige samtaler! Ola Losløkk har vært en god kollega ved lærerutdanningen i Elverum i mer enn ti år. Han har også vært pådriver for prosjektet. Det fortjener han stor takk for. De ansatte ved høgskolebiblioteket har, som alltid, vært svært så tjenestevillige – stor takk til dem også.

Boka inneholder mange eksempler på hvordan barn og unge leser, og også eksempler på hvordan de skriver. Her har jeg kunnet øse fra forskningsprosjekter jeg har gjennomført, men også fra barn og unge jeg har møtt på andre måter. Alle små og store lesere som har delt erfaringer og synspunkter med meg gjennom årene, fortjener stor takk. Dere har virkelig gjort meg klokere! Jeg takker også for at jeg har fått lov å bruke eksemplene. Den største takken skal likevel gå til Lars Anders – en medleser, kritisk leser og språklig utfordrer av rang!

Lyden av leselykke het en bok som kom på norsk for noen år siden. Jeg låner tittelen og ønsker at alle ofte må få oppleve lyden av leselykke – både egen lykke og elevers!

Ridabu, august 2003

Lise Iversen Kulbrandstad

Innhold

1	Introduksjon	15
	«Jeg har lært å lese!».....	15
	«Jeg leser aldri bøker».....	16
	Svovelstikkene?.....	17
	Samfunnsendringer utfordrer leseopplæringen	19
	Språklig mangfold.....	19
	Informasjons- og kommunikasjonsteknologi – IKT	21
	Lesing som mål på læringsutbytte	22
	Lesing som samhandling rundt en tekst – litterasitetspraksiser.....	25
2	Teorier om lesing	27
	Å lese – hva er det?.....	27
	Kognitive teorier	31
	To delprosesser i lesing.....	31
	Avkoding	35
	Å lese via øret eller via øyet – veier inn i det mentale leksikonet	36
	Nedenfra–opp, ovenfra–ned eller begge deler?	41
	Leseflyt eller automatisering av avkodingen	43
	Leseforståelse	46
	Metakognisjon og lesestrategier.....	51
	Kognitive teorier og leseopplæring i skolen.....	52
	Sosiokulturelle teorier.....	54
	Fra kognisjon til lesing som sosial praksis.....	54
	«Ways with Words», overgangen hjem – skole.....	54
	«Local literacies» – lesing som både primær- og sekundæraktivitet .	56
	Litterasitet, lesing som sosial praksis og lesehendinger	59
	Sosiokulturelle teorier og leseopplæring i skolen	61
	Utviklingsorienterte perspektiver.....	62
	Leseutvikling	62

Lesingens kontekst.....	63
Måter å beskrive leseutvikling på.....	65
Oppsummering.....	69
3 Tidlige erfaringer med skrift.....	71
En beskjed til julenissen og en fortelling.....	71
Å bruke språket i muntlig og skriftlig kommunikasjon.....	72
«Emergent literacy» – gryende skriftkyndighet.....	77
Tidlige leseerfaringer.....	78
Å leke leser.....	78
Å lese piktogrammer.....	79
Å lese ord logografisk.....	79
Å kjenne igjen tall.....	80
Å kjenne igjen bokstaver.....	81
«Lesing» eller lesing?.....	82
Tidlige skriveerfaringer.....	83
Å tegne og skrive.....	83
Å skrive.....	84
Å skrive navnet sitt, enkeltbokstaver og enkeltord.....	84
Egenstyrt staving.....	87
Mye og lite erfaring med skrift.....	88
Didaktiske perspektiver.....	90
Rammeplan for barnehagen.....	90
Tilpasset opplæring for skolebegynnerne.....	92
Skriftspråkstimulerende miljø.....	93
Aktiviteter som fremmer bruk av skriftspråket.....	94
Oppsummering.....	95
4 Å lære alfabetiske skriftspråk.....	97
Innledning.....	97
Skriftens røtter.....	97
Alfabetiske skriftspråk i dag.....	99
Fonem og grafem.....	102
Fonemprinsippet i norsk.....	104
Språklig bevissthet.....	107
«Forøvelser for øre og mund».....	107
Hva er språklig bevissthet?.....	109

Muntlig tradisjonsstoff og lyrikk for barn	113
«Like før», «Lek med språket» og andre pedagogiske opplegg	115
Kartlegging av språklig bevissthet	118
Et gløtt inn i begynnerlesing	119
En begynnerleser	119
«Kan du lære meg å lese i Bergen?»	120
Å kjenne igjen bokstaver – «Bare ett bein og mage – det er vanskelig»	122
Å lese enkeltord: IS, SAS og SEL, men ikke SI og OLA	125
Å lese tekst: Fy! Fy, flue!	127
«Jeg vet hvordan Sprite skal skrives»	129

5 Abc-er og leseopplæringsmetoder	131
Innledning «Kaos lammer leselæringen»	131
Metode, aktivitet og prinsipp	132
Prinsipielle valg i opplæringen	134
Skal elevene lære å lese og skrive bokstavene samtidig?	134
Skal barnas dialekt utnyttes i leseopplæringen?	135
Sentrale aktiviteter i leseopplæringsmetodene	136
Inndeling av aktivitetene	136
Analyse av talespråket	137
Syntese av elementer i talespråket	138
Analyse av skriftspråket	139
Syntese av elementer i skriftspråket	141
Å lese ord som helord	143
Syntetiske og analytiske leseopplæringsmetoder	143
Lydmetoden – eksempel på en syntetisk leseopplæringsmetode	144
Fra stavelsesmetode og bokstavmetode til lydmetode	144
med a og b til alababa	145
Bokstavvalg i abc-er basert på syntetiske leseopplæringsmetoder ...	150
Mus-i-mur-språk?	151
Analytiske leseopplæringsmetoder	155
Utgangspunkt i en betydningsbærende del av skriftspråket	155
Sukkestads ordbildemetode	156
Bjørgans setningsmetode	157
Asheims helhetsmetode	159
Lesing på talespråkets grunn (LTG)	162

Alfabetisk organiserte abc-er	164
Etter Kunnskapsløftet: abc-er med tekster på flere lesenivåer.....	169
Bokstavlæring	171
Å skille ut fonemer fra talte ord	171
Å koble fonem og grafem.....	172
Å lære de distinktive grafemtrekkene.....	172
Å skrive bokstaven	174
Arbeid med forståelsesstrategier.....	175
Oppsummering.....	178
6 Skolestart med flere språk.....	181
Begynneropplæring i en flerspråklig situasjon.....	181
Språk og skolestart.....	184
Å få leseopplæring på et språk man behersker.....	187
Rammer for opplæringen	191
En modell for valg av språk i den grunnleggende opplæringen	191
Rammeverket for grunnleggende lese- og skriveopplæring i Norge ..	194
Vurdering av språkferdigheter	196
Internasjonale erfaringer.....	197
Å bruke flerspråklighet som en ressurs i opplæringen.....	199
Flerspråklighet som verdi	199
«Children of Promise».....	200
Lærer- og foreldresamarbeid om begynneropplæringen	202
«Tegn på sprog»	206
7 Utvikling av lesekyndighet	211
Kyndig, strategisk og kritisk lesing	211
Hva leser barn og unge?	215
Barn mellom 9 og 12 år er de ivrigste leserne av trykte bøker.....	215
Lesing av digitale tekster øker	217
Jenter leser mer enn gutter	218
«Ge mitt barn läshunger»	222
Lesestimulering og litteraturformidling	223
Leseprosjekter.....	226
En overordnet modell for leseforståelsesundervisning.....	229
Hvordan undervises det i lesing ut over begynnernivået?	231
Observasjonsstudier fra klasserommet.....	231

Intervju-undersøkelser	235
Aksjonsstudier og andre endringer av praksis	237
Leseteknikk, lesemåte, leseferdighet eller lesestrategi?	238
Metakognisjon	241
En prosessorientert forståelsesopplæring	244
Førlesefasen	245
Hvorfor kan en førlesefase være viktig?	245
Forarbeid til skjønnlitterære tekster	247
Forarbeid til sakprosaetekster	250
Lesefasen	254
Gjennomføring av lesefasen	254
Å stoppe underveis i lesingen	255
Å lese mellom linjene	257
Å vite hva man gjør om man ikke forstår det man leser	259
Å tilpasse lesetempo og lesemåte til formålet med lesingen	261
Etterlesingsfasen	263
Å arbeide videre med forståelsen av skjønnlitterære tekster	263
Å arbeide videre med forståelsen av sakprosaetekster	263
Å utforme forståelsesspørsmål	265
Å vurdere egen lesing	267
Digital lesing	269
En ny form for lesing?	269
Langsommere eller raskere lesing?	271
Å velge sin vei gjennom stoffet	271
Strategisk og kritisk lesekompetanse	273

8 Å lese på andrespråket	277
Fire ungdommer leser læreboktekster på andrespråket	277
Medaljens bakside	277
Daud – god avkoding og svak forståelse	283
Geraldine – dårlig avkoding og god forståelse?	286
Lesevaner	290
Nasjonale prøver og andre leseundersøkelser på andrespråket	292
Hva gjør andrespråklese vanskelig?	293
Didaktiske utfordringer	296
Å utvikle lesekyndighet på andrespråket	296
Å utvikle andrespråket	298

9	Vurdering av lesing og forebygging av vansker	301
	Underveisvurdering og egenvurdering	301
	Det nasjonale prøvesystemet i lesing	302
	Å observere og tilpasse	306
	Dysleksi	307
	Hvordan kan skolen bidra til å forebygge lesevansker?	308
	Litteratur	313
	Stikkord	329

1

Introduksjon

«Jeg har lært å lese!»

«Mamma, mamma, jeg har lært å lese!» roper sju år gamle Malin en september-ettermiddag. «Mamma, det er helt magisk altså! Jeg kan lese MOTOR og TUSSI!» Malin har kjent igjen bokstavene og kunnet skrive dem fra hun var om lag fire år. Hun har likt å leke med bokstaver, blant annet å skrive lange rekker som hun visuelt har formet som setninger og tekster. I perioden fra Malin var fire til den nevnte septemberdagen, hadde hun av og til vært opptatt av å prøve å lese, men hun ble som regel frustrert over at hun ikke skjønnte hvordan bokstavene skulle bli til ord. Men så skjedde det plutselig. Som hun seinere sa: «Da jeg kom hjem fra skolen, så leste jeg bare.»

Det Malin opplevde, er det øyeblikket som i faglitteraturen gjerne omtales som å knekke lesekoden. Det innebærer at man forstår at bokstavene representerer språklyder, vet hvilke lyder og bokstaver som skal kobles sammen, og hvordan bokstavene kan settes sammen til ord – som at T, U, S, S, I kan bli til Tussi, det litt triste eselet i fortellingene om Ole Brumm. Gjennom å knekke lesekoden opplever barnet et viktig sprang i leseutviklingen. Selv om barnet tidligere har kjent igjen enkeltord og kanskje også enkeltsetninger, har det da lest ut fra kjennskap til sammenhengen eller fordi det har lært seg ord eller tekster utenat. Etter at barnet har knekt lesekoden, kan det gi seg i kast med nye ukjente ord.

«Jeg har lært å lese!» sier altså Malin. Likevel har hun ennå en lang vei å gå før vi vil si at hun *virkelig* kan lese. Det tar for eksempel noen år før hun, på en selvstendig måte, kan bruke leseferdighetene sine til å lære nye ting, for eksempel skolefag som naturfag. Vi kan derfor slå fast at vi legger forskjellig innhold i uttrykket «å kunne lese» avhengig av hvor gammel leseren er, hvilken

SJØHOLMEN 3.9.
 JEG 2 Å 1 FUGL OG DE FUL 2 RV 2 I NAMÆVEG
 JEG FÅ GIT 1 KRABBE MAL I N

For mange barn går veien til lesing gjennom skriving. Malin (7 år) skrev denne teksten samme dag som hun annonserte at hun hadde lært å lese. Teksten skal forstås slik: Sjøholmen 3.9. Jeg så 1 fugl og den fuglen stod rett ved siden av meg. Jeg fanget 1 krabbe.

lesesituasjon hun eller han befinner seg i, hva leseren skal bruke leseferdighetene til, og hvilke krav andre stiller til leserens ferdigheter.

I Norge har vi hatt en tradisjon for å sette likhetstegn mellom leseopplæring og den begynnende opplæringen. Den grunnleggende opplæringen er helt sentral. Samtidig er det flere forhold som gjør at det i dag er viktigere enn noensinne å understreke betydningen av at lærere beholder et fokus på leseopplæring også ut over de første skoleårene. La oss derfor først møte Arild på fjorten og så få et glimt inn i et eventyrprosjekt på sjette og sjuende trinn.

«Jeg leser aldri bøker»

Arild er fjorten år og går i niende. Han er med på et prosjekt om IKT i norskfaget der elevene har lært å utforme hypertekster, lest i hypertekster og andre tekster og blitt intervjuet om lesing på papir og skjerm. Arild sier selv at han ikke har noen spesielle problemer med å lese tekstene han møter på skolen. Han leser relativt raskt og sier han stort sett forstår det han leser, men han er svært negativt innstilt til lesing og sier at han aldri leser bøker. «Jeg har ikke tålmodighet til å lese», forteller han. Han synes det å lese tar for lang tid, og utdypet hva han mener med det, ved å gi et eksempel: Mens det kan ta bare en time å se en film om en bok, vil det ta mye lengre tid å lese boka. Data liker han derimot godt å arbeide med, og han sier at han liker veldig godt å lese fra skjermen.

Tjue tre av de tjue fire elevene i klassen til Arild synes «det går greit å lese». Det kommer fram når de svarer på en oppgave om hvor godt de mener at de selv leser. Da krysser de av for denne påstanden og ikke for alternative utsagn om at de strever med lesing på grunn av lesetempo eller forståelse. De fleste

elevene opplever nok også at de ikke trenger å lære mye mer om lesing. På et spørsmål om hvilke råd de vil gi en jevn gammel som ønsker å bli bedre til å lese, svarer de nemlig nesten unisont at han eller hun må lese mer. «Lese, lese, lese og lese. Lese bøker hjelper», skriver én av dem.¹

Det er bred samfunnsmessig enighet om at det er viktig å få barn og unge til å lese mer. Fra et lesedidaktisk ståsted må vi likevel si at oppmerksomhet mot lesemengde alene ikke nødvendigvis gjør elever til bedre lesere. Fokus på lesemengde som en lesepedagogisk strategi (dvs. for å bli bedre til selve lesingen) er særlig viktig for elever på barnetrinnet etter at de har tilegnet seg de grunnleggende ferdighetene. Da trenger de rik erfaring med det å lese slik at de etter hvert får opp hastigheten og utvikler de tekniske sidene ved lesingen. De fleste elevene på ungdomstrinnet har allerede nådd dette ferdighetsnivået. Når de og de eldste elevene på barnetrinnet skal utvikle lesingen sin, dreier det seg først og fremst om at de må bli bedre til å forstå tekstene de leser, og til å lese strategisk og kritisk.

Svovelstikkene?

Det er samling for alle 75 elevene i sjette og sjuende på en skole i Oslo der tradisjonelle klasserom er erstattet med en baseorganisering med aldersblanding. Om lag 60 % av elevene har en flerkulturell familiebakgrunn. Mange er selv født i Norge og er tospråklige, andre har vært kortere tid i landet og holder på å lære grunnleggende norsk. Den aldersblandede basen holder på med et prosjekt om H.C. Andersens eventyr. På dagens fellessamling leser Kari, én av basens fem lærere, «Piken med svovelstikkene» høyt. Elevene sitter musestille og hører på. Etterpå går de til sine ulike grupper.

I gul gruppe underviser lærer Siv elevene med de svakeste leseferdighetene. Det er tolv stykker, de fleste med innvandrerbakgrunn. Siv er godt kjent med en del av vanskene disse elevene har med å følge en slik fellessamling som den de akkurat har vært med på. «Noen elever falt nok ut etter ord nummer tre», kommenterer hun. Det beste er derfor å forberede elevene på tekster de skal møte i slike opplesingssituasjoner, men denne dagen har hun ikke fått tid til det og må legge til rette for forståelsesarbeid etterpå. Derfor starter Siv timen med en samtale om eventyret. «I dag leste Kari 'Piken med svovelstikkene' for dere», begynner hun. En av elevene hvisker for seg selv «svovelstikkene?».

1 Prosjektet er nærmere beskrevet i Kulbrandstad (2000a).



En måte å arbeide med tekstforståelse av skjønnlitterære tekster på er å la elever illustrere ulike scener. Her er én av tegningene som Zahir (12 år) laget til «Prinsessen på erten».

Siv oppfatter umiddelbart elevens undring og kan gi forklaringen: «Det er fyrstikker. Svovelstikker er det samme som fyrstikker.»

Utfordringer med å forstå ord i det som leses, kan gjelde alle elever, men elever som ikke behersker undervisningsspråket så godt ennå, vil langt oftere støte på denne utfordringen enn andre. Derfor kreves det ofte en noe annerledes tilnærming. I fortsettelsen av eventyrprosjektet sørget læreren for at elevene fikk arbeide allsidig med forståelsen av ett av eventyrene som basen arbeidet med. Hun valgte «Prinsessen på erten» som er en relativt kort tekst. Da hun leste denne teksten høyt for elevene, lot hun dem ikke bare lytte til opplesingen, men ba dem samtidig om å følge med i teksten slik at de ved hjelp av lærerens stemme fikk en første gjennomlesing av eventyret. Da fikk de også hjelp til å uttale ukjente ord, lange ord eller andre ord elevene selv syntes var vanskelige å lese. Dessuten kunne Siv når som helst stoppe opp og samtale om det de leste. Seinere fikk elevene selv fordype seg i teksten enten gjennom dramatisering eller egen høytlesing, eller de kunne illustrere eventyret og presentere tegningene muntlig. I dette etterarbeidet måtte elevene samarbeide i grupper. For å lykkes med oppgaven måtte de nærlese teksten sammen og samarbeide om forståelsen. Elevene likte dette arbeidet. Det kommer fram i en logg de skrev etterpå. Zahir skriver:

Jeg synes prosjekkte var kjempe gøy!

Jeg jobbet med noen venner og vi illustrerte prinsessa på erten av HC Andersen. Det var gøy. Vi lagde finne tegninger og vi fram førte det og Det ble vel lykket og jeg håper at vi gjør noe slikt i gjenn

Det er lett å se at Zahir ennå er i prosess med å tilegne seg skriftspråket, men både den muntlige fortellemåten hans og tegningene dokumenterer at han har så god tekstforståelse at han kan leke seg med originalteksten gjennom kreativ medskaping der han og kameratene plasserer sitt eget medieunivers i eventyr-slottet, samtidig som de har et bevisst forhold til eventyrets tekstunivers. Supermario, helten og prinsessebefrieren i et av verdens mest solgte video/dataspill, er tegnet inn i alle illustrasjonene de laget til H.C. Andersens eventyr.²

Samfunnsendringer utfordrer leseopplæringen

To gjennomgripende samfunnsendringer utfordrer skolens leseopplæring. Det dreier seg om framveksten av et mer språklig og kulturelt heterogent samfunn og om samfunnets stadig mer ekspansive bruk av informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT). Innenfor utdanningssystemet har vi de siste tiårene sett en tredje endring som i høy grad har bidratt til å endre leseopplæringen, nemlig utviklingen av et nasjonalt vurderings- og prøvesystem og deltakelse i store internasjonale undersøkelser av leseferdigheter. Disse tre samfunnsendringene som altså hver på sin måte utfordrer leseopplæringen, er tema for de neste avsnittene.

Språklig mangfold

Det norske samfunnet har alltid vært språklig heterogent i den forstand at det er blitt talt mer enn ett språk. Samene er et urfolk, og vi har også andre minoritetsgrupper med langvarig tilknytning til landet: jøder, kvener (personer med finsk bakgrunn i Finnmark og Troms), rom (sigøynere), romanifolket (de reisende) og skogfinner. I en lang periode undertrykte storsamfunnet disse minoritetenes språk og kultur. I dag ligger et annet syn til grunn for politikken. Samene er anerkjent som urfolk. Tretten kommuner fra Finnmark til Trøndelag er samisk forvaltningsområde, og i disse kommunene har samisk en spesiell stilling som offentlig språk og skolespråk. De øvrige minoritetsgruppene som

2 Prosjektet er nærmere beskrevet i Danbolt og Kulbrandstad (2008).