

«Jeg bare leser for å bli ferdig for det
meste»

*En casestudie av arbeid med lesestrategier i en
klasse med minoritetsspråklige elever*

Charlotte Voll



Masteroppgave i norsk didaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2015

«Jeg bare leser for å bli ferdig for det meste»

En casestudie av arbeid med lesestrategier i en klasse med minoritetsspråklige elever

Charlotte Voll

Masteroppgave i norsk didaktikk

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Høst 2015

© Charlotte Voll

2015

«Jeg bare leser for å bli ferdig for det meste» - En casestudie av arbeid med lesestrategier i en klasse med minoritetsspråklige elever

Charlotte Voll

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Formålet med denne oppgaven har vært å se på hvordan lesestrategiundervisning foregår i arbeid med minoritetsspråklige elever med behov for særskilt norskopplæring, og hvilke refleksjoner og kunnskaper disse elevene sitter igjen med etter endt undervisning.

Minoritetsspråklige elever har ofte vansker knyttet til lesing. Blant annet har de ofte en svakere leseforståelse enn majoritetsspråklige elever i tillegg til manglende motivasjon, metakognisjon og forkunnskaper om temaer. Undervisning av lesestrategier kan på sin side bidra til å lette disse vanskene. De sidestilte problemstillingene for oppgaven lyder: *Hvordan underviser en lærer i lesestrategier i en klasse for minoritetsspråklige elever med behov for særskilt norskopplæring?* og *Hvilken kunnskap om lesestrategier gir elevene uttrykk for etter en lenger periode med lesestrategiundervisning?*

Problemstillingene har blitt besvart gjennom kvalitative metoder, henholdsvis observasjon og forskningsintervjuer. Analysen av dette materialet viser at lesestrategiundervisningen hovedsakelig er en lærerstyrt, kollektiv prosess der det er lite eksplisitt undervisning, samt et fravær av metaspråk. I tillegg viser analysen at elevene foretrekker andre og flere strategier enn de det har blitt undervist i. Elevene har også relativt manglende kunnskaper om lesestrategier, samt vansker med å snakke om disse. Elevsitatet som er studiens tittel, «Jeg bare leser for å bli ferdig for det meste», kan bidra til å illustrere dette. Oppgaven antyder dermed at det må undervises på en bestemt måte for at elevene skal dra nytte av undervisningen.

Forord

Følgende mennesker fortjener en takk (i tilfeldig rekkefølge):

Takk til familien

Takk til Stine Solberg

Takk til informantene

Takk til flotte veiledere, Marte Blikstad-Balas og Jonas Bakken

Takk til Vibeke Lindahl Kronstad

Takk til Tonje Maria Steene

Takk til kjæresten

Takk til medstudenter

Takk til gode venner

Og til slutt, takk for meg, Blindern! Det har vært lærerikt.

Charlotte Voll

Blindern, november 2015

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Temavalg og norskdidaktisk relevans.....	1
1.2	Problemstillinger.....	2
2	Teori og tidligere forskning.....	4
2.1	Leseforståelse.....	4
2.2	Lesestrategier.....	5
2.2.1	Eksempler på lesestrategier.....	8
2.2.2	Undervisning av lesestrategier.....	11
2.2.3	Tekstutvalg i arbeid med lesestrategiundervisning.....	16
2.2.4	Empiriske studier av lesestrategiundervisning.....	17
2.3	Minoritetsspråklige elever og lesing.....	18
3	Metode.....	23
3.1	Forskningsdesign.....	23
3.2	Kvalitativ metode.....	23
3.3	Observasjon.....	24
3.3.1	Bakgrunn for valg av observasjonsstudier.....	24
3.3.2	Valg av tid og sted for observasjonen.....	24
3.3.3	Forskerrollen.....	25
3.3.4	Beskrivelse av observasjonen.....	26
3.4	Det kvalitative forskningsintervjuet.....	28
3.4.1	Bakgrunn for valg av kvalitativt forskningsintervju.....	28
3.4.2	Gjennomføringen av forskningsintervjuene.....	29
3.4.3	Pilot.....	30
3.4.4	Lyddoptak og transkribering.....	31
3.5	Utvalg.....	32
3.6	Etiske betraktninger.....	33
3.7	Reliabilitet, validitet og generalisering.....	34
3.7.1	Reliabilitet.....	34
3.7.2	Validitet.....	35
3.7.3	Generalisering.....	37
4	Analyse.....	39
4.1	Undervisning av lesestrategier.....	39
4.1.1	I samtale med lærer.....	39
4.1.2	Repetisjon.....	41
4.1.3	Begreper/understreking av vanskelige ord.....	42
4.1.4	Nøkkelord og tankekart.....	45
4.1.5	Skanning.....	47
4.1.6	Tekstutvalg.....	48
4.1.7	Høytlesning.....	48
4.1.8	Oppsummere.....	48
4.1.9	Økt 4.....	49
4.2	Hovedtendenser i observasjonene.....	51
4.3	Elevprofiler.....	52
4.3.1	Kamil.....	52
4.3.2	Alex.....	55

4.3.3	Ilira.....	60
4.3.4	Anna	64
4.3.5	Diana	67
4.3.6	Arta	72
4.3.7	Said	76
4.4	Hovedtendenser i elevintervjuene.....	78
5	Diskusjon.....	81
5.1	Diskusjon av hovedfunn i observasjon av undervisningen.....	81
5.1.1	Manglende eksplisitt undervisning og stillasbygging.....	81
5.1.2	Fravær av metaspråk	83
5.1.3	Undervisningen som en lærerstyrt og kollektiv prosess	83
5.1.4	Oppsummering og svar på problemstilling I.....	84
5.2	Diskusjon av hovedfunn i forskningsintervjuene.....	85
5.2.1	Elevenes foretrukne strategibruk.....	85
5.2.2	Elevenes begrensede lesestrategikompetanse, motivasjon og metaspråk.....	86
5.2.3	Oppsummering og svar på problemstilling II	87
5.3	Mulige forklaringer.....	87
5.3.1	Lite aktivisering av forkunnskaper	88
5.3.2	Lite egnet tekstutvalg.....	89
5.3.3	Arbeidet med begrepslæring	91
5.3.4	Arbeidet med nøkkelord og tankekart.....	92
5.4	Oppsummering.....	93
5.5	Validitet og begrensninger	93
5.6	Didaktiske implikasjoner	94
5.7	Implikasjoner for videre forskning.....	96
	Litteraturliste	97
	Vedlegg.....	103

1 Innledning

1.1 Temavalg og norskdidaktisk relevans

Dagens samfunn har beveget seg fra et industrisamfunn til et kunnskapssamfunn. Dette har bidratt til å påvirke måten vi tenker på i henhold til både læring og lesing (Braunger & Lewis, 1997, s. 10). Å kunne lese med forståelse i dag er uten tvil ansett som viktig både i og utenfor utdanningssystemet for å oppnå en fullverdig deltakelse, og for å lykkes i arbeids- og samfunnslivet (Bråten, 2013, s. 9). I tillegg burde det nevnes at vi aldri før har hatt så mye informasjon i form av skrevne tekster som vi har i dag. Det er et stadig økende mangfold av ukeblader, aviser, bøker og tidsskrifter. I tillegg har det digitale tekstmarkedet eksplodert. Å ta seg frem i denne tekstjungelen er krevende. Mens det noen ganger har lite betydning om vi misoppfatter eller mistolker informasjon, kan det andre ganger få alvorlige følger (Lie, Kjærnsli, Roe, & Turmo, 2001, s. 21). Aukrust, Solbrekke og Rydland skriver at: «Et sentralt formål i norsk skolepolitikk er at alle elever og lærlinger skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Aukrust, Solbrekke, & Rydland, 2009, s. 243). Dette innebærer at det skal legges til rette for at alle elever i norsk skole blir gitt best mulig vilkår for å utvikle den nødvendige kompetansen det kreves for å være rustet til å mestre de utfordringene man møter i dagens samfunn (Aukrust mfl., 2009, s. 243). Elever fra språklige minoriteter er overrepresenterte blant de elevene som har størst utfordringer og vansker med leseforståelse, og de har også større risiko for å avbryte skolegangen (Lervåg & Lervåg-Melby, 2014, s. 437). I leseforskningen finnes en gjennomgående enighet om at lesestrategier og undervisning av disse har påvist effekt på elevers leseforståelse (Samuelstuen & Bråten, 2007, s. 353; Roe, 2011, s. 89; McNamara, 2007, s. xxi; Brevik & Gunnulfsen, 2012, s. 59; Pressley, 2002, ss. 392-303). Lesestrategier blir dermed viktige for å hjelpe elever med å forstå hva de leser (Brevik & Gunnulfsen, 2012, s. 59). Denne studiens formål er å se på hvordan slik lesestrategiundervisning foregår i arbeid med minoritetsspråklige elever med behov for særskilt norskopplæring, og hvilke kunnskaper og refleksjoner disse elevene sitter igjen med etter endt undervisning.

Andelen minoritetsspråklige elever øker stadig, og i 2014 var i overkant 40 % av elevene i grunnskolen i Oslo minoritetsspråklige. Det er imidlertid store variasjoner fra skole til skole, og østkantskolene representerer de med størst antall språklige minoriteter (Oslo kommune,

2014). Mange av disse elvene har behov for og krav på særskilt norskopplæring i tråd med opplæringslovens § 2-8 (Lovdata, 2015). Når det er slik at mange av disse elevene har vansker tilknyttet leseforståelse, er det nødvendig å adressere dette problemet for å ivareta denne elevgruppen på best mulig måte. Det burde derfor være et fokus å undervise i og lære disse elevene lesestrategier slik at de er bedre rustet i møte med både utdanning og jobb. Statens nyeste verktøy for å for å redusere forskjellene mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elevers deltakelse og læringsutbytte, er strategiplanen «Likeverdig utdanning i praksis» (Rambøll Management, 2006, s. 7). Denne strategiplanen har blant annet som mål å bedre skoleprestasjonene og språkopplæringen for minoritetsspråklige elever, samt kartlegge deres læringsstrategier (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, ss. 33-49). Dette bidrar til å aktualisere viktigheten av lærings- og lesestrategier for minoritetsspråklige elever på et nasjonalt plan.

Grunnleggende ferdigheter er integrert i læreplanens kompetansemål, der de har som formål å bidra til elevers utvikling, og er en del av fagkompetansen. Å kunne lese i norsk er slik ferdighet. Det stilles krav til dagens elever om at de skal kunne lese varierte og store mengder tekst. I tillegg skal elever kunne bruke lesestrategier og forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig mer komplekse tekster i ulike sjangere (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5). For å forstå, tolke, reflektere og vurdere tekster blir lesestrategier viktige. I læreplanens formål med norskfaget står det at lesekompetanse både er et mål i seg, og et nødvendig grunnlag for forståelse og læring i alle fag og på alle trinn (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Lesestrategier er altså ikke kun et verktøy for å bedre elevers leseforståelse, det er også et kompetansemål i seg selv. I nyere tid har vektleggingen av undervisning i lesestrategier har vært voksende. Derimot er kunnskapene om dette lite kjent og implementert i skolen som praksisfelt. Arbeidet med å utvikle leseundervisningen på høyere trinn pågår dermed fortsatt, og den politiske interessen for dette er stor. Innenfor dette feltet kan og burde norsklæreren spille en viktig rolle som fagperson i skolen (Fjørtoft, 2014, s. 106).

1.2 Problemstillinger

Formålet med denne studien er å utforske arbeidet med lesestrategier i en klasse med minoritetsspråklige elever. Jeg vil undersøke dette både fra et undervisnings- og læringsperspektiv gjennom å se på undervisningsaktiviteten i klasserommet, og på elevenes

kompetanse gjennom deres vurderinger og refleksjoner om temaet i etterkant av opplæringen. Mine sidestilte problemstillinger er derfor:

I: Hvordan underviser en lærer i lesestrategier i en klasse for minoritetspråklige elever med behov for særskilt norskopplæring?

II: Hvilken kunnskap om lesestrategier gir elevene uttrykk for etter en lenger periode med lesestrategiundervisning?

Målet med denne studien er imidlertid ikke å påvise læringseffekt, men på grunnlag av hva lesestrategiforskning sier om effektiv lesestrategiundervisning, vil jeg se om elevenes kompetanse til en viss grad kan forklares ut fra den undervisningen de har fått – og gjennom dette knytte forbindelse mellom de to problemstillingene. Ettersom det ikke er et mål å påvise læringseffekt, vil jeg ikke benytte pre- og posttester. I diskusjonen vil jeg imidlertid se på mulige forklaringer til elevenes lesestrategikompetanse i etterkant av undervisningen.

Jeg vil besvare spørsmålene ved å analysere datamaterialet med bakgrunn i strategiene det har blitt undervist i, i tillegg til elevenes kunnskaper, refleksjoner og vurderinger om de samme strategiene og andre utvalgte strategier. Hvordan elevene reflekterer over og vurderer de ulike strategiene bidrar i sin tur til å illustrere og kaste lys over elevenes kunnskaper om lesestrategier. Problemstillingene skal besvares gjennom de kvalitative forskningsmetodene observasjon og intervju. Utvalget består av en lærer, samt syv elever fra en utvalgt 9. klasse på en ungdomsskole med geografisk plassering på østkanten i Oslo.

2 Teori og tidligere forskning

Studiens problemstillinger lyder som nevnt: *Hvordan underviser en lærer i lesestrategier i en klasse for minoritetsspråklige elever med behov for særskilt norskopplæring?* og *Hvilken kunnskap om lesestrategier gir elevene uttrykk for etter en lenger periode med lesestrategiundervisning?* For å belyse disse spørsmålene, ønsker jeg i dette kapitlet å gjøre rede for relevant teori og tidligere forskning. Som jeg var inne på i introduksjonen, er leseforståelse viktig for å lykkes både innen utdanning, samfunns- og arbeidsliv (Bråten, 2013, s. 9; Aukrust mfl., 2009, s. 243). Dette begrepet vil jeg derfor gå nærmere inn på. Når minoritetsspråklige elever ofte har vansker med å forstå det de leser, kan det være viktig å se på ulike lesestrategier, og hvilke som har påvist effekt på leseforståelsen. Leseforståelse og lesestrategier har også vist å ha innvirkning på hverandre, og lesestrategier kan være et viktig verktøy for å lette elevers leseforståelse (Hopfenbeck & Roe, 2010, s. 118; McNamara, 2007, s. xi). Lesestrategiundervisning består også av en rekke komponenter, som også vil presenteres i følgende kapittel. Jeg er klar over at det ikke er et tydelig skille mellom teoretiske og empiriske studier på dette feltet. Ettersom min studie belyser dette temaet, vil jeg i kapittel 2.2.4 vil jeg vise til empiriske studier av lesestrategiundervisning. Avslutningsvis redegjør jeg nærmere for hva jeg legger i betegnelsen minoritetsspråklige elever i denne oppgavens sammenheng, sett i lys av teori og tidligere leseforskning.

2.1 Leseforståelse

I likhet med mange fenomener innenfor leseforskningen (Brandmoe, 2011, s. 7), har leseforståelse engasjert forskere fra mange ulike teoritradisjoner. Dette har ført til at det foreligger mange ulike definisjoner på leseforståelse. En av de mest utbredte definisjonene på leseforståelse er imidlertid «evnen til å skape mening av en tekst» (Fjørtoft, 2014, s. 103; Roe, 2011, s. 24; Bråten, 2013, s. 10). Det å skape mening kan ha flere aspekter ved seg. På den ene siden dreier det seg om forstå teksten, mens det på den andre siden handler om å skape sin egen tekstforståelse. Når elever eksempelvis leser en skjønnlitterær tekst i klasseromskontekst, foreligger det allerede en lærerforståelse av teksten. Målet er at elevene skal utarbeide en egen og personlig forståelse av den samme teksten, og videre skal lærer og elev sammen produsere en felles forståelse. På denne måten er leseforståelse sammensatt av leserens personlige forståelse, samt tekstens autonomi.

Henning Fjørtoft (2014) skriver at leseforståelse i dag forstås som et sett av delkompetanser. Analyse av setninger, forståelse av setninger i en diskurs, konstruksjon av en diskursiv struktur og integrering av denne forståelsen i tidligere kunnskaper er blant kompetansene Fjørtoft nevner. Videre er det vanlig å skille mellom tre ulike nivåer for leseforståelse, og både de nasjonale prøvene i lesing og PISA-testen benytter seg av disse nivåene når elevers leseforståelse måles (Fjørtoft, 2014, s. 103). Det første nivået kan beskrives som å *finne og huske informasjon*. Denne kognitive evnen innebærer at eleven kan gjenkjenne en sentral ide i en tekst, samt finne detaljer i teksten som underbygger denne ideen. For å kunne skape mening av mer komplekse tekster må eleven kunne oppsummere og gjenfortelle nøkkelbegreper. Det andre nivået innebærer å *integre og tolke informasjon*. Denne kognitive evnen innebærer en noe høyere form forståelse og krever at eleven kan koble nye begreper til allerede eksisterende kunnskaper, i tillegg til å utvide det bokstavelige meningsinnholdet i teksten ved hjelp av egne forkunnskaper, predikasjoner, fortolkninger og konklusjoner. Det tredje nivået dreier seg om å *kritisere og vurdere informasjon*. Dette anses som den høyeste formen for forståelse, og betyr at eleven kan kritisere teksten ved hjelp av kjennskap til tekststruktur, kunnskapsinnhold og forståelse for den utvidede konteksten. Det innebærer også at eleven er i stand til å se ulike perspektiver, og kritisere tekstens objektivitet og nøyaktighet (Antonacci, O'Callaghan, & Berkowitz, 2015, s. 196).

I tillegg til de overnevnte delkompetansene inkluderer leseforståelse en rekke andre kognitive kompetanser, som blant annet å kunne avkode, ha kunnskap om ord, begreper, sjangerkonvensjoner, tekststruktur og verden omkring oss. I tillegg inkluderer det metakognitive kompetanser, med andre ord kunnskap om hvilke lesestrategier som finnes og hvordan å bruke disse i ulike lesesituasjoner (Hopfenbeck & Roe, 2010, ss. 118-119). Elever har svært ulike forutsetninger for å lese og forstå tekster. Eksempelvis eksisterer det store forskjeller blant elever i henhold til vokabular, noe som er essensielt for å oppnå god leseforståelse. Andre forhold som forskning påpeker har en innvirkning på elevers leseforståelse, er forkunnskaper i ulike temaer og fag (Anmarkrud, 2013, s. 222).

2.2 Lesestrategier

Da denne studien skal undersøke hvordan undervisning av lesestrategier foregår i en utvalgt klasse, samt hvordan elevene snakker om disse, vil jeg i følgende delkapittel redegjøre for dette begrepet. Lesestrategier går inn under det overordnede begrepet læringsstrategier. Jeg

vil derfor belyse begge begreper, før jeg presenterer, forklarer og gir eksempler på ulike strategier. I mine analyser (av både observasjonene og intervjuene) vil jeg se på hvordan den aktuelle læreren underviser i ulike lesestrategier, samt hvordan elevene forstår ulike lesestrategier. Det er derfor viktig å ha en teoretisk avklaring av hvilke strategier som er viktig for leseforståelse. Etersom jeg anser det som hensiktsmessig for å besvare studiens problemstillinger, vil jeg også gå inn på hvordan forskning definerer god undervisning av lesestrategier.

Læringsstrategier kan forklares som bevisste tanker og handlinger som har til hensikt å optimalisere læreprosesser. Det er likevel viktig å presisere at læringsstrategier er et fenomen som har engasjert forskere fra flere ulike teoritradisjoner, noe som har bidratt til at det finnes mange ulike perspektiver og definisjoner på læringsstrategier. Felles for majoriteten av disse definisjonene er imidlertid at de anser strategier som målrettet, bevisst og kontrollerbar atferd, der hensikten er å påvirke læring (Brandmoe, 2011, s. 7). Videre brukes læringsstrategier for å beskrive ulike fremgangsmåter eller strategier elevene bruker for å lære noe. Mens læringsstrategier betegner alle strategier elever bevisst benytter seg av for å forbedre egen læring, er lesestrategier de strategiene elevene benytter seg av for å lese og forstå (Brevik & Gunnulfsen, 2012, ss. 54-55).

Innen leseforskningen finnes det mange ulike måter å presentere og kategorisere de ulike lesestrategiene på. En mulighet er å dele strategiene inn i fire hovedkategorier: organiseringsstrategier, hukommelsesstrategier, elaboreringsstrategier og overvåkingsstrategier (Weinstein & Mayer, 1983, s. 4). Organiseringsstrategier dreier seg om å organisere og skape oversikt. Dette innebærer å binde sammen, ordne eller gruppere informasjon som fremkommer i teksten ved å for eksempel lage sammendrag, nøkkelord eller tankekart. Hukommelsesstrategier er den mest overfladiske av kategoriene. Slike strategier brukes for å repetere informasjon fra teksten ved å for eksempel lese teksten gjentatte ganger eller skrive deler av den ordrett eller nesten ordrett i et forsøk på å memorere innholdet. Elaboreringsstrategier brukes med den hensikt å gjøre teksten mer meningsfull ved at den nye informasjonen som blir presentert bearbeides, utdypes og utbroderes i lys av den kunnskapen leseren innehar fra før, noe som innebærer at man knytter det man allerede har lært til det man i ferd med å lære. Gjennomføringen av slike strategier kan både være muntlige, i form av samtaler eller diskusjoner og skriftlige, eksempelvis tankekart eller tekst. Overvåkingsstrategier blir brukt for å sjekke eller vurdere egen forståelse av teksten. Dette

kan for eksempel gjøres ved at leseren underveis spør seg selv om han eller hun virkelig har forstått innholdet av den leste teksten. Hvis leseren kan bekrefte for seg selv at innholdet er forstått, kan han eller hun fortsette videre på samme vis. Hvis leseren derimot opplever forståelsen som ufullstendig, kan han eller hun bestemme seg for å effektivisere eller forsterke den strategiske innsatsen, eventuelt benytte seg av andre strategier (Bråten, 2013, s. 68).

De nevnte kategoriene kan videre deles inn i to hovedgrupper: dype strategier og overflatestrategier. Organiseringsstrategier, elaboreringsstrategier og overvåkingsstrategier faller inn under den førstnevnte gruppen, mens hukommelsesstrategier faller inn under den sistnevnte. Dype strategier angriper lærestoffet og medvirker til at det endrer seg, eksempelvis ved at det organiseres på nye måter eller integreres med forkunnskapene til leseren (Bråten, 2013, s. 68). Forskning viser at det hovedsakelig er bruk av de dype lesestrategiene som har sammenheng med bedre leseforståelse (Samuelstuen & Bråten, 2007, s. 353). Det er helt klart avgjørende for leseforståelsen at elevene tilegner seg og innehar en bevissthet om dette.

Gode lesere kan defineres som aktive lesere. Dette kjennetegnes ved at de bevisst bruker lesestrategier før, underveis og etter lesingen, altså fra start til slutt. Elever som innehar en metakognitiv kompetanse, det vil si lesere som er i stand til å overvåke og kontrollere sin egen forståelse, er også bevisste på hvilke strategier som må tas i bruk og når (Roe, 2011, s. 85). Å overvåke egen forståelse og læring er imidlertid en utfordrende, og ofte en umulig oppgave for mange lesere. Forskning peker på at elevers evne til å overvåke egen forståelse er relativt svak. En av grunnene til dette kan være at elever ofte vurderer forståelsen basert på ordavkodingsferdigheter og forståelse av enkeltsetninger. En konsekvens av dette er at elevene retter lite oppmerksomhet mot om teksten gir mening i sin helhet, for eksempel om elevene forstår sammenhengen mellom flere setninger, eller om tekstens innhold korresponderer med deres forkunnskaper eller antatte oppfatninger. Når elever opplever å forstå enkeltord eller -setninger, bidrar dette ofte til å skape en illusjon om en oppnådd forståelse av teksten i sin helhet (McNamara, Ozuru, Best, & O'Reilly, 2007, ss. 469-479). Bruk av lesestrategier bidrar til å fremme leseforståelsen. Når elever lærer lesestrategier, øker det muligheten betraktelig for at de innarbeider et stort repertoar av gode strategier de kan bruke på en fleksibel og effektiv måte, og at lesestrategiene utgjør en integrert del av

lesekompetansen. I tillegg bidrar det til økt metakognisjon (Roe, 2011, s. 89; McNamara, 2007, s. xi).

Det er viktig å nevne at utfordringene knyttet til lesing blir større jo eldre elevene blir. Elevene blir presentert for mer krevende tekster, både i henhold til innhold og vokabular. Tekstmengden vil også øke. Dette kommer til uttrykk gjennom læreplanen i norsk. Kompetansemålene i norsk for fullført 4. årstrinn krever blant annet at elevene skal kunne lese tekster av ulike typer på nynorsk og bokmål med forståelse og sammenheng, finne informasjon ved å kombinere illustrasjon og ord i papirbaserte- og digitale tekster og lese, reflektere over og samtale om andres og egne tekster (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 7). Etter fullført VG3 – studieforbereende utdanningsprogram skal elevene kunne orientere seg i store mengder tekst av ulik kompleksitet og velge ut, vurdere og sammenfatte relevant informasjon og kunne lese et utvalg samtidstekster på nynorsk og bokmål og kunne drøfte hvordan disse tekstene tematisk og språklig forholder seg til vår tid (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 11). For å hjelpe elever med å forstå og huske mer krevende tekster, tekster som man møter i ungdomsskolen, i videregående skole, både på yrkesfag og på studiespesialisering, og også senere i høyere utdanning eller i yrkesliv, blir lesestrategier viktige, ja, nærmest avgjørende. Lesestrategier bistår elevene i å forstå og huske mer av hva de leser, samt bidrar de til bedre leseferdigheter og økt leseforståelse (Brevik & Gunnulfsen, 2012, s. 59). Lesestrategier og lesemotivasjon kan også ses i lys av hverandre. Det å kontinuerlig klare å øke sin kompetanse i henhold til selvstendig strategibruk, er ikke bare et av kjennetegnene på en kompetent og god leser, det er også en viktig forutsetning for å utvikle motivasjon og stadig bedre og øke lesekompetansen (Roe, 2011, s. 85).

2.2.1 Eksempler på lesestrategier

Aktivisering av forkunnskaper

Forkunnskaper beskriver alt det elevene vet om tekstens innhold eller tema før de begynner å lese den. Aktivisering av forkunnskaper er en strategi som ofte hører naturlig hjemme i førlesingsfasen (Brevik & Gunnulfsen, 2012, s. 112). Det finnes mest sannsynligvis ikke noen annen enkeltfaktor som har så stor betydning for hva man husker og forstår av det man leser, som de forkunnskapene man bringer med seg til teksten (Bråten, 2013, s. 61; Samuelstuen, 2005, s. 208). Dette er fordi at for at en elev virkelig skal være i stand til å lære noe av det han eller hun leser, på en måte som bidrar til at eleven kan bruke det leste i nye

sammenhenger, kreves det at informasjon fra teksten inkorporeres med det eleven vet og kan om innholdet fra før (Bråten, 2013, s. 61). Kun i en slik situasjon kan det leste føre til en dypere forståelse og problemløsning i nye situasjoner (Kintsch, 1998, s. 395). Elever har ulike forutsetninger. Mens en elev har forkunnskaper om et aktuelt tema, kan en annen elev ha ingen eller relativt mangelfulle forkunnskaper. Likevel er ofte ikke problemet at elevene ikke besitter forkunnskaper om det aktuelle temaet de skal lese om, men rett og slett at de lar være å aktivisere dem, med andre ord at de ikke knytter forkunnskapene sine sammen med det de leser. Det burde derfor gis eksplisitt undervisning i hvordan elevene kan aktivisere sine egne forkunnskaper. Lærer kan eksempelvis be elevene skrive ned alt de kan om et tema før de begynner å lese en tekst eller lære dem å stille seg selv *hvorfor*-spørsmål mens de leser (Bråten, 2013, s. 63). For å unngå at elever aktiviserer irrelevante eller direkte avledende forkunnskaper, bør man forsøke å bidra til at de kunnskapene elevene knytter til det leste, står sentralt i forhold til tekstens innhold. Dette har vist seg mulig gjennom grundig, eksplisitt og systematisk undervisning (Bråten, 2013, s. 64).

Nøkkelord

Nøkkelord er ord som er spesielt viktige i en tekst. Disse kan bidra til at elevene forstår hovedinnholdet i den leste teksten. Ved å konsentrere seg om noen få nøkkelord per tekst får elevene mulighet til å fokusere på et utvalg av viktige ord fremfor å lære lange lister med ord som fort går i glemmeboken (Grabe, 2009, ss. 277-278). Nøkkelord kan også benyttes for å kontrollere sin egen forståelse av en tekst ved at man genererer nøkkelord fra den leste teksten en stund etter at den er lest. Når man arbeider med denne strategien er det ingen regel på hvor mange ord som må noteres, men det burde være en tommelfingerregel at man noterer seg nøkkelord nok til å danne et helhetlig og riktig bilde av teksten. Videre er det mulig å eksempelvis bruke nøkkelordene til å lage tankekart, Venn-diagram, tidslinje, ordbank m.m. (Brevik & Gunnulfsen, 2012, s. 90).

Tankekart

Et tankekart er en måte å organisere ord grafisk på. Det er mulig å bruke tankekart som strategi både før, underveis og etter lesingen. Hensikten med denne strategien er å få elevene til å skaffe seg et overblikk over et tema eller en tekst, skrive ned konsepter, sortere nøkkelord og gjøre rede for sammenhenger mellom begreper og ord. Ved å organisere begreper kan det bli lettere for elevene å få oversikt over sin egen forståelse av den leste teksten (Brevik & Gunnulfsen, 2012, s. 97).

Skanne

Å skanne er det samme som å lete for å finne bestemt informasjon i en tekst. Formålet her er ikke at elevene skal lese hvert enkelt ord med den hensikt å skape en helhetlig forståelse, men å lete etter noe konkret ved å bruke blikket til å «hoppe» fra ord til ord (Brevik & Gunnulfsen, 2012, s. 84).

Understreke ord eller setninger

Å understreke ord eller setninger kan være en effektiv lesestrategi. Når elever får utdelt tekster der det er mulig å bruke denne strategien, bør de oppfordres til det. Det kan oppleves som vanskelig for elever å avgjøre hva som er viktig og relevant informasjon i en tekst, men ved å bruke understreking som lesestrategi blir elevene nødt til å tenke gjennom dette. Denne refleksjonen kan bidra til en økt forståelse, eller i hvert fall til en overvåkning av egen forståelse. I PISA-undersøkelsen fra 2009 fikk elevene to spørsmål der de skulle vurdere nytten av ulike lesestrategier. Elevene ble spurt om hvilke lesestrategier de regnet som mest hensiktsmessige når de skulle forstå og huske innholdet i en tekst, og når de skulle skrive et sammendrag. Mange av elevene som viste god leseforståelse, valgte understreking som foretrukket lesestrategi. Denne strategien ble også av eksperter vurdert som effektiv til de nevnte formålene (Brevik & Gunnulfsen, 2012, s. 96).

Oppsummere

Å oppsummere dreier seg om å hente ut det viktigste budskapet eller innholdet i en tekst, eller deler av en tekst. Når elevene skal lære seg å lage gode oppsummeringer, må de innlede med å skille det viktige fra det mindre viktige, og deretter skape en kortere, ny versjon av den originale teksten. Elever trenger både mye tid og god hjelp til å lære seg å lage gode oppsummeringer. Ved at elever trener på å bli gode til å skrive oppsummeringer, blir de ikke bare flinkere til å oppsummere, de blir også flinkere til å lese og huske det de har lest. Det er vesentlig at lærer forklarer hva elevene skal i gang med, og hvorfor det er viktig å kunne lage gode oppsummeringer. Videre er det hensiktsmessig at lærer demonstrerer for elevene hvordan de skal gå frem, at elevene får øve på å bruke strategien og at lærer stillasbygger (Roe, 2011, ss. 110-111).

Diskutere tekstens innhold med andre

Å diskutere tekstens innhold med andre kan bidra til økt refleksjon og forståelse. Man får mulighet til å både ytre sine egne tanker og meninger, og ofte nye tanker og innspill fra medelever. På denne måten utvikler man forståelse av teksten i samarbeid med andre. Det gir også en mulighet for å oppklare eventuelle misforståelser. I tillegg kan det bidra til at elevene husker innholdet i teksten bedre. Slike diskusjoner skaper også motivasjon fordi elevene opplever å bli tatt på alvor (Solheim, 2014, s. 84).

Konsentrere seg om deler av teksten som er lette å forstå

Denne strategien innebærer som overskriften tilsier at man konsentrerer seg om deler av teksten man selv oppfatter som lettere å forstå, og ikke fokuserer like mye på det man oppfatter som mer utfordrende. Strategien blir rangert relativt lavt av ekspertlesere (Hopfenbeck & Roe, 2010, s. 124) .

Understreking av vanskelige ord

Når elever møter på ukjente ord i en tekst er det fare for at hele eller deler av forståelsen bryter sammen (Brevik & Gunnulfsen, 2012, s. 28). Å streke under vanskelige ord for deretter å oppklare dem kan være hensiktsmessig for å forstå tekstens innhold bedre. Elevene lærer også på denne måten å kontrollere sin egen forståelse.

Høytlesing

Høytlesing som lesestrategi innebærer at elevene leser høyt for seg selv eller for andre. Den kan støtte leseforståelsen fordi elevene får mulighet til å lytte til sin egen tekstlesing, som i sin tur bidrar til å øke kontrollen over egen leseforståelse (Fjørtoft, 2014, s. 111). I tillegg gir det elevene mulighet til å reflektere rundt teksten både før, under og etter lesingen.

Medelevene og læreren vil alltid tolke og forstå teksten ulikt. En tekst som er formidlet via høytlesing, gir andre muligheter i samtalen enn hvis elevene leser hver for seg (Brevik & Gunnulfsen, 2012, s. 118).

2.2.2 Undervisning av lesestrategier

Forskning viser at det er mulig å fremme elevs strategiske lesing i vanlige helklasser ved å inkludere dem i et influerende og sterkt læringsmiljø (De Corte, Verschaffel, & Van De Ven, 2001, s. 531). Det synes også å være en gjensidig enighet blant leseforskere at kognitive og metakognitive lesestrategier er mulige å både lære og lære bort (De Corte mfl., 2001, s. 533;

Bråten, 2013, s. 70; Guthrie, Wigfield, & Perencevich, 2010, s. ix). Selv om mye tyder på at svake lærere generelt drar mindre nytte av lesestrategiundervisning enn sterkere elever, finnes det bevis for at tilrettelagt lesestrategiundervisning også vil gagne de svake elevene (De Corte mfl., 2001, s. 542). Dette støttes av flere. McNamara hevder at når svake lesere lærer å bruke lesestrategier, øker leseforståelsen deres, samtidig som det blir enklere for dem å forstå tekster som de synes er utfordrende (McNamara, 2007, s. xi). Forskere er gjennomgående enige om at elever har evnen til å lære å utvikle gode lesestrategier, og studier viser at når elever får systematisk, eksplisitt og konkret undervisning i bruk av lesestrategier, blir de dyktigere til å både lese og forstå nye tekster (Roe, 2011, s. 79; Pressley, 2002, ss. 302-303; Hopfenbeck & Roe, 2010, s. 129).

Når man skal undervise i lesestrategier, er det hensiktsmessig at dette foregår over et betydelig tidsrom, og at strategiene som skal gjennomgås innledningsvis blir presentert, forklart og demonstrert av læreren (Bråten, 2013, s. 70). Det er nødvendig at dette gjøres gjentatte ganger og med ulike tekster. På den måten får elevene lettere en forståelse av hva det går ut på. Det er svært viktig at læreren selv kjenner til strategiene det skal undervises i godt. Videre er det aller beste at læreren eksplisitt modellerer lesestrategien ved å selv innta leserollen og utføre det elevene senere skal gjøre. Ettersom lesing og bruk av lesestrategier er noe som hovedsakelig foregår inne i hodet til den lesende, er det effektivt og nødvendig å tenke høyt for å modellere lesestrategier (Roe, 2011, s. 80). Dette innebærer at læreren modellerer hva det vil si å trekke slutninger, spekulere, spørre seg prøvende frem og lete etter svar sammen med elevene. Lærere må tenke høyt for å demonstrere kognitive prosesser og delta aktivt i samarbeid med elevene i arbeid med lesing (Fjørtoft, 2014, s. 85). Målet er at ansvaret for strategibruken gradvis overføres til elevene. Derfor er det nødvendig at elevene selv får øve på strategiene (Bråten, 2013, s. 70; McNamara, 2007, s. xi). Øving i lesestrategier bidrar til at elevene kan bruke dem mer effektivt. Gjennom strategibruk vil elevene huske og forstå mer fra teksten og samtidig bruke mindre tid enn de ville gjort uten å bruke lesestrategier. Videre vil elevene med tid også kunne klare å se når det er hensiktsmessig å bruke en bestemt lesestrategi. Til å begynne med kan det oppleves som at lesestrategier koster mye tid og energi, og er en lite effektiv måte å arbeide på for å forstå en tekst. Likevel vil lesestrategier gjennom øving kunne bli en naturlig del av elevenes måte å møte og angripe en tekst på. Det er derfor også viktig å motivere elevene til å bruke lesestrategier og forklare dem nytten av det, og at det vil bli bedre med tid. Å lære svake elever lesestrategier har vist seg å både forbedre deres leseforståelse, samt evne til å lære fra

utfordrende tekster (McNamara, 2007, ss. xi-xii). Selv om lesestrategiundervisning burde foregå over et betydelig tidsrom for at elevene skal oppnå best mulig resultater, har det også blitt fremlagt bevis på at et relativt kort tiltak over en periode på en til to måneder bidrar til synlig forbedring i henhold til tilegnet og økt strategibruk (De Corte mfl., 2001, s. 533).

Resiprok undervisning, transaksjonell strategiundervisning og begrepsorientertundervisning (CORI) er tre anerkjente fremgangsmåter for å undervise i leseforståelsesstrategier (Bråten, 2013, s. 70). Felles for disse programmene er at de tar sikte på å lære elevene å lese for å forstå (Palincsar, 2003, s. 103; Guthrie, Wigfield, & Perencevich, 2010, s. ix). Videre er det fokus på eksplisitt modellering og stillasbygging, samt at elevene selv får mulighet til å praktisere hver strategi med utgangspunkt i ulike tekster (Guthrie J., 2010, s. 19; Palincsar, 2003, s. 103). Målet er at elevene utvikler kompetanse, bevissthet og eget initiativ når det kommer til bruk av lesestrategier, noe lærer gjennom undervisning kan fostre hos elevene (Guthrie J., 2010, s. 12; Palincsar, 2003, s. 103). Hvis en elev eksempelvis skal lage tankekart, trenger den eleven å tilegne seg kunnskaper som gjør det mulig å utføre dette. Det er derfor nødvendig at læreren tilbyr dette. Elevene må også føle en form for bevissthet og bruke strategiene korrekt. Gjennom diskusjon og refleksjon om strategibruk, og ved å få forklaring på hvordan de ulike strategiene brukes og skiller seg fra hverandre, kan elevene oppnå en høyere bevissthet (Guthrie J., 2010, s. 13). Et annet viktig aspekt for disse undervisningsprogrammene er elevmotivasjon, og det er særlig fokus på hvordan man kan motivere selv de svakeste elevene. For å oppnå dette er det viktig å gjøre elevene klar over egen læring og de læringsprosessene som påvirker læringsutbyttet (Palincsar, 2003, s. 103). Lærer burde derfor oppfordre, oppmuntre og stille krav til umotiverte elever (Guthrie J., 2010, s. 13).

Når man skal undervise i og snakke om lesestrategier, kan det være hensiktsmessig å ha et felles språk og felles begreper med elevene. Metaspråk kan defineres som et språk om språket. I denne sammenhengen blir metaspråk sett på som den samlingen med fagbegreper lærere benytter seg av for å fortelle eller beskrive hva de selv gjør i undervisningen, og hva elevene gjør eller skal gjøre (Fjørtoft, 2009, s. 17). Fjørtoft skriver at: «Dette språket må eksternaliseres – gjøres tydelig og synlig – for at elevene skal lære hva de skal lære. Deretter må elevene internalisere det samme språket – lære seg å tenke og arbeide med det» (Fjørtoft, 2009, s. 17). Forskning viser at lærere ofte forklarer elevene hva de skal gjøre, men unnlater å fortelle hvorfor de skal gjøre det. Dette kan dreie seg om manglende bruk av metaspråk.

Læreren burde forklare elevene både hva de skal gjøre og hvorfor, samt hva slags tekst de har foran seg. På den måten får elevene vite hva målet og hensikten med lesingen og lesestrategien er (Brevik & Gunnulfsen, 2012, s. 52; Roe, 2011, s. 90). Det er viktig at læreren gjør elevene bevisste på at det alltid er et mål og en hensikt for lesingen. På denne måten kan elevene oppnå økt metakognisjon. Når elever blir inkludert i et slikt metaspråk inviteres de til «tenksom læring = læring med forståelse» (Brevik & Gunnulfsen, 2012, s. 53). Elevene lærer seg å være tankemessige aktive og delta og strekke seg lengre i læringsprosessen. I tillegg får de mulighet til å reflektere rundt sin egen læring. Det er fullt mulig for lærere å påvirke og engasjere elevene til å reflektere rundt egen forståelse når de leser tekster (Brevik & Gunnulfsen, 2012, s. 53). For at en læringsprosess skal være god, uansett om den har utgangspunkt i undervisning eller i leksearbeid, er det nødvendig at den lærende deltar aktivt i prosessen med å tilegne seg kunnskap. Det er viktig at lærere understreker viktigheten av at elevene bør ha strategisk oppmerksomhet knyttet til eget læringsarbeid, og fungerer som en støttespiller i den prosessen (Elstad & Turmo, 2006, s. 13).

Før og underveis i lesestrategiundervisningen kan det være nyttig å kartlegge elevs strategibruk. Den enkleste fremgangsmåten for å gjøre dette, er å samtale med elevene. På denne måten får man oversikt over hvilke strategier elevene bruker for å skape mening av teksten. Videre kan samtalen gi viktig informasjon som kan bistå læreren i å få et overblikk elevenes leseatferd, samt gripe inn i den og anbefale endringer i de strategiene elevene bruker. Det er hensiktsmessig å lete etter spesifikke mønstre som ikke er lønnsomme, og som kan endres ved hjelp av konkrete forslag. Slike samtaler kan gagne både lærer og elev ved at lærer får samlet inn nyttig informasjon om elevens lesestrategier og kan bruke dette i undervisningen, og elevene får spesifikke råd om de kan gjøre annerledes (Fjørtoft, 2014, ss. 107-108).

Begrepslæring i lesestrategiundervisning

Undervisning knyttet til vokabular betegnes som begrepslæring. Å arbeide med begrepslæring er viktig, spesielt i forbindelse med fagtekster, der det ofte kan dukke opp begreper som er ukjente for eleven. Ord er helt essensielt for elevenes leseforståelse, og det er en stor risiko for at hele eller deler av forståelsen faller sammen hvis elevene møter begreper de ikke forstår. Når man jobber med leseundervisning, er det gunstig at læreren på forhånd forbereder seg og leser gjennom teksten for lete etter begreper eller ord elevene kan ha en utfordring med å forstå, og sammen jobbe om å oppklare disse (Brevik & Gunnulfsen, 2012,

s. 28). Begrepsforståelse er også sterkt knyttet til motivasjon for å lese. Dersom elever stadig møter ukjente ord og uttrykk i arbeid med tekst, kan de fort miste sammenhengen i og interessen for det de leser (Roe, 2011, s. 56). Det er viktig å nevne at en dypere innsikt i og forståelse for ordenes betydning ikke fremmes gjennom å pugge definisjoner eller ved å lære ord isolert. Lærer bør bidra med å understøtte ordforklaringer og definisjoner ved hjelp av synonymer, antonymer, handlinger og lignende. Nye fagbegreper må presenteres i ulike mulige sammenhengende og elevene må oppfordres til å bruke disse aktivt. Det er også viktig at læreren bistår elevene med å integrere den nye informasjonen som blir presentert med tidligere forkunnskaper (Brevik & Gunnulfsen, 2012, s. 31). Som med alle andre lesestrategier er målet etter hvert at elevene klarer å gjøre dette selv.

Eksplisitt undervisning og modellering

Når elever skal lære en ny lesestrategi, bør som sagt strategien modelleres eksplisitt. Det er naturlig å gjøre dette før teksten leses. I tillegg burde lærer også repetere lesestrategier elevene allerede kjenner til før de møter en ny tekst. Dette er nyttig ettersom elevene blir påminnet på hvordan en spesifikk strategi kan brukes i den aktuelle sammenhengen og til det temaet de skal introduseres for. Elever vil ha glede av å bli kjent med ulike lesestrategier ved at de blir vist hva de ulike strategiene innebærer, og at de blir motivert til å bruke disse. Modelleringen burde bestå av at lærer forklarer og viser elevene hva strategien består i, når og hvordan den kan brukes, og hvorfor den bidrar til å øke leseforståelsen (Brevik & Gunnulfsen, 2012, s. 60). Særlig svake elever trenger hjelp til å vite når de skal bruke en lesestrategi (Oakhill & Caine, 2007, s. 65). Ifølge Brevik og Gunnulfsen (2012) er det ikke tilstrekkelig å forklare hva lesestrategien innebærer, eller hvordan den kan brukes. Elevene må også bli forklart hvilke problemer de kan unngå ved å benytte seg av en bestemt strategi. Det kan derfor være hensiktsmessig at læreren samtaler med elevene for å finne ut av hvilke problemer de har, og deretter justere undervisningen ut i fra det (Brevik & Gunnulfsen, 2012, s. 61).

Brevik og Gunnulfsen (2012) nevner fire trinn som kan brukes i modelleringsprosessen: (1) lærer modellerer, (2) elevene trener, (3) lærer og elever vurderer og justerer, (4) lærer gir tilbakemelding og framovermelding (Brevik & Gunnulfsen, 2012, s. 61). Etter lærer har benyttet seg av disse trinnene, vil modelleringsprosessen likne mer på en tredelt prosess: *modellering, veiledning og selvstendig bruk* (Vitale & Romance, 2007, s. 85). Denne fremgangsmåten sørger for å ivareta elevenes behov for å se lærer modellere først, for så å

prøve det samme selv og til slutt kunne bruke lesestrategiene fritt. Slik kan lærers modellering bidra til å hjelpe elevene til å bruke bestemte strategier. Brevik og Gunnulfsen (2012) forklarer det slik:

«Da kan elevene velge strategier selv: *krever hensikten og målene med lesing at jeg skimleser, skanner eller dybdeleser? Hvilken lesestrategi er effektiv til notater i forbindelse med denne teksten? Hvilken lesestrategi er mest effektiv når jeg skal lese flere tekster?* Etter hvert vil elevene se hvilken lesestrategi som er effektiv – og at alle lesestrategier ikke er like effektive til lesing av alle tekster» (Brevik & Gunnulfsen, 2012, s. 61).

Forskning viser at eksplisitt lesestrategiundervisning kan ha flere positive innvirkninger for både lærere og elever. Når en elev har automatisert en strategi, vil han eller hun bli en mer aktiv og effektiv leser på tvers av fag der strategien lar seg bruke. Dette bidrar i sin tur til at eleven kan frigjøre kognitive ressurser til andre deler av faget. Å gjøre elevene bevisst på ulike navngitte lesestrategier bidrar til at læreren lettere kan gi instruksjoner i klasserommet. Når en hel klasse vet hva det innebærer å eksempelvis lage et tankekart, kan elevene bruke denne strategien uten at lærer må gi lange instruksjoner. Læreren får dermed mer tid til å for eksempel overvåke og kommentere elevenes arbeid, samt gi veiledning underveis (Fjørtoft, 2014, s. 108).

2.2.3 Tekstutvalg i arbeid med lesestrategiundervisning

Jon Smidt skriver at vilkåret for at den positive opplevelsen eller den subjektive interessen som skal til for at leseprosessen ikke skal stoppe opp, er at leseren gjenkjenner noe i det som skildres. Dette blir vanskeligere når tekster ikke direkte tar opp konflikter eller problemer leseren bevisst kan kjenne seg igjen i ut ifra egne erfaringer, og der det likevel kan skje en ubevisst bearbeiding av konflikter (Smidt, 1989, s. 32). Videre hevder han at god kunnskapsutvikling avhenger av en opplevelse av at det man holder på med, er relevant og angår en på en eller annen måte. Det er en kjent sak at ulike elever finner subjektiv relevans på svært forskjellig vis i undervisningen. Opplevelse av relevans har sammenheng både med dype personlige behov og innlærte holdninger til hva som er viktig i samfunnet. Opplevelsen kan være tilknyttet *sosial situasjon* og *sosial prosess* like mye som til tekst eller tema. Kun det som oppleves som relevant, kan få betydning for et menneske, enten det handler om en opplevelse av bekreftelse og samhørighet, eller av å være i vekst (Smidt, 1989, s. 33)

I PISAs rammeverk for lesing (2009) henvises det til en rekke studier som viser at elevers leseinteresser styrkes når lærere legger vekt på tekstenes relevans med tanke på elevenes

bakgrunnskunnskaper. Når elever leser tekster som har direkte relevans for deres personlige interesser, oppnår de bedre forståelse enn når de kun leser for å få gode karakterer. Elever forstår oftere tekster som kan knyttes direkte til deres erfaringsverden eller til fagstoff de arbeider med, enn tekster som ikke har slik relevans. I tillegg leses tekster som elevene synes er interessante og relevante med større konsentrasjon enn andre (Hopfenbeck & Roe, 2010, s. 130). Personlig interesse for bestemte emner eller fagområder har også betydning for leseforståelsen, og det godt dokumentert at det medvirker til å lette leseforståelsen. Dette tillater også leseren i større grad å ta i bruk dype strategier for å bearbeide lesestoffet. Trolig er dette fordi interesse antakelig motiverer leseren til å engasjere seg mer aktivt i arbeid (Bråten & Strømsø, 2013, ss. 181-182). Hvis en tekst derimot ikke er lett tilgjengelig for leseren, vil gjerne leseren utvikle sine egne uhensiktsmessige kompensatoriske strategier. En slik strategi er for eksempel å forsøke å lære teksten mer eller mindre utenat, ved å eksempelvis ramse opp detaljer og fakta på bekostning av en dypere forståelse (Reichenberg, 2013, s. 90). Tekster som elevene opplever som vanskelige å lese kan i sin tur også føre til at elevene blir uengasjerte (Reichenberg, 2013, s. 106).

2.2.4 Empiriske studier av lesestrategiundervisning

Som jeg tidligere har vært inne på, søker jeg gjennom problemstilling I svar på hvordan en lærer underviser i lesestrategier i klasse for minoritetsspråklige elever med behov for særskilt norskopplæring. Det er relevant å se på empiriske studier av lesestrategiundervisning, ettersom jeg i min studie belyser dette temaet, og fordi det er mulig at min studie samsvarer med tidligere studier.

Hopfenbeck og Roe (2010) skriver om hvordan elevers bruk av lesestrategier har fått mye oppmerksomhet i Norge, da særlig etter PISA-undersøkelsen i 2000 avdekket at norske elever rapporterte om mindre grad av strategibruk enn OECD-gjennomsnittet. Spørsmål om i hvilken grad norske elever har kunnskaper om strategibruk og om de vet hvordan de skal lære seg og lære, ble satt i fokus. Resultatene fra PISA-undersøkelsen har vært en bakenforliggende årsak til at det de ti siste årene har blitt ført en forskningsdiskusjon rundt måling av strategier og i hvilken grad lærings- og lesestrategier kan måles generelt, eller om de må knyttes til fagspesifikke kontekster (Hopfenbeck & Roe, 2010, s. 118). Forskning viser at det er en klar sammenheng mellom leseforståelse og aktiv bruk av lese- og læringsstrategier. Videre henger leseforståelse sammen med elevers lesemotivasjon, og hvor

mye innsats og tid de er villige til å bruke for å forstå en tekst. Leseforståelse og metakognitive ferdigheter blir i økende grad viktig for å lykkes i livet, både innenfor utdanning, i yrkeslivet og i samfunnet generelt. De elevene som er veldig engasjerte i det de leser og samtidig innehar en metakognitiv kompetanse knyttet til strategibruk, vil gjøre det bedre på skolen enn de elevene som ikke innehar disse egenskapene. Mange elever kjenner til og bruker lesestrategier. Likevel er færreste bevisst på hvilke strategier det er de bruker, og i hvilke sammenhenger strategiene er hensiktsmessige å bruke. Det er derfor viktig å gjøre elevene oppmerksomme på dette og sørge for at de får tilegner seg den nødvendige kunnskapen. Ved at elevene får kunnskap om og valg av tilpassede strategier, vil de på sikt ha mulighet til å bli uavhengige læreren og dermed kunne klare seg på egen hånd senere i livet (Hopfenbeck & Roe, 2010, ss. 118-119).

Forskning viser at det er lite eksplisitt fokus på strategiske aspekter av tekstprosessering og forståelse i tradisjonell leseundervisning. Til tross for at det har oppstått en økt forståelse for viktigheten av strategisk lesing, er det lite som tyder på at undervisningen knyttet til dette har endret seg. Lærere bruker generelt lite eller ingen tid på å forklare lesestrategier eller deres nytteverdi for tekstforståelse. Videre er det et fravær av modellering og stillasbygging, og elevene får lite eller ingen forklaring på når eller hvordan man bruker effektive lesestrategier (De Corte mfl., 2001, s. 532).

2.3 Minoritetsspråklige elever og lesing

Denne studien handler om arbeid med lesestrategier i en klasse med minoritetsspråklige elever. Det er imidlertid ikke gitt hva som ligger i denne betegnelsen da den favner vidt. Jeg vil derfor redegjøre for hva jeg legger i dette. Som jeg var inne på i innledningen viser tidligere teori og forskning at denne elevgruppen er overrepresenterte blant de elevene som har størst utfordringer og vansker med leseforståelse, samt en større risiko for å avbryte skolegangen (Lervåg & Lervåg-Melby, 2014, s. 437). Derfor er det spesielt viktig å undersøke hva slags lesestrategikompetanse minoritetsspråklige elever har, hvilke spesielle utfordringer de har knyttet til lesing, og hvordan lærere må forholde seg til dette i undervisningen.

Elever fra språklige minoriteter defineres ifølge opplæringslovens §2-8 (grunnskolen) og §3-12 (videregående opplæring) som elever med et annet morsmål (førstespråk) enn samisk og

norsk (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). I PISA defineres denne elevgruppen som elever med to utenlandskfødte foreldre. Elever fra språklige minoriteter som selv er født i landet, blir regnet som andre generasjons minoritets elever, mens de som er født i et annet land, blir ansett som første generasjons elever (Roe & Vagle, 2010, s. 76). Forskning viser at minoritetsspråklige elever generelt presterer dårligere på lesetester enn andre elever (Hvistendahl, 2013, s. 148; Roe & Vagle, 2010, s. 76). Dette gjelder både for elever fra språklige minoriteter som er født i og utenfor Norge. Når minoritetsspråklige elever som er født og oppvokst i Norge, presterer betraktelig dårligere på disse testene enn majoriteten av elevene, kan det virke som om det er systematiske forskjeller mellom de to elevgruppene som ligger til grunne (Hvistendahl & Roe, 2009, s. 252). PISA-resultatene fra 2006 viser likevel at elever fra språklige minoriteter har høye ambisjoner og planer om å oppnå høyere sosioøkonomisk yrkesstatus enn de majoritetsspråklige elevene (Kjærnsli, Lie, Olsen, & Roe, 2007, s. 125).

I læreplanen står det at å kunne lese grunnleggende norsk for språklige minoriteter betyr å lese norske tekster og videreutvikle sine leseferdigheter. Videre innebærer det å utvikle og utvide ordforråd, og få opplevelser og leseferdigheter. Utvikling av lesestrategier for å forstå nye begreper, ord og språklige mønstre inngår også i lesing (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5). Det er en fagpolitisk enighet om at en viktig oppgave og utfordring for norsk utdanning, er å sikre at elever med en minoritetsspråklig bakgrunn får en likeverdig opplæring og blir tilbudt et læringsmiljø som bidrar til å gi dem «best mulig læringsutbytte» (Aukrust mfl., 2009, s. 243). God leseforståelse er en forutsetning for å kunne tilegne seg kunnskap i de fleste teoretiske skolefag. Problemer knyttet til språk og leseforståelse vil dermed kunne føre til at flere av veiene videre, både i utdanning og i arbeidsmarkedet, kan bli stengt (Lervåg & Lervåg-Melby, 2014, s. 437).

Det kan være vanskelig å finne av ut hvor mye og hva minoritetsspråklige elever forstår av en tekst, ettersom det ikke nødvendigvis er koherens mellom god ordavkodning og god forståelse av innholdet i teksten som en helhet (Kulbrandstad, 2003, s. 218). Liberg (2000) skriver at det fortrinnsvis er fire aspekter i teksten som har betydning for leseforståelsen. Det første omhandler graden av kompleksitet i setnings- og meningskonstruksjonene. Det andre omhandler tekstens informasjonsstruktur, med andre ord hvor klart, tydelig og funksjonelt teksten er formet. Det tredje har å gjøre med hvor engasjerende teksten er. En engasjerende tekst legger til rette for spørsmålsstilling og egen refleksjon, den introduserer, forklarer eller

omformulerer vanskelige begreper og ord, i tillegg tilbyr den syn på ulike tanker, ideer og forestillinger (Liberg, 2000, ss. 3-4). Det er viktig å legge til rette for refleksjon. Det å ikke bli stimulert til å reflektere omkring det de leser, hindrer nemlig minoritetsspråklige elevers utvikling som reflekterende lesere (Hvistendahl, 2013, s. 159). Tekster som bidrar til å forenkle lesingen, er hverdagslige og uformelle, og inneholder både direkte og indirekte tale. Tekstene har personer som begår handlinger til fordel for å beskrive passive tilstander, og ikke minst, de henvender seg til leseren. Det siste aspektet, som ifølge Liberg, har en betydning for leseforståelsen, har med selve tekstinnholdet å gjøre, med andre ord hva teksten faktisk handler om (Liberg, 2000, ss. 3-4). Det er mulig å skrive om informative læreboktekster slik at de blir lettere å lese, ved å gjøre dem mer engasjerende og mer funksjonelt oppbygd. En slik forandring har stor betydning for minoritetsspråklige elever (Hvistendahl, 2013, s. 155). Utover disse aspektene vil imidlertid en kompetent norsklærer klare å analysere tekster for å avgjøre om de passer til de fleste elevene i klassen, samt om de er for komplekse eller for enkle til å fungere som utgangspunkt for en felles leseopplevelse (Fjørtoft, 2014, s. 76; Kulbrandstad, 2003, s. 230).

Flere studier tyder imidlertid på at den største forskjellen mellom første- og andrespråklesere er at andrespråklesere oftere og i større grad møter ord de ikke kjenner når de leser, og at tekstene de møter, ofte dreier seg om temaer de har lite eller ingen forkunnskaper om (Aukrust & Rydland, 2013, ss. 132-133). Aukrust og Rydland (2013) skriver om et forskningsprosjekt gjennomført av nederlenderne Verhoeven og Droop. I prosjektet ble det avdekket at andrespråklesere med et stort vokabular på andrespråket hadde god leseforståelse, mens de som hadde et mindre vokabular, ble mer hemmet i sin lesing enn førstespråklesere med et lite vokabular. Det kan derfor se ut som at vokabularbredde er enda mer avgjørende for andrespråklesere enn førstespråklesere i henhold til leseforståelsen. Dette kan begrunnes med at førstespråklesere i større grad kan benytte seg av andre strategier, eksempelvis forkunnskaper om et tema, for å forstå en tekst med ukjente ord, mens andrespråklesere i mindre grad besitter relevante forkunnskaper (Aukrust & Rydland, 2013, ss. 132-133).

Minoritetsspråklige elever vil oftere ha mindre forkunnskaper om norsk kultur, historie og samfunnsliv enn majoritetsspråklige elever. Slike manglende forkunnskaper kan bidra til vanskeligheter med å forstå tekster eller situasjoner som inneholder mange skjulte eller åpne referanser til andre kulturelle felt (Fjørtoft, 2014, s. 82). Studier viser at minoritetsspråklige

elever generelt ikke har vansker med å avkode sammenliknet med enspråklige barn (Lervåg & Lervåg-Melby, 2014, s. 441). Det burde derfor fokuseres på leseforståelse i arbeid med minoritetsspråklig elever.

Kulbrandstad (2003) skriver i sin avhandling om en gruppe ungdomsskoleelever som får utdelt en tekst de skal lese. Teksten handler om et kvikksølvutslipp i sjøen i nærheten av en japansk by og at flerfoldige mennesker utvikler samme sykdomssymptomer. I teksten står det imidlertid ikke eksplisitt at det er kvikksølvforgiftningen som er den bakenforliggende årsaken til at innbyggerne utvikler de samme symptomene. Mens de norskspråklige elevene og to av andrespråkelevne gjør de nødvendige inferensene og forstår at kvikksølv er skadelig, har ikke andrespråkeleven, Shabana, forstått hva ordet betyr. Hun oppfatter det innledende slik at innbyggerne led av kvikksølvangel: «De hadde så lite –e [...] kvikksølv» (Kulbrandstad, 2003, s. 216). Videre viser Shabana at hun har forstått at det i utgangspunktet er fisken som har gjort menneskene syke «Ja, altså (–) var fisken litt giftig, da» (Kulbrandstad, 2003, s. 216), men ikke at det er kvikksølvet som er årsaken. Hun forstår det derimot som at kvikksølv er en slags medisin: «Sånn at de skulle få litt kvikksølv inni seg. [...] For at de skulle bli brae» (Kulbrandstad, 2003, s. 216). Kulbrandstad skriver at dette er et eksempel på en situasjon der manglende kunnskaper om ett ord bidrar til å bryte ned hele forståelsen for teksten. Videre skriver hun at det er mulig å tenke seg at dette ofte er en årsak til problemer med andrespråklæring. Etersom elevenes ordforråd er mangelfullt blir det vanskelig for leseren å trekke de nødvendige slutningene som trengs for å oppnå riktig forståelse av informasjonen fremlagt i teksten. Videre skriver hun at i samtale om teksten, hevder Shabana at den er veldig lett, og at en må regne med at slik manglende metakognitiv kunnskap hos leseren bidrar til at han eller hun ikke gjør de nødvendige anstrengelsene for å forstå det de leser, bedre (Kulbrandstad, 2003, s. 216). Likevel vil lesere som mangler eller har få kulturelle bakgrunnskunnskaper, klare å skape mening i noen grad, men vil samtidig like ofte misforstå eller gå glipp av helt essensielle og vesentlige elementer av innholdet (Fjørtoft, 2014, ss. 76-77). For å bidra til å sikre at elever kan dra nytte av de forkunnskapene de besitter, må de aktiviseres gjennom eksplisitte undervisningsaktiviteter som for eksempel tenkeskrivning, førlesningsstrategier, konkrete problemstillinger fra lærer, formulering av egne spørsmål, muligheter til å diskutere med en klassekamerat m.m. De vil dermed ha en reell sjans til å assosiere egne erfaringer og kunnskaper, fortolke innholdet i lærerens spørsmål og formulere et utkast til et tenkelig relevant svar (Fjørtoft, 2014, s. 84).

Forskning peker altså på at elever fra språklige minoriteter har en rekke utfordringer knyttet til lesing. Blant annet ser vi at disse elevene ofte har vansker med leseforståelse og begrepsforståelse, samt manglende metakognitiv kunnskap og manglende forkunnskaper om temaer. De vil derfor i større grad kunne ha et behov for eksplisitt undervisning i lesestrategier. Dette er et interessant aspekt med hensyn til studiens problemstilling II, da elevene i mitt utvalg muligens har vansker knyttet til lesing, og da også kanskje til lesestrategier og bruken av disse. Denne antakelsen er basert på teorien som jeg har presentert i tidligere avsnitt, men også tanker som oppstod underveis i studien. Dette belyses nærmere i analyse og diskusjonskapitlene.

3 Metode

3.1 Forskningsdesign

Denne oppgaven tar sikte på å besvare følgende sidestilte problemstillinger: *Hvordan underviser en lærer i lesestrategier i en klasse for minoritetsspråklige elever med behov for særskilt norskopplæring?* og *Hvilken kunnskap om lesestrategier gir elevene uttrykk for etter en lenger periode med lesestrategiundervisning?*

Følgende tabell (3.1) presenterer studiens forskningsdesign:

Tema	Undervisning av lesestrategier for minoritetsspråklige elever, og elevenes kunnskaper om lesestrategier etter denne undervisningen.
Metode	Kvalitativ metode med observasjon og semi-strukturerte elevintervjuer.
Utvalg	Observasjon: en utvalgt særskilt norskopplæringsklasse på 9. trinn på en ungdomsskole geografisk plassert på Oslos østkant. Forskningsintervjuer: Syv elever fra den utvalgte klassen.
Datamateriale	Observasjon: semi-strukturerte feltnotater. Forskningsintervjuer: transkripsjon av semi-strukturerte intervjuer.
Analyse	Kvalitativ analyse av feltnotater og intervjutranskripsjoner.

3.2 Kvalitativ metode

For å best mulig kunne besvare oppgavens problemstillinger, har jeg valgt å benytte meg av kvalitative metoder, henholdsvis observasjon og semi-strukturerte intervjuer. Silverman (2006) skriver at valget av metode burde avhenge av hva man som forsker forsøker å finne ut av (Silverman, 2006, s. 34). Kvalitativ metode gir meg mulighet til å beskrive lesestrategiundervisningen og elevenes vurdering, kunnskap og forståelse av lesestrategier.

Metoden er valgt på bakgrunn av at jeg ønsker å undersøke lesestrategiundervisningen i en utvalgt klasse, og få dyptgående, detaljert innsikt i hvordan denne undervisningen foregår, samt hvordan elevene snakker om lesestrategier. Dette er en av ideene kvalitativ forskningstradisjon bygger på (Ragin & Amoroso, 2011, s. 111; Dalen, 2011, s. 15).

Kvalitative metoder er nyttige når man nettopp skal få innsikt og kjennskap om *hvordan* noe sies, gjøres, fremstår, oppleves eller utvikles (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 11). Den kvalitative metodens hovedstyrke er dens evne til å studere fenomener som simpelthen er utilgjengelig annetsteds (Silverman, 2006, s. 43). I tillegg tilveiebringer de også en dypere forståelse av et sosialt fenomen enn det som kunne vært oppnåelig ved benytte seg av en annen fremgangsmåte (Silverman, 2006, s. 56). På bakgrunn av dette anses den kvalitative metoden som hensiktsmessig for å belyse mine problemstillinger.

3.3 Observasjon

3.3.1 Bakgrunn for valg av observasjonsstudier

Observasjon er en grunnleggende og hyppig brukt metode for å anskaffe data innenfor kvalitativ forskning (Ary, Jacobs, & Sorensen, 2010, s. 431). Tjora (2010) skriver at det er mange gode grunner til å velge observasjonsstudier. En av fordelene er at observasjon åpner for en mulig tilgang til sosiale situasjoner som de involverte i situasjonen selv ikke har tolket først (Tjora, 2010, s. 38). Dingwall (1997) hevder at observasjon er den optimale måten å anskaffe seg kunnskap om den intersubjektive konstruksjonen av virkeligheten på. Han begrunner dette med at man gjennom observasjon ikke har noe annet valg enn å «lytte til hva verden har å fortelle oss» (Dingwall, 1997, s. 64). Dette innebærer med andre ord at man gjennom observasjon får tilgang til det mennesker faktisk gjør, og ikke bare det de sier eller tror de gjør. Etersom jeg i mitt masterprosjekt hovedsakelig er interessert i å finne ut av hvordan selve undervisningen av lesestrategier ble gjennomført, så jeg det som hensiktsmessig å inkludere observasjon som datagenereringsmetode.

3.3.2 Valg av tid og sted for observasjonen

En utfordring knyttet til observasjonsstudier er valg av tid og sted, ofte med et noenlunde pragmatisk utgangspunkt (om man får tilgang i det hele tatt). I tillegg er valg av tid og sted med på å påvirke om man får samlet relevant observasjonsdata som kan benyttes til å besvare problemstillingen (Tjora, 2010, s. 40). Det er derfor hensiktsmessig å forsøke å sannsynliggjøre det så stor grad det lar seg gjøre.

Ettersom det var en helt spesifikk form for undervisning jeg ønsket å undersøke, valgte jeg å ta kontakt med skoler der jeg antok at et slikt tilbud i større grad forelå, med den hensikt å øke mulighetene for å samle relevant data. En av skolene jeg kontaktet, bekreftet at de hadde tilbud om særskilt norskopplæring for minoritetspråklige elever, og at det ville foregå lesestrategiundervisning over fem uker i en av disse klassene. Denne lesestrategiundervisningen skulle foregå i en 90-minuttersøkt, en gang i uken. Jeg informerte om prosjektet mitt, og redegjorde for hva det var jeg ønsket å observere i forbindelse med lesestrategiundervisning, nemlig eksplisitt strategiundervisning, modellering og stillasbygging av strategiene. Jeg fikk deretter klarsignal fra administrasjonen og læreren jeg skulle følge. Videre avtalte jeg tidspunkt for observasjon med den aktuelle læreren. Det viste seg da at de allerede hadde startet opp lesestrategiundervisningen uken før. Jeg valgte likevel å observere de påfølgende fire ukene ettersom jeg anså det som tilstrekkelig med tid til å samle inn det nødvendige datamaterialet, og som relevant for mitt masterprosjekt. Den respektive læreren informerte meg om tidspunkt for undervisningen, og fortalte at jeg gjerne kunne møte henne litt før slik at jeg fikk informasjon om hvordan undervisningen var lagt opp og om elevgruppen. Dette anså jeg som hensiktsmessig, og takket derfor ja.

Det finnes både positive og negative sider ved å planlegge observasjonen på denne måten. Ved å avtale på forhånd med skolen og læreren, samt redegjøre for prosjektets rammer, øker sjansen for at jeg får tilgang til observasjon som har større aktualitet for min studie, enn hvis jeg kun hadde dukket opp i en tilfeldig økt. På den andre siden er det grunnlag til å tro at undervisningen muligens kan påvirkes av min tilstedeværelse. Ettersom jeg på forhånd forklarte lærer hva jeg var ute etter å observere, kan dette ha påvirket hennes undervisning. Det er mulig at hun i større grad underviser på en slik måte hun antar jeg ønsker.

3.3.3 Forskerrollen

Som observatør kan man ha ulike roller. Raymond Gold (1958) skiller mellom fire ulike forskerroller: fullstendig deltaker, observerende deltaker, deltakende observatør og fullstendig observatør (Gold, 1958, s. 217). Begge de fullstendige rollene er skjult observasjon, enten som deltaker på linje med de andre eller som fullstendig utenfor situasjonen. Deltakende observatør og observerende deltaker er begge åpne observatørroller (Tjora, 2010, s. 45).

Jeg valgte å ikke meg rollen som deltakende observatør, som innebærer at de observerte er klar over at forskeren er observatør (Tjora, 2010, s. 45). Det var dette som var praktisk gjennomførbart, og dette som i minst grad forstyrret og påvirket undervisningen. Jeg deltok ikke i samhandling mellom lærer og elever i klasserommet, men hadde mange samtaler med lærer utenfor klasserommet, samt at jeg gjennomførte elevintervjuer. Tjora (2010) skriver at det er nødvendig å informere informantene skikkelig om hvordan forskningen skal skje, for at de skal være fortrolige med prosjektet (Tjora, 2010, s. 80). I forkant av observasjonen snakket jeg med lærer og fortalte henne at jeg ønsket at hun skulle introdusere meg, og tydeliggjorde hva jeg ønsket at hun skulle nevne. I tillegg tydeliggjorde jeg at jeg ikke ønsket å bli inkludert i undervisningen på noe som helst måte. Lærer introduserte meg innledningsvis i den første økten. Hun fortalte at jeg var masterstudent, at jeg skulle bli lærer, og at jeg skrev en avhandling om undervisning tilknyttet lesing, og at jeg kom til å være til stede i øktene i ukene fremover. Videre understreket hun at jeg var der for å observere henne, ikke dem, og at de skulle forsøke å late som at jeg ikke var der. Tjora skriver at selv om man driver med åpen observasjon, er det ofte slik at deltakerne i situasjonen glemmer rollen til observatøren. Dette blir ansett som et gode for undersøkelsens troverdighet (Tjora, 2010, s. 53). Likevel er en slik observasjonssituasjon en unaturlig situasjon, og kan føre til at de som blir observert, handler annerledes enn det de ville gjort ellers, noe Tjora refererer til som forskningseffekt (Tjora, 2010, s. 73). Dette forsøkte jeg å være bevisst på. Jeg opplevde at elevene til å begynne med var veldig oppmerksomme på at jeg var der, men etter at lærer introduserte meg og fortalte elevene at de skulle late som jeg ikke var der, gjorde de nettopp dette. I tillegg fant jeg en diskre plass i klasserommet, helt bakerst, slik at det i større grad skulle oppfattes som om jeg drev med mitt, og at elevene i minst mulig grad kunne se meg. Thagaard (2013) skriver også at for at forskerens nærvær skal virke så lite som mulig inn på undersøkelsessituasjonen, er det viktig å tilstrebe å gjøre seg lite bemerket (Thagaard, 2013, s. 79). Dette mener jeg at jeg klarte å oppnå.

3.3.4 Beskrivelse av observasjonen

For å registrere dataene ved gjennomføringen av observasjonsstudien valgte jeg å nedtegne observasjoner og refleksjoner knyttet til det som ble sett og hørt, i feltnotater. Feltnotatene i denne studien kan defineres som semi-strukturerte. Observasjonen er basert på deduksjon, som innebærer at jeg på forhånd hadde det klart for meg hva jeg ønsket å se etter (Postholm

& Jacobsen, 2011, s. 40), nemlig hvordan det ble undervist i lesestrategier. Jeg laget et skjema på forhånd, som var delt inn i kategoriene førlesing, underveislesing og etterlesing. Dette var for å få en god og strukturert oversikt over undervisningen. Dernest noterte jeg hva som skjedde, hvor ofte det skjedde, når det skjedde, samt varigheten av det. I tillegg var jeg relativt åpen for andre situasjoner som oppstod, og ønsket å notere så mye som mulig for å ikke gå glipp av informasjon som i etterkant kunne anses som relevant for observasjonen av undervisningen, og for å huske timene best mulig. Ved siden av feltnotatene hadde jeg et stikkordsark jeg på forhånd hadde forberedt med ulike komponenter av lesestrategiundervisning jeg ønsket å se etter, slik at jeg ikke skulle overse noe. Observasjonen kan beskrives som kvalitativ og strukturert.

I forkant av de faktiske observasjonene utførte jeg en pilot. Dette gjorde jeg i utgangspunktet for å se om mine planer for strukturering av feltnotater fungerte godt i praksis. Dette vil det gjøres rede for ytterligere under kapittel 3.5 (utvalg).

Et av kjennetegnene ved undervisningen jeg observerte, var at lærer gjennomgående snakket tydelig, sakte og gjentok seg selv. Dermed fikk jeg mulighet til å notere ned mange sitater fra undervisningen i feltnotatene mine. Etersom det forelå en mulighet til å skrive såpass utfyllende notater, valgte jeg å gjøre dette, fordi jeg anså det som et gode for datainnsamlingen. Tjora (2010) skriver at feltnotater kan bli for omfattende, men likevel sett i forhold til det personlige minnet fra observasjonen, aldri omfattende nok (Tjora, 2010, s. 55). I de fremlagte feltnotatene vil jeg bruke noen transkripsjonskonvensjoner som jeg vil gjøre rede for senere i kapittelet (3.4.4). Videre har jeg valgt å referere til lærer som «**L**». Når elevene avgir svar i plenum refereres de til som «**E**». Videre blir elevene referert til som «**Elev A, Elev B**» osv. når de avgir individuelle svar. Disse bokstavene viser til at det er ulike elever som avgir forskjellige svar. «**Elev A**» osv. er imidlertid ikke den samme eleven i hvert utdrag.

Etter hver observerte økt valgte jeg å omgående renskrive feltnotatene, samt tilføye egne refleksjoner tilknyttet undervisningen. Dette gjorde jeg fordi det var hensiktsmessig ettersom jeg fortsatt hadde det friskt i minnet, i tillegg til at feltnotatene var den eneste innsamlingen av data jeg hadde av observasjonen.

3.4 Det kvalitative forskningsintervjuet

Intervju er i likhet med observasjon en av de mest vanlige innsamlingsmetodene brukt innenfor kvalitativ forskning (Ary mfl., 2010, s. 431; Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 17). Det finnes mange gode begrunnelser for å innlemme intervju som datagenereringsmetode i kvalitativ forskning. Kvale og Brinkmann (2009) skriver at formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjuobjektet, fra hans eller hennes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 43). Ifølge Dalen (2011) er det «spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser» (Dalen, 2011, s. 13). Ettersom det er akkurat dette jeg ønsker når jeg søker svar på problemstillingen *Hvilken kunnskap om lesestrategier gir elevene uttrykk for etter en lenger periode med lesestrategiundervisning?* anser jeg denne metoden som hensiktsmessig.

3.4.1 Bakgrunn for valg av kvalitativt forskningsintervju

Innenfor kvalitativ forskning finnes ulike former for intervju (Tjora, 2010, s. 90). Det er derfor svært viktig at man velger den intervjuformen som forskningsprosjektet krever (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 24). For å besvare studiens problemstilling *Hvilken kunnskap om lesestrategier gir elevene uttrykk for etter en lenger periode med lesestrategiundervisning?* på best mulig måte, valgte jeg å benytte meg av semi-strukturerte individuelle elevintervjuer. Dette valget ble tatt på bakgrunn av at det var elevenes individuelle lesestrategier som skulle kartlegges, og at jeg så det som nødvendig å samtale med dem for å innsamle relevant datamateriale. Jeg anså det som gunstig for min studie å benytte individuelle intervjuer fremfor eksempelvis gruppeintervjuer. Selv om individuelle intervjuer er mer tidskrevende, får man i større grad innsikt i informantenes personlige kunnskaper og synspunkter. I gruppeintervjuer kan man fort oppleve at en eller flere av informantene dominerer intervjuet slik at ikke alle slipper til. I tillegg kan informanter opptre tilbakeholdene i en slik situasjon, samt påvirkes av andres svar. Dette resulterer igjen i mer eller mindre uærlige svar (Cohen, Manion, & Morrison, 2011, s. 432). Dette ville svekket studiens validitet, og noe jeg derfor ønsket å unngå.

Det semi-strukturerte intervjuet tillot meg å ha en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, med forhåndsbestemte spørsmål. Samtidig ga det mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål og variere rekkefølgen på spørsmål (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 137). Jeg ønsket å ha denne fleksibiliteten i samtale med elevene

ettersom det gir mulighet til å innhente mye relevant informasjon. Det semi-strukturerte intervjuet bærer mer preg av samtale enn det strukturerte intervjuet, noe som igjen kan gjøre det lettere for informanten å snakke (Johannesen mfl., 2010, s. 138). Dette anså jeg som positivt for min studie. Cohen et al. skriver også at når man intervjuer marginaliserte grupper som blant annet innebærer minoriteter, burde man forsøke å unngå svært strukturerte intervjuer fordi disse i større grad ikke gir informanten(e) den samme «stemmen» til å fortelle sine synspunkter som mindre strukturerte intervjuer gjør (Cohen mfl., 2011, s. 435).

3.4.2 Gjennomføringen av forskningsintervjuene

Når man gjennomfører et intervju, er det alltid en fare for at informantene kan misforstå spørsmålene. Jeg fulgte Cohen, Manion og Morrisons (2011) råd, og forsøkte å ta hensyn til dette ved å stille tydelige og direkte spørsmål, samt i så stor grad som mulig unngå å benytte et avansert ordforråd (Cohen mfl., 2011, s. 379). Jeg valgte også å benytte meg av navn på strategiene som lærer selv hadde brukt i undervisningen, for at elevene i mindre grad skulle ha vansker med å forstå. En av fordelene ved å benytte seg av intervju er at eventuelle misforståelser kan oppklares underveis.

Forskningsintervjuene ble gjennomført i etterkant av observasjonene. Lærer ga meg en 60-minutters økt i uken til rådighet for å gjennomføre intervjuene. Dette var en økt der elevene i utgangspunktet fikk leksehjelp. Lærer forklarte at hun ikke ønsket at elevene skulle bli tatt ut av den ordinære undervisningen for å delta i intervjuene, og begrunnet dette med at de ville gå glipp av verdifull undervisning. Intervjuene hadde en varighet på mellom 15 og 25 minutter. Dette tidsspennet kan forklares med at elevene svarte og utdypet i ulik grad. Noen av elevene var mer utrygge i intervjusituasjonen, og de lengste intervjuene er utført med elever som brukte lang tid på å svare på enkelte spørsmål, og som trengte hjelp i henhold til mange oppfølgingsspørsmål. Jeg intervjuet mellom to og tre elever i uken. Dette medførte at det tok tre uker å gjennomføre alle forskningsintervjuene. Intervjusituasjonen kan dermed ha blitt oppfattet som noe ulikt for elevene. Det er mulig at informantene som ble intervjuet sist muligens husker mindre fra undervisningen enn de informantene som ble intervjuet først. Alle ble imidlertid intervjuet innen tre uker etter at undervisningen ble gjennomført, og jeg anser derfor ikke dette som et stort problem. Det er også lite i intervjuene som tyder på at denne tidsforskjellen spiller en rolle.

Som nevnt ønsket jeg å benytte meg av semi-strukturerte, individuelle intervjuer. Jeg hadde på forhånd klart for meg hva intervjuet skulle omhandle, og hvilke spørsmål jeg ønsket å stille. Samtidig ønsket jeg å være godt forberedt på at nye synspunkter og interessante svar kunne dukke opp underveis, noe som anbefales (Kleven, 2005, s. 74). Intervjuguiden bestod av til sammen 17 spørsmål (se vedlegg). Intervjuene ble introdusert med en kort brifing der situasjonen og formålet med intervjuet ble definert for elevene. Dette er ifølge Kvale og Brinkmann (2009) nødvendig i enhver intervjusituasjon (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 141). Under denne brifingen fikk elevene også beskjed om at det ikke fantes noe galt eller rett svar, og at intervjuet var helt anonymt. Deretter ble det stilt åpne spørsmål der informantene ble spurt om hva de selv har lært for å huske og forstå tekster best mulig. Kvale og Brinkmann (2009) hevder at: «- slike åpningsspørsmål kan fremkalle spontane, rike beskrivelser hvor intervjupersonene selv presenterer det de opplever som hoveddimensjonene ved det fenomenet som undersøkes» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 147). Da jeg opplevde at elevene hadde interessante svar, ba jeg dem om å utdype og jeg fulgte særlig opp med spørsmål som for eksempel: «Hvorfor det?», «Hvordan da?», «Hva mener du med det?» m.m., i tillegg til fortolkende spørsmål som: «Altså som nøkkelord?», «Så du gjør det når du får beskjed om å gjøre det?». Intervjuene fulgte i hovedsak samme struktur, og alle elevene ble stilt de samme spørsmålene. Likevel var det rom for at intervjuene tok noe ulik retning. Når elevene ble stilt spørsmål om å lete seg frem til et ord i en tekst (se vedlegg, spørsmål 16), valgte jeg å vise elevene den samme teksten de hadde lest i undervisningen. Alle elevene fikk beskjed om å skanne etter det samme ordet. Avslutningsvis oppsummerte jeg det jeg opplevde at elevene hadde forklart og hatt hovedfokus på, og stilte fortolkende spørsmål som eksempelvis: «Har jeg forstått det riktig hvis du foretrekker å lese flere ganger for å forstå og huske en tekst best mulig?». Dette ble gjort for i større grad å være sikker på at det ikke hadde oppstått noen misforståelser underveis, samt for å skape en naturlig avslutning på intervjuet. Etter intervjuene var gjennomført, ble informantene takket for innsatsen, noe Tjora (2010) hevder er viktig (Tjora, 2010, s. 98).

Under ett av intervjuene sviktet det tekniske utstyret, som dermed innebærer at jeg mangler deler av dette materialet. Jeg har likevel valgt å inkludere dette intervjuet i analysen ettersom jeg anser at svarene informanten avga på lydopptak, er relevant for min studie.

3.4.3 Pilot

Å gjennomføre en pilot, altså et prøveintervju, er viktig for å for å teste ut intervjuguiden og for å teste seg selv som intervjuer (Dalen, 2011, s. 30). I forkant av de faktiske intervjuene gjennomførte jeg en pilot på to elever i noenlunde samme aldersgruppe, henholdsvis ett år eldre og ett år yngre. Disse er ikke elever ved informantskolen. Bakgrunnen for dette valget var at jeg hadde lett tilgang til disse elevene. Piloten ble gjennomført ettersom det jeg så det som hensiktsmessig å ha mulighet for å i større grad operasjonalisere begreper, samt redigere og raffinere spørsmålene hvis det oppstod eventuelle misforståelser (Cohen mfl., 2011, s. 390). Piloten viste seg å være nyttig for min studie. En av de tingene jeg oppdaget, var at intervjuene tok for lang tid. Jeg tok derfor et valg om å redusere antall spørsmål i intervjuguiden. Elevene som deltok i piloten hadde ikke vansker med å forstå noen av spørsmålene i intervjuguiden. Jeg valgte derfor å la disse stå som de var.

3.4.4 Lydopptak og transkribering

Ved intervjuene ble det benyttet lydopptak, som senere dannet grunnlag for transkripsjon. Det var en forutsetning om at elevene samtykket til dette. Ved å bruke lydopptak kunne jeg i større grad være sikker på at jeg fikk med meg alt som ble sagt. I tillegg ga det meg mulighet til å frigjøre ressurser slik at jeg kunne konsentrere meg mer om intervjuobjektene og samtalen med dem, samt i større grad sørge for god flyt og kommunikasjon. Det ble også lettere å stille oppfølgingsspørsmål. Telefonen ble plassert relativt diskret slik at informantene i minst mulig grad skulle bli forstyrret av den. Dette er hensiktsmessig fordi selv om informantene har samtykket til opptak, kunne de virke skeptiske. Informantene og administrasjonen på den utvalgte skolen ble også informert om hvordan opptakene ble oppbevart, hvordan de skulle brukes, og at de ville bli slettet etter masterprosjektets avslutning, noe Tjora (2010) hevder er nødvendig (Tjora, 2010, s. 120).

Brinkmann & Tanggard (2012) skriver at det er en fordel å transkribere relativt kort tid etter at intervjuet er gjennomført, slik at man best mulig husker hva som ble sagt (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 34). I tillegg blir det lettere å huske intervjuobjektets kroppsspråk i de ulike situasjonene av intervjuet. Jeg valgte derfor å transkribere intervjuene med en gang de var gjennomført, slik at jeg i større grad skulle få med så mye relevant informasjon som mulig. Noen av intervjuobjektene snakket svært lavt, og det var til tider vanskelig å høre hva de sa på båndopptakeren. Ved at jeg transkriberte rett etter intervjuene, ble det lettere å tyde hva elevene sa da jeg hadde det ferskt i minnet.

I transkripsjonen av forskningsintervjuene har jeg tatt utgangspunkt i noen av transkripsjonskonvensjonene bearbeidet etter Paul ten Have (1999), sitert av Kvale og Brinkmann (2009):

- «: Koloner angir forlengelse av lyden umiddelbart foran. Flere koloner angir en lengre lyd.
- (.) Et punktum i parentes angir et lite «hull» i eller mellom ytringer.
- Ord Understreking angir en form for betoning, via tonehøyde og/eller omfang.
- ORD Store bokstaver angir lyder som er spesielt sterke i forhold til talen rundt [...].
- (()) Doble parenteser angir utskriverens beskrivelser snarere enn transkripsjoner.»
(Kvale & Brinkmann, 2009, s. 191)

Jeg har valgt å bruke disse transkripsjonskonvensjonene fordi jeg anser disse som relevante for å gi en god oversikt over analysen i min studie. Disse kan bidra til å belyse når elevene fremstår som usikre kontra mer sikre. I tillegg mener jeg at flere beskrivelser i forskningsintervjuene er viktige for å belyse hva som foregår. Dette bidrar til at leseren får et mer helhetlig bilde av situasjonen. Videre er mine replikker marker med «I». Ettersom informantene er anonymisert i denne studien, har de fått fiktive navn i forskningsintervjuene. I transkripsjonene vil informantene bli referert til i henhold til disse navnene.

3.5 Utvalg

Utvalget i både observasjonen og elevintervjuene baserer seg på et ikke-sannsynlighetsutvalg, nærmere bestemt et bekvemmelighetsutvalg (convenience sampling) (Ary mfl, 2010, s. 155-156). Dette innebærer at utvalget ikke er tilfeldig trukket ut, men valgt på bakgrunn av at jeg fikk tilgang til en spesifikk klasse på en spesifikk skole. Bakgrunnen for utvalget er basert på både praktiske og strategiske årsaker. Skolen ligger i Oslo og har gode adkomstmuligheter. I tillegg samtykket skolen til å ta del i min undersøkelse, samt at det passet å observere og intervju i den aktuelle tidsperioden. Undervisningsopplegget i den aktuelle klassen er også svært relevant for min studie. Grunnen for at utvalget består av elever med behov for særskilt norskopplæring er fordi jeg på denne måten lettere fikk tilgang til en klasse med minoritetsspråklige elever. Dette innebærer imidlertid at det foretatte utvalget ikke er generaliserbart.

Assisterende rektor ved skolen stod for tildelingen av både den aktuelle klassen samt klassen der jeg gjennomførte pilotobservasjonen. Det ble selvfølgelig sørget for å få godkjenning fra

begge lærerne i forkant. Klassen som har deltatt i studien, er en 9. klasse. Klassen består av 14 elever, der to av disse i utgangspunktet er plassert i en spesialklasse, men får tilbud om norskundervisning i den aktuelle klassen. Disse to elevene ble dermed ikke vurdert som mulige informanter, ettersom de ikke er en naturlig del av elevgruppen problemstillingene mine ønsker å undersøke. Pilotklassen jeg fikk tildelt, er en norskklasse på 9. trinn bestående av ca. 30 elever. Da formålet med piloten var å undersøke om observasjonsskjemaet mitt fungerte godt i praksis, anså jeg det som mindre relevant at sammensetningen av klassen er svært ulik klassen som skulle delta i studien. Klassen skulle arbeide med lesing i den aktuelle økten, og ettersom fokuset var å observere hvordan undervisningen foregikk, konkluderte jeg med at det var hensiktsmessig å foreta observasjonspiloten der.

Grunnet masterprosjektets tidsbegrensning tok jeg tidlig et valg om å ikke intervju hele klassen, men jeg ønsket likevel å forsikre meg om at jeg ville ha tilstrekkelig med datamateriale. Tjora (2010) skriver at en empirisk masteroppgave basert på dybdeintervjuer typisk vil trenge 8-15 intervjuer (Tjora, 2010, s. 30). Jeg så det likevel som tilstrekkelig å intervju syv av de 12 elevene. Brinkmann og Tanggaard (2012) skriver at det er bedre å gjennomføre færre intervjuer og deretter gjennomanalysere disse (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 21). Alle elevene i klassen fikk beskjed om at det var valgfritt å stille opp på intervju. Det var likevel ikke noe problem å skaffe de nødvendige informantene.

Postholm og Jacobsen (2011) skriver at man i utgangspunktet skal forsøke å gjøre et utvalg som man mener best mulig kan belyse problemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 66). Syv elever ble valgt på bakgrunn av variasjonsbredde og tilfeldig utvalg. Dette ble gjort på bakgrunn av at jeg ønsket at utvalget skulle gjenspeile sammensetningen i klassen. I samtale med lærer fortalte jeg at jeg ønsket et bredt utvalg innenfor elevgruppen, i form av både svakere og sterkere elever. Lærer foreslo to elever i hver ende av skalaen, mens de resterende elevene ble tilfeldig valgt.

3.6 Etiske betraktninger

Kvale og Brinkmann (2009) skriver om asymmetriske maktforhold i kvalitative forskningsintervjuer. De hevder at forskningsintervjuet ikke er en dagligdags, åpen samtale mellom likestilte partnere. Dette handler om at intervjueren har en vitenskapelig kompetanse, setter i gang og definerer intervjusituasjonen, bestemmer tema for intervjuet, stiller spørsmål

og bestemmer hvilke svar som følges opp, samt er den som avslutter samtalen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 52). Som nevnt introduserte lærer meg som masterstudent, og fortalte at jeg skulle bli lærer. Det er mulig å anta at dette har bidratt til å underbygge det asymmetriske maktforholdet i intervjuet. Elevene kan ha plassert meg i en rolle som lærer, og seg selv som elever, som igjen kan ha bidratt til en tankegang hos elevene om å avgi 'riktige svar'. Dette trenger likevel ikke å ha hatt et negativt utfall. Det at elevene på forhånd også fikk beskjed om at det ikke fantes gale eller riktige svar, samt at jeg ønsket å undersøke deres vurdering, kunnskap og forståelse, kan ha bidratt til å minke det asymmetriske maktforholdet.

Dalen (2011) skriver at «Samfunnet stiller krav om at all vitenskapelig virksomhet skal reguleres av overordnede etiske prinsipper som er nedfelt i lover og retningslinjer» (Dalen, 2011, s. 100). Jeg har i denne studien fulgt NSDs og NESHs retningslinjer for behandling av personopplysninger i prosjekter. Både skolen og informantene fikk all nødvendig informasjon som var nødvendig for å danne seg en rimelig forståelse av forskningsfeltet, hensikten med forskningen og følgene av å delta i studien (NESH, 2006, punkt 8). Informantene ble i forkant av intervjuene informert om at det var valgfritt å delta. Det ble også informert om at lærer hadde mine kontaktopplysninger, og at de på et hvert tidspunkt kunne avbryte sin deltakelse, uten at dette på noen som helst måte skulle få negative konsekvenser for dem (NESH, 2006, punkt 9). Alt forskningsmaterialet, deriblant feltnotater, lydopptak og transkripsjoner anonymisert og behandlet konfidensielt, i tillegg til at lydopptakene ble tilintetgjort etter studien ble avsluttet (NESH, 2006, punkt 14).

3.7 Reliabilitet, validitet og generalisering

3.7.1 Reliabilitet

I kvalitativ forskning handler reliabilitet om hvorvidt samme resultater hadde blitt avdekket dersom en annen person hadde gjennomført den samme undersøkelsen med de samme metodene (Cohen mfl., 2011, s. 203). Studiens reliabilitet omhandler altså resultatenes troverdighet eller pålitelighet. I tillegg til det overnevnte handler reliabilitet i denne studien om jeg har etterstrebet en objektiv holdning under observasjonene. Det handler også om hvorvidt mine informanter ville avgitt andre svar til en annen forsker, og om intervjuene er gjennomført på en slik måte at informantens svar er sammenliknbare. Hvis ordlyden i spørsmålene er ulik for de ulike informantene, er dette med på å undergrave studiens reliabilitet. Dette er fordi det lenger ikke er samme spørsmål (Cohen mfl., 2011, s. 204).

Dalen (2011) skriver imidlertid at det er vanskelig å stille et krav om at innsamling og analyse av data skal kunne etterprøves nøyaktig av andre forskere. Dette begrunnes med at forskerens rolle er en viktig faktor, og at denne utformes i samspill med informantene og den aktuelle situasjonen. For å sikre reliabilitet hevder Dalen (2011) at man må være nøyaktig i beskrivelsene av hvert enkelt ledd i forskningsprosessen. Dette bidrar i større grad til at en annen forsker kan ta på seg det hun kaller «de samme forskerbrillene» ved en tenkt gjennomføring av det aktuelle prosjektet. Disse beskrivelsene må inkludere forhold ved informantene, forskeren, intervjusituasjonen, i tillegg til å forklare hvilke analytiske metoder som er benyttet under bearbeidingen av datamaterialet (Dalen, 2011, s. 93). Dette har jeg forsøkt å inkludere i studien (spesielt i dette kapitlet), nettopp for å øke studiens transparens og reliabilitet.

Jeg har tidligere redegjort for valg av semi-strukturert intervjuguide. Det er likevel viktig å påpeke den fleksibiliteten en slikt intervju kan føre med seg. Et slikt åpent intervju kan bidra til at de ulike informantene får ulike oppfølgingsspørsmål på bakgrunn av de opprinnelige svarene. Dette fører igjen til at det er vanskelig for andre forskere å etterprøve resultatene. Derfor er det viktig at alle informantene får mulighet til å svare på spørsmålene mine. Av samme grunn er det viktig å avholde seg fra å stille ledende spørsmål. Det har ikke vært nødvendig for meg å stille ledende spørsmål ettersom jeg har vært ute etter elevenes egne tanker og meninger for å kunne besvare den aktuelle problemstillingen. Som jeg før har vært inne på, stilte jeg fortolkende spørsmål underveis i intervjuene for å være sikker på at jeg forstod hva informantene mente. Slike spørsmål kan bidra til å styrke studiens reliabilitet fordi de er med på å bekrefte mine tolkninger.

Observasjonene av lesestrategiundervisningen strakk seg som nevnt over fire uker. Det at jeg har undersøkt det samme fenomenet på ulike tidspunkter bidrar til å styrke studiens reliabilitet (Ary mfl., 2010, s. 256).

3.7.2 Validitet

Innenfor den kvalitative forskningstradisjonen dreier validitet seg om gyldigheten av de konklusjoner som trekkes i undersøkelsen (Tjora, 2010, s. 179). Det er i hovedsak to trusler for validitet: *researcher bias* og *reactivity*. Førstnevnte går ut på at en forsker har

forventninger og verdier som kan bidra til å påvirke utførelsen og utfallet av studien. Det er dermed nødvendig å fremlegge og redegjøre for disse. Ved å være åpen om hvordan jeg har praktisert forskningen og redegjøre for de valgene jeg har tatt, samt vise sensitivitet for faktorer som er vesentlige innenfor tematikken, har jeg bidratt til å styrke studiens validitet ettersom jeg har gitt andre forskere mulighet til å evaluere hvordan min oppfatning har påvirket forskningsresultatene (Tjora, 2010, s. 179). Dessuten har jeg diskutert datamaterialet mitt – og mine tolkninger av dette - med både veiledere og medstudenter, noe som igjen kan bidra til å minke egen subjektivitet (Dalen, 2011, s. 95). *Reactivity* omhandler innvirkningen forskerens tilstedeværelse har på informantene. I denne studien bygger mitt datamateriale på intervjuer med elever i informantklassen, samt observasjon. Som tidligere nevnt er elevene både påvirket av meg og min forskerrolle, samt selve intervjusituasjonen. I tillegg er både lærer og elever påvirket av min tilstedeværelse og forskerrolle under den gjennomførte observasjonen. Maxwell (2005) hevder imidlertid at det er umulig å eliminere denne innvirkningen, og at dette heller ikke burde være et mål i seg selv. Dermed er det viktig å forstå hva det kan innebære og forsøke å bruke det produktivt (Maxwell, 2005, ss. 108-109). Tidligere i kapittelet er det redegjort for hvordan min rolle som forsker kan ha hatt innvirkning på informantene. I tillegg tok jeg flere forhåndsregler for å styrke intervjuenes validitet. Informantene ble oppfordret til å gi oppriktige og ærlige svar. Jeg understreket at det ikke fantes gale eller riktige svar ettersom jeg ønsket å undersøke hvordan de som enkeltelever leste tekster. I tillegg fikk elevene beskjed om at intervjuene var anonyme.

David Silverman (2006) skriver om «the truth status of a respondents account», altså om elevene svarer ærlig eller om de svarer det de tror intervjueren ønsker å høre (Silverman, 2006, s. 290). Det er vanskelig å si noe om hvorvidt informantene som ble intervjuet, svarte det de trodde jeg ønsket å høre. Dette relativt vanlige fenomenet bidrar til å svekke validiteten. Det er imidlertid noen indikatorer på at majoriteten av informantene avga nokså ærlige svar. På ett eller flere tidspunkter i løpet av intervjuene avga informantene svar som «Jeg vet ikke», «Det er sånn jeg syns, men jeg vet ikke for deg» og «Jeg har hørt ordet, men jeg fikk ikke det [...]». I tillegg svarte flere av elevene at de hadde hørt om flere av lesestrategiene som ble presentert, og visste hva de gikk ut på, men valgte å ikke benytte seg av dem. Dette tyder på ærlighet og oppriktighet, og er dermed med på å styrke validiteten. Likevel kan man ikke med sikkerhet si noe om at det kun ble avgitt ærlige svar under intervjuene.

Pilotobservasjonen og -intervjuet kan ha bidratt til å styrke studiens validitet. Jeg fikk mulighet til å se om min plan for å strukturere feltnotater var hensiktsmessige, og dermed om jeg måtte foreta endringer i henhold til dette. Dette kan ha bidratt til at jeg fikk skrevet bedre og mer utfyllende observasjoner enn om jeg ikke hadde gjennomført en pilot. Pilotelevne fikk beskjed om at de måtte være kritiske til spørsmålene jeg stilte, samt gi beskjed om spørsmålene var vanskelige å forstå eller om noe var uklart. Ved å gjennomføre disse tiltakene før selve datainnsamlingen kan jeg i større grad ha bidratt til at informantene ikke misforstod spørsmålene. Det er imidlertid ingen garanti for dette.

De individuelle semi-strukturerte intervjuene ble som tidligere nevnt lagret ved hjelp av lydopptak og deretter transkribert. Dette bidrar også til å styrke studiens validitet. Dette handler om at man som forsker er sikker på at man får med seg det som blir sagt, og legger et godt grunnlag for senere bearbeiding, tolkning og analyse av de innsamlede materialet (Tjora, 2010, s. 120; Dalen, 2011, s. 96).

For å kunne drøfte validiteten av datainnsamlingsmetodene som er benyttet, må de være tilpasset undersøkelsens mål, problemstilling og teoretiske forankring, noe jeg har etterstrebet (Dalen, 2011, ss. 95-96). Tjora (2010) hevder at den viktigste kilden til høy validitet, er at forskningen pågår innenfor rammene av faglighet og er forankret i annen relevant forskning (Tjora, 2010, s. 179). Dette føler jeg at jeg har klart å oppnå. Jeg som forsker har valgt å ta et bevisst valg om å forberede meg godt ved å lese meg opp på mye og relevant forskning innenfor fagfeltet i forkant av datainnsamlingsprosessen.

3.7.3 Generalisering

I forskningsopplegget handler også validitet om utvalg og metodisk tilnærming (Dalen, 2011, s. 95). Utvalget i min studie basert på bekvemmelighetsutvalg som innebærer at det ikke er generaliserbart. Dette begrunnes med at utvalget ikke representerer noen annen gruppe enn seg selv, og at dette heller ikke er målet (Ary mfl., 2010, s. 156). En kan imidlertid snakke om en overføringsverdi til andre relevante situasjoner (Tjora, 2010, s. 180). Det innsamlede datamaterialet kan fortelle noe om elevers bruk av lesestrategier, samt hvordan det undervises i dem. Dette vil bli videre drøftet i diskusjonskapittelet. Det er den som mottar informasjon fra forskningsresultater, som avgjør hvor brukbart og overførbart et resultat er for andre

situasjoner. Men for at mottakeren skal være i stand til dette, må forskeren være nøye med å fremlegge tilstrekkelig og relevant informasjon. Dette innebærer nedtegninger som ikke bare beskriver, men som også fortolker de fenomenene som presenteres (Dalen, 2011, s. 96). Jeg har derfor forsøkt å etterstrebe dette.

4 Analyse

I dette kapittelet vil studiens funn presenteres og analyseres. Hensikten er å undersøke studiens sidestilte problemstillinger, som lyder som følger:

I: Hvordan underviser en lærer i lesestrategier for minoritetsspråklige elever med behov for særskilt norskopplæring?

II: Hvilken kunnskap om lesestrategier gir elevene uttrykk for etter en lenger periode med lesestrategiundervisning?

Kapittelet er hovedsakelig todelt. Først vil observasjonen presenteres og analyseres (4.1). For å belyse problemstilling I, har jeg valgt å ha fokus på selve undervisningen av lesestrategiene. De tre første øktene vil presenteres sammen ettersom de inneholdt noenlunde samme struktur og fokus. Den fjerde, og siste økten, vil presenteres for seg selv. Dette er fordi den i stor grad skilte seg fra de andre tre øktene. Under 4.1 vil også samtalen jeg hadde med lærer i forkant av observasjonen, bli presentert, i tillegg til tekstutvalget. Dette er inkludert ettersom jeg anser det som relevant for min studie.

Deretter vil forskningsintervjuene presenteres og analyseres (4.2). Her vil elevenes svar presenteres ved hjelp av elevprofiler for å belyse problemstilling II. Elevene blir spurt om de ulike lesestrategiene de har arbeidet med i undervisningen, i tillegg til noen andre lesestrategier. Dette er for å få et innblikk i hvordan de vurderer de ulike strategiene. Jeg vil også redegjøre for om det foreligger noenlunde like eller ulike oppfatninger hos de ulike elevene. Avslutningsvis vil det redegjøres hovedfunnene i observasjonene og i forskningsintervjuene.

4.1 Undervisning av lesestrategier

4.1.1 I samtale med lærer

I forkant av observasjonen ønsket lærer å snakke med meg slik at jeg kunne utdype mer om mitt prosjekt. Jeg så også dette som en mulighet for å få en oversikt over klassen, hva som skulle gjennomgås, og hvilke strategier det skulle fokuseres på i løpet av lesestrategiundervisningen. I tillegg fikk jeg mulighet til å informere lærer om at jeg ønsket at hun skulle introdusere meg, og nevne at jeg kun var der for å observere henne, og at elevene skulle forsøke å ikke bry seg om at jeg var til stede. Jeg hadde også på forhånd spurt lærer i e-postkorrespondanse om hun kunne ta med en kopi av tekstene de skulle lese i

undervisningsperioden. På denne måten følte jeg at jeg stilte godt forberedt til å observere. Tekstheftet jeg fikk utdelt og som skulle benyttes i undervisningen, inneholdt flere tekster om ulike trossamfunn i Norge. Disse fortalte lærer at hun hadde kopiert fra en religionsbok. Lærer forklarte at undervisningen var lagt opp slik at de skulle gjennomgå en ny tekst om et nytt trossamfunn hver uke.

Lærer fortalte at hun i løpet av den relativt korte perioden (5 uker) bevisst valgte å ha fokus på et fåtall lesestrategier i undervisningen. Hun begrunnet dette med at dette er en klasse med relativt svake elever, og at mange av dem både har vansker tilknyttet språk, motivasjon og konsentrasjon. Hun fortalte at hun anser det som best å fokusere på få, men gode strategier, slik at elevene ikke føler seg overveldet, og at muligheten for at de tilegner seg de utvalgte strategiene øker. Lesestrategiene lærer nevnte at de skal arbeide med, er tankekart, faktasetninger og -ord og understreking av vanskelige ord.

Lærer forklarte at hun alltid starter øktene med oppsummering fra forrige gang, og alltid avslutter med oppsummering av dagens økt. Hun fortalte at hun er veldig opptatt av å stille kontrollspørsmål underveis i lesingen for å finne ut av hva elevene får med seg og ikke, med den hensikt å utfylle og repetere der elevene eventuelt har vansker. Videre fortalte hun at hun har fokus på at elevene skal lære seg å hente ut det mest sentrale i en tekst. Til dette benytter hun det hun kaller faktasetninger og -ord, som jeg i denne oppgaven har valgt å referere til som nøkkelord. Mot slutten av hver økt fortalte lærer at de leker «hangman» i 5-10 minutter, der elevene må lete etter og bruke ord fra teksten.

Tekstutvalget blir begrunnet med at elevene har vansker på tvers av fag, og lærer fortalte at hun ofte benytter tekster tilknyttet sine andre undervisningsfag, henholdsvis religion og samfunnsfag. Hun fortalte at hun ser det som en mulighet til å hjelpe elevene med å tilegne seg og forstå vanskelige begreper som man ofte møter i disse fagene, og for at elevene lettere kan holde tritt med sine majoritetspråklige klassekamerater. De utvalgte tekstene til lesestrategiøktene forklarte lærer at hun har valgt fordi elevene skal ha en prøve om det aktuelle temaet, trossamfunn i Norge, i religionsfaget.

Lærer fortalte at noen av elevene får bruke mobiltelefonen sin for å skrive ned nøkkelord. Hun begrunnet dette med at noen av elevene grenser til dysleksi, og at det er lettere for disse

elevene å skrive på mobil med autokorrektfunksjon. Lærer forklarte at denne avtalen kun er inngått med et fåtall elever, og at de resterende elevene er klar over denne avtalen.

4.1.2 Repetisjon

Oppstarten av den første observerte økten består av en oppsummering av forrige ukes tekst. Innledningsvis ber lærer elevene finne frem tankekartet de konstruerte foregående økt. Det viser seg at alle elevene har spart på tankekartet sitt. Videre får elevene spørsmål knyttet til hva de gjennomgikk den forrige økten:

Lærer: «Hva slags stikkord hadde vi?»

De aller fleste elevene i klassen rekker opp hånden og svarer. Deretter stiller lærer kontrollspørsmål for å se hvor mye utover stikkordene elevene husker om teksten de har lest. Når elevene ikke klarer å avgi svar, gir lærer hint:

L: «Husker dere hva den ene broren skrev?»

E: ((Ingen svarer))

L: «Noe vi synger i kirka?»

E: «Salmer»

Under oppstarten er elevene svært aktive, og det er tydelig at alle har notert seg viktige stikkord fra den leste teksten. Dette kan begrunnes med at absolutt alle elevene på et eller annet tidspunkt rekker opp hånden for å avgi svar.

Alle øktene med unntak av den siste har samme struktur på oppstarten. I den andre og tredje økten ber imidlertid ikke lærer elevene om å ta frem tankekartene sine før de går i gang med å repetere forrige ukes tema. Elevene er veldig aktive i disse øktene, som man eksempelvis kan se i økt 3:

L: «[...] Hva hadde vi om sist gang? Hvilket kirkesamfunn hadde vi om sist gang?»

Elev A: «Adventistene»

L: «Riktig. Vi hadde om Adventistene. Er det noen som kan fortelle meg noen stikkord om Adventistene?»

Elev B: «De er sunne og kan ikke spise kjøtt.»

L: «Riktig. Hva annet var det de ikke kunne gjøre da?»

Elev C: «Drikke alkohol, spise svinekjøtt, drikke te og kaffe, røyke.»

Lærer gir gjennomgående mange forklaringer, utfyller alltid elevenes svar og gir tilleggsopplysninger, som vi kan se i den andre økten:

L: «Fretex, ja. Riktig. Frelsesarmeen er veldig opptatt av å hjelpe folk. Det er for eksempel en Fretexbutikk på Alnabru».

Elev A: «De har konteinere».

L: «Ja, det har de. Der kan man for eksempel levere klær. Ting som ikke tar for mye plass. Men man kan også levere møbler og større ting til Fretex. Da kommer de enten hjem til deg og henter, eller så kan man kjøre det til dem.»

Videre sier læreren aldri elevene at de svarer feil, men forsøker heller å ta tak i det positive i elevenes svar. Lærer knytter ofte forklaringene til seg selv og sine erfaringer. Eksempler er hentet fra tredje økt:

L: «Og så er det viktig for dem med mosjon. Hva er mosjon igjen?»

Elev A: «Å dra rundt å snakke om religion.»

L: «Det høres veldig likt ut, men det er mlsjon.»

Elev B: «Trener.»

L: «Riktig. Et annet ord for trening. ((Samtidig skriver lærer de to ordene på tavlen)). Mosjon er et ganske gammeldags ord. Det er noe den eldre generasjonen kanskje ville sagt. De som er litt gamle. Sånn som mine besteforeldre, de sier mosjon. De sier ikke trene. Det er lett å blande de to orda fordi de høres og ser veldig like ut ((lærer peker her på tavlen)), og så bruker vi dem ikke så ofte.» ((Lærer påpeker betydningen av ordene en gang til)).

4.1.3 Begreper/understreking av vanskelige ord

Når lærer introduserer dagens tema i den første økten, forklarer hun hva målet med timen er, hva de skal gjennomgå, og hvordan de skal gjøre dette. En av tingene hun nevner, er at de skal streke under de ordene de opplever som vanskelige mens de leser. Hun påpeker at de også gjorde dette forrige økt, og at det skal foregå på samme måte. Videre forteller hun at grunnen til at de skal streke under de vanskelige ordene, er for at de skal snakke om dem underveis. Lærer passer godt på at elevene er klare for denne fasen av undervisningen:

L: «Har alle penn fremme nå?»

E: «Ja»

Lærer går rundt i klasserommet og sørger for at elevene har teksten på riktig sidetall, og at de har penn fremme. I tillegg minner også lærer ofte elevene på at de skal streke under vanskelige ord mens de leser underveis i økten:

L: «Husk å strek under med penn, dere. Ikke glem det.»

Det gjennomgås og snakkes nøye om ord og begreper etter hvert leste avsnitt også i de påfølgende øktene. Disse er det, i likhet med i første økt, lærer som velger ut. I den andre

økten er lærer, som i første økt, opptatt av å minne elevene på å ha penn fremme for å streke under ord i løpet av økten. Hun minner derimot ikke elevene på dette i den tredje økten.

Som beskrevet ovenfor er det gjennomgående i undervisningen at lærer stopper opp etter hvert avsnitt for å snakke om og klargjøre vanskelige ord og begreper. Lærer velger ut en rekke ord og begreper i hvert avsnitt, og spør elevene om de vet betydningen. Elevene kan ofte svare på hva de utvalgte ordene og begrepene betyr. De gangene begrepene er ukjente for elevene, forklarer og omdefinerer lærer. I tillegg gir hun mange eksempler. Hun er alltid svært entusiastisk og bruker mye kroppsspråk mens hun forklarer, noe som blant annet kommer tydelig til uttrykk i den tredje økten:

L: «Tungetale. Har noen hørt om det før? Hvis jeg taler i tunger. Har dere hørt om det?»

E: ((Flere av elevene forsøker her å gjette hva det kan bety, uten hell)).

L: «De tror de kan snakke med Gud eller den hellige ånd uten å bruke et vanlig språk. De taler med en annen tunge, som betyr at de snakker med et annet språk på en måte. Det skjer vanligvis under møter der de ber sammen. De lager masse lyder med munnen sin og tunga si. [...]» ((Lærer begynner her og demonstrere hvordan tungetale ser ut. Hun kaster hodet bakover, strekker armene ut, gaper og lager lyder med tungen sin)).

Når klassen snakker om Frelsesarmeen i den første økten, viser det seg at en av elevene har en antakelse om at Frelsesarmeen driver med hjelpearbeid, og knytter dem til Røde Kors og Redd Barna. Lærer bekrefter og utdyper:

Elev A: «Jeg trodde Frelsesarmeen var sånn som Røde Kors og Redd Barna og sånn. Men så er de kristne?»

L: «Ja, de er det. Men de er litt sånn som Røde Kors og Redd Barna. At de hjelper folk som trenger det. Det er det de er mest kjente for.»

Lærer spør i liten grad om det er ord og begreper elevene har vansker med å forstå utover de hun selv velger ut. En av elevene spør imidlertid i den første økten om en oppklaring. I teksten står det at Frelsesarmeen ønsket å gå til krig mot djevelen. Eleven spør «Hvordan går man egentlig til krig mot djevelen?». Lærer tilbyr deretter en forklaring på dette: «Her mener de mentalt sett. I hodet liksom. Ved å for eksempel prøve å få en slutt på fattigdom, sult og nød. Å være snille».

Noe som også er gjennomgående i de observerte øktene, er at lærer aktivt forsøker å knytte forklaringene av vanskelige ord og begreper til noe hun antar elevene har kunnskap eller erfaringer om fra før. Det første eksemplet er hentet fra økt 3, mens det andre er hentet fra økt 2:

L: «Når noe brer seg, hva betyr det?»

Elev A: «Spre seg»

L: «Ja, bra. For eksempel en klestrend kan jo bre seg. Før for eksempel brukte vi litt vie bukser, slengbukser. Nå bruker jo mange flere trange bukser. Da brer, eller sprer en trend seg.»

L: «Hva var oppskriften til Adventistene? Akkurat som i Mat & Helse, så har dere en oppskrift dere må følge. Her er det ting de gjør som de følger som en oppskrift for å ha en sunn livsstil. Hva var dette?»

Å forsøke å knytte forklaringene til noe hun tror elevene har kjennskap til eller interesse for fra før, er noe lærer ofte gjør. I den tredje økten sier hun eksplisitt at dette er noe hun fokuserer på:

L: «Grunnen til at jeg valgte det eksempelet er fordi jeg tror dere lettere kan relatere dere til det. Så blir det lettere for dere å skjønne hva jeg snakker om når jeg forklarer, ikke sant?»

Ved flere anledninger i de observerte øktene kommer lærer med oppfølgingsspørsmål når elevene ikke svarer. Disse spørsmålene er gjerne enkle og relaterer seg til elevenes egne refleksjoner og tanker. Eksemplet er hentet fra første økt:

L: «Hva er å synde?»

E: ((Ingen svarer)).

L: «Tror dere det er positivt eller negativt?»

E: «Negativt»

L: «Ja, bra. Synd er et lovbrudd mot Gud. Det er at man gjør noe man ikke skal gjøre i følge den religionen. At man gjør noe galt.»

Videre virker det som om lærer gjennomgående har fokus på å involvere elevene i en form for klasseromssamtale om begrepene som dukker opp, og hun oppmuntrer dem stadig til å ytre egne tanker, meninger og refleksjoner. Eksemplet er hentet fra økt 2:

L: «Livsstil. Hva er det da? Det står en definisjon på dette. Anna, kan ikke du lese denne?» ((Eleven leser denne)). Ja, man passer på kroppen sin. For eksempel så trener man kanskje, røyker ikke, drikker ikke alkohol, eller lite. Passer på kroppen. Kan dere komme med noen eksempler på en livsstil som ikke er sunn?»

Elev A: «Å spise masse junk food.»

L: «Ja, bra. Hvis man henger på Macer'n hele dagen, hver dag, har man da en sunn eller usunn livsstil?»

Elev B: «Usunn»

L: «Ja, riktig»

Det utvikles en klasseromsdiskusjon om livsstil, og flertallet av elevene er ivrige og ønsker å delta i samtalen. De virker tilsynelatende nysgjerrige, og stiller mange spørsmål til læreren. De forteller om ting de har hørt fra ulike steder og ting de har sett på TV.

4.1.4 Nøkkelord og tankekart

Samtidig som lærer innledningsvis i den første økten instruerer elevene til å streke under vanskelige ord, ber hun dem også om å streke under viktige ord. Hun forklarer hensikten med dette, nemlig at de skal bruke ordene til å lage et tankekart mot slutten av økten. Som tidligere nevnt er lærer svært opptatt av at elevene skal ha penn fremme for å kunne streke under, og er nøye med å kontrollere dette. Lærer stopper etter hvert leste avsnitt for å snakke om det leste, og stiller mange spørsmål for å kontrollere at elevene har fått med seg innholdet i teksten. Etter at klassen har lest hele teksten, gir lærer instruks om at elevene skal notere seg de viktigste stikkordene:

L: «Ta frem penn og papir. Skriv ned de viktigste stikkordene. Dere vet sånn som vi gjorde sist. Skriv de ned på ark først. Så på tavlen. Så skal dere skrive tankekartet fra tavlen på deres eget ark etterpå.»

Lærer er tydelig opptatt av å kontrollere at alle elevene noterer seg nøkkelord, og går rundt til hver enkelt elev for å se hvor langt de har kommet i prosessen. Det er imidlertid stor forskjell på hvor langt hver enkelt har kommet. Mens noen elever er klare til å notere nøkkelord på tavlen, har andre enda ikke satt i gang. Lærer bruker mye tid på de elevene som har notert få eller ingen nøkkelord. Hun presiserer flere ganger at alle skal bidra til å lage tankekartet på tavlen. I samtale med elevene som enda ikke har utarbeidet nøkkelord, er lærer opptatt av å spørre elevene hva de tror det viktigste er. Noen elever har synlige vansker med å svare på dette. Lærer stiller da mange spørsmål til teksten som er knyttet til viktig innhold:

L: «Hva het de som startet Frelsesarmeen?»

Elev A: ((Skanner teksten)) «Catherine og William Booth.»

L: «Er det viktig tror du?»

Elev A: «Ja.»

L: «Da kan du skrive det ned.»

Videre ber lærer elevene som enda ikke har notert nøkkelord, om å se på det som allerede er skrevet opp på tavlen. Hun spør dem deretter om det er noe de mener mangler. I likhet med når lærer spør elevene om hva de mener det viktigste er, har elevene ofte vansker med å

svare. Lærer stiller spørsmål til teksten og gir flere hint om hva som kan være viktig å notere seg. Elevene klarer da som oftest å svare på det lærer er ute etter.

Etter alle elevene har vært oppe på tavlen og skrevet inn nøkkelord i tankekartet, leser lærer det som er nedskrevet, i plenum. Deretter spør hun klassen om det er noen som mener det er andre stikkord som burde være med. Ingen av elevene svarer på dette. Det er tydelig at lærer selv mener at tankekartet ikke er komplett. Lærer fortsetter å stille spørsmål til elevene om innholdet i teksten, og fyller på tankekartet underveis mens elevene svarer til hun sier seg fornøyd med det ferdige resultatet. Elevene får så beskjed om å kopiere tankekartet fra tavlen inn i sin egen skrivebok, og lærer presiserer at hun kommer til å gå rundt og dobbeltsjekke at alle gjør dette. Mens elevene skriver av tankekartet de i fellesskap har laget, begynner lærer å snakke om hvorfor hun mener det er nyttig å lage tankekart:

L: «Hvorfor gjør vi dette? Hvorfor skriver vi stikkord? Hvorfor lager vi tankekart?»

E: «Det er lettere å lese til prøve.»

L: «Ja, skriver dere stikkord, er det hundre ganger lettere å lese til prøver.»

Mens lærer går rundt, legger hun merke til at en av elevene ikke har skrevet overskrift til tankekartet sitt. Lærer spør om han husker hva han skriver om. Til dette svarer eleven at han husker at han skriver om Frelsesarmeen. Lærer understreker at det er viktig å skrive overskrift til tankekartet, slik at man husker hva tankekartet handler om til neste gang man ser på det.

I den andre og tredje økten foregår undervisningen hovedsakelig på samme måte. Lærer gjør imidlertid en liten endring. I stedet for at elevene får beskjed om å skrive nøkkelord etter hele teksten er lest, blir de bedt om å gjøre dette etter hvert leste avsnitt. Hun går hele tiden rundt i klasserommet mens elevene skriver for å kontrollere at alle elevene noterer seg noe. Videre nevner lærer flerfoldige ganger i disse øktene at elevene burde tenke over hvilke spørsmål hun stiller til hvert leste avsnitt. Hun plukker også ut nøkkelord fra avsnittene som hun ber elevene skrive ned:

L: «[...] så kommer jeg til å spørre som jeg alltid gjør, stille spørsmål til teksten. Grunnen til at jeg stiller de spørsmålene er fordi de er viktige å huske.»

L: «[...] dette er et hint, ikke sant? Til hva som er viktig i teksten. Han er noen dere må skrive ned i tankekartet deres.»

L: «Ellen G. White. Ja, og hun er også viktig for tankekartet deres.»

L: « Husk på, hva var det jeg stilte spørsmål om? Hva var det jeg stilte spørsmål om? Vi kommer til å gå gjennom avsnitt for avsnitt i dag. Skriv opp Adventistene som hovedoverskrift. Konsentrer dere nå, hver for dere. Skriv ned stikkord fra første avsnitt, det vi akkurat leste. Husk på hva jeg spurte om.»

L: «Jeg stiller kontrollspørsmål, så skal dere skrive stikkord. Hvem ønsker Adventistene skal komme tilbake? Det er en person, en skikkelse. [...] riktig. Det er et viktig stikkord for dere.»

L: «Det er det viktigste å få med seg, det jeg har sagt nå. De stikkordene jeg sa nå. De må dere skrive.»

L: «Så skal jeg trekke ut det viktigste for dere på det siste avsnittet. For nå har vi lest og lært om så mye. Så rekker vi å ha litt hangman på slutten.»

I disse øktene utdyper hun også eksplisitt hva hensikten med å lage nøkkelord og tankekart er:

L: «Det er kjempeviktig at dere tar vare på stikkordene og tankekartet dere har skrevet, for det skal dere bruke til å lese til prøve.»

L: «[...] det er akkurat derfor jeg vil at dere skal skrive ned stikkord, lage tankekart, og ha det med på skolen, sånn at dere kan se på det, og repetere det. Det er poenget med et tankekart. At dere kan se på det og repetere det for å huske.»

4.1.5 Skanning

Elevene skanner tekstene de leser, regelmessig løpet av alle øktene. Med andre ord leter de etter bestemt informasjon i teksten (Brevik & Gunnulfsen, 2012, s. 84). De gjør dette både uoppfordret og oppfordret. Eksempelvis gir lærer elevene ofte instruks om å lete i teksten når de ikke klarer å svare på kontrollspørsmålene hun stiller, og når de repeterer tekster de tidligere har lest:

L: «Hva stod det på den fanen? Hvis dere ikke husker, kan dere lete i teksten eller se på tankekartet».

L: «Nå må dere lete i teksten.»

L: «Ok. Da må dere lese i teksten.»

L: «Da må dere se om dere finner ordet i teksten.»

Observasjonen avdekker også at elevene benytter seg av denne strategien i den siste delen av øktene, nemlig når de leker hangman. Elevene begynner relativt raskt å gjette hele ord i stedet for enkeltbokstaver. Det var tydelig at elevene skannet teksten under leken etter ord med

liknende bokstavs sammensetning. Elevene klarte på denne måten å gjette ordene på tavlen i et veldig raskt tempo.

4.1.6 Tekstutvalg

Tekstene elevene skal lese i lesestrategiundervisningen, er plukket ut av lærer og samlet i et hefte kopiert fra en religionsbok. De ulike tekstene omhandler ulike trossamfunn i Norge. Lærer begrunner tekstutvalget med at mange av elevene ligger langt bak de majoritetsspråklige elevene i fag der nye og vanskelige begreper er gjennomgående. Lærer bruker derfor ofte tekster fra blant annet samfunnsfag og religion ettersom hun selv har undervisningskompetanse i disse fagene. Hun forteller også at elevene etter hvert skal ha prøve i det aktuelle temaet, ulike trossamfunn i Norge, og at hun dermed regner med at elevene skal bli litt ekstra motiverte, men også bedre rustet til prøven.

4.1.7 Høytlesning

I alle øktene der elevene skal lese tekster, foregår det høytlesning. Lærer spør for det meste om det er noen elever som ønsker å lese høyt. Innimellom spør hun enkeltelever. Hun spør alltid om de har lyst. Majoriteten av elevene ønsker selv å lese høyt i klassen, og flere rekker opp hånden og spør om de kan få lese. Elevene leser kun ett avsnitt hver før neste elev tar over. I alle de tre øktene der det foregår høytlesning, leser også lærer innimellom:

L: «Nå tror jeg at jeg skal lese, så kan dere følge med i teksten, og konsentrere dere om dette.»

L: «Det skal jeg lese for dere nå. Da må dere følge med i teksten mens jeg leser.»

Som regel leser lærer avsnittene som de står teksten. Hun omdefinerer da ofte setningene, og bruker sine egne ord til å forklare. I den tredje økten derimot leser ikke læreren de to siste avsnittene. I stedet bruker hun hovedsakelig sine egne ord til å fortelle og forklare hva avsnittet handler om. Ved et par anledninger leser hun noen av setningene høyt. Hun utdyper imidlertid alltid videre.

4.1.8 Oppsummere

I den andre økten innfører lærer en ny lesestrategi som verken i den tidligere eller den senere økten blir brukt i undervisningen. I møte med ordet tungetale er det åpenbart at elevene har vansker med forståelsen. Som tidligere gjort rede for, forklarer og demonstrerer lærer ordets

betydning. Videre gir lærer instruks om at elevene skal skrive sin egen definisjon av ordet, med andre ord oppsummere betydningen av tungetale:

L: «Skriv en underoverskrift nå. Tungetale. Skriv ned deres egen definisjon på tungetale. Det er en viktig del innen Pinsebevegelsen. Skriv deres egen definisjon på hva tungetale er. Det er kjempeviktig at dere har. Når dere skal ha prøve om dette i RLE, er jeg helt sikker på at dere får spørsmål om hva tungetale er. Hva er tungetale? Hva er tungetale?»

Lærer går rundt til alle elevene mens de skriver og spør om det noen som synes det er vanskelig eller trenger hjelp. Elevene får rundt fem minutter til å oppsummere betydningen av tungetale. Lærer fortsetter deretter undervisningen.

4.1.9 Økt 4

Som nevnt skiller den fjerde økten seg fra de tre første. Innledningsvis forklarer lærer hva de skal gjøre, nemlig spille et spill og ha quiz basert på tekstene de har lest i de foregående øktene. Elevene får beskjed om at de har 15 minutter til å lese gjennom tekstheftet og tankekartene sine. Lærer informerer om at det skal være helt stille mens elevene leser. Elevene arbeider her på ulike måter. Noen leser kun i tekstheftet, noen leser kun over tankekartet, mens noen leser på begge deler. Etter at elevene har fått litt tid til å lese, forklarer lærer spillets regler. Lærer forklarer at hun skal dele elevene inn i par og grupper. Hun forteller at hun har laget en bunke med røde lapper der den ene siden er blank, mens det på den andre siden står et ord, for eksempel Adventistene. Hun forteller elevene at de skal legge lappene rundt på bordet. Deretter skal en elev trekke en lapp og plassere den i pannen sin. Hun forklarer at personen som trekker lapp, ikke skal se hva som står på den, men vende lappen slik at den andre i paret eller de andre i gruppen ser hva ordet er. Videre utdyper hun at personen som har trukket lappen, skal stille spørsmål for å gjette seg frem til hva som står på lappen. Lærer deler elevene inn i par eller grupper, og ber dem om å forsøke å sette seg et stykke fra hverandre i klasserommet. Deretter samler hun inn elevenes tankekart og teksthefter. Hun forklarer at de skal klare seg uten hjelpemidler i første omgang. Lærer går rundt til de ulike gruppene og deler ut lapper, samt sørger for at de kommer i gang og har forstått hva de skal gjøre.

Det er tydelig at de fleste elevene har vansker med å både forklare og gjette ordene på lappene. Et av parene «jukser» ved at de holder lappene langt foran seg slik at de ser hva som står nedskrevet. Lærer forteller at hun har blitt oppmerksom på at de har klart så mange

lapper i forhold til de andre parene, og at hun synes det er vanskelig å tro. Hun setter seg deretter ned ved dem og observerer. Eleven som skal gjette ordet på lappen, remser opp mange ord i stedet for å stille spørsmål, slik lærer i utgangspunktet instruerte om. Lærer stopper elevene og forklarer at dette ikke er slik hun ønsker at de skal gjøre. Hun begynner deretter å stille spørsmål og forklare for å hjelpe til. Ordet på lappen er «Frelsesarmeen». Lærer nevner blant annet at de har en butikk, at de driver med hjelpearbeid og har uniformer. Eleven klarer deretter å gjette ordet etter en del forsøk. Lærer går deretter videre for å kontrollere de andre elevgruppene og -parene. Et av de andre elevparene gjetter også kun ord i stedet for å gi forklaringer og stille spørsmål. I tillegg nevner de også ordets første bokstav. Lærer forsøker å forklare dem hva hun ønsker at de skal gjøre:

L: «Dere skal ikke bare sitte å gjette Baptistene, Adventistene og så videre. Dere skal prøve å huske på kjennetegn fra bevegelsen. Så når dere skal prøve å forklare hva som står på lappen, er det kjennetegnet dere skal nevne, ikke si hvilken bokstav ordet begynner på og sånn.»

Lærer informerer deretter om bytte av grupper og par. Hun forteller elevene hvor de skal flytte seg. Lærer går rundt til de nyetablerte elevgruppene og -parene og informerer dem igjen hvordan spillet skal spilles, altså at de ikke bare skal gjette, men gi hverandre hint og fortelle det de husker om ordet som står på lappen. Hun forklarer at det på denne måten vil bli lettere å gjette ordet. Mange av elevene fortsetter med å gjette ord. Blant annet har en av elevene ordet «dåpsbassenget» i pannen. Uten å ha fått noen hint eller kjennetegn gjetter eleven «dåp». De andre elevene på gruppen svarer «Ja. Dåps. Dåps. Dåps. Hva da?». Eleven gjetter til slutt «dåpsbassenget» uten å ha fått noen forklaring eller utdyping. Disse elevene er på andre runde av lappene sine, og det kan virke som de puffer ordene.

Etter en stund deler lærer ut elevenes teksthefter og tankekart og oppfordrer dem til å lese i dette når de trenger hjelp til å forklare eller gjette et ord. Elevene bruker da tekstheftet flittig, og skanner etter ordene på lappene, eller etter ord som blir brukt i forklaringen. Det er tydelig at elevene finner ordene de leter etter, relativt raskt. De forklarer og gjetter også mer aktivt i stedet for å benytte seg av de nevnte metodene.

Lærer ber elevene om å gjøre seg ferdig med de siste forklaringene. Hun forteller at de nå skal svare på en quiz i fellesskap, som hun har laget på Kahoot. Det viser seg imidlertid at de har tekniske problemer, og at quizen derfor ikke kan gjennomføres. Lærer velger da å introdusere hva elevene skal arbeide med i kommende ukene.

4.2 Hovedtendenser i observasjonene

Det meste av lesestrategiundervisningen som foregår er en lærerstyrt, kollektiv prosess. Med andre ord arbeider klassen med de ulike strategiene i plenum, under ledelse av lærer. Dette ser man blant annet tydelig i arbeid med understreking av vanskelige ord, nøkkelord, samt konstruering av tankekart. Eksempelvis er det lærer som stiller utvalgte spørsmål knyttet til tidligere pensum for å kontrollere hvor mye elevene husker av det leste. Lærer velger også ut hvilke vanskelige ord som gjennomgås i plenum, selv om det må nevnes at elevene også blir oppfordret til å spørre om de ordene de selv har understreket. Selv om lærer i utgangspunktet gir elevene instruks om å skrive nøkkelord etter hvert leste avsnitt, kan også dette kategoriseres som en form for lærerledet, kollektiv prosess. Lærer stiller hele tiden spørsmål om det hun anser som viktig informasjon fra teksten, og forteller også dette eksplisitt til elevene. Elevene får dermed en pekepinn på hvilke ord de skal plukke ut fra teksten. Det samme gjelder også i arbeid med tankekart. I noen tilfeller derimot, gir lærer kun instruks til elevene om hvilket strategi de skal benytte seg av. Eksempelvis får elevene beskjed om å skrive en egen definisjon av ordet tungetale, med andre ord oppsummere. Lærer gir også instruks om at elevene skal «lete i teksten», «lese i teksten» og «finne ordet i teksten» med jevne mellomrom, altså at de skal skanne.

Den observerte lesestrategiundervisningen er også lite eksplisitt. Dette ser vi når klassen jobber med de ulike strategiene. Lærer modellerer ingen av disse strategiene eksplisitt. Det vil si at hun blant annet unnlater å forklare og vise elevene hva strategiene består i, når og hvordan de kan brukes, hvorfor de er hensiktsmessige og hvorfor de bidrar til å øke leseforståelsen (Brevik & Gunnulfsen, 2012, ss. 60-61). Hun tenker heller ikke høyt foran elevene for å demonstrere hvordan hun går frem i arbeid med de ulike strategiene. Dette ser vi blant annet når klassen jobber med å hente ut nøkkelord. Lærer stiller spørsmål til teksten og klassen svarer i fellesskap på disse spørsmålene. Lærer forklarer at elevene må være bevisste på spørsmålene hun stiller ettersom svarene inneholder viktig informasjon. Hun forklarer imidlertid ikke hvordan hun tenker seg frem til at dette er relevant for å skrive nøkkelord.

En tredje hovedtendens som avdekkes i observasjonen, er et fravær av metaspråk i undervisningen. Dette ser vi når klassen arbeider med flere av lesestrategiene. Lærer gir som

nevnt elevene instruks om å «lete i teksten», «lese i teksten» og «finne ordet i teksten». Hun ber altså elevene om å skanne. Lærer navngir imidlertid aldri denne strategien. I tillegg ser vi at lærer veksler mellom å «lete», «lese» og «finne». De samme tendensene ser vi også i arbeid med uthenting av nøkkelord fra teksten. Lærer benytter seg aldri av begrepet nøkkelord, men veksler i stedet mellom å referere til det som «viktige ord» og stikkord.

4.3 Elevprofiler

4.3.1 Kamil

Intervjuet med Kamil preges av mye usikkerhet rundt lesestrategier, og bruken av disse. Kroppsspråket avslører dette i stor grad ved at Kamil ser mye ned, fikler med hendene og gjenstander, og trekker på skuldrene. Dessuten er svaret «jeg vet ikke», gjennomgående, i tillegg til at Kamil ofte unngår å svare noe i det hele tatt, eller kun avgir korte svar som han har vansker med å utdype.

Kamil forklarer innledningsvis at for å huske og forstå en tekst best mulig, leser han den flere ganger. Han leser også overskriften. Han begrunner dette med at han husker handlingen bedre når han leser teksten flere ganger, og at overskriftene kan være en god indikator på hva teksten skal handle om:

I: «Hvis du for eksempel skulle lest denne teksten her ((holder frem et teksthefte)) og skulle forstått mest mulig, hva ville du gjort da?»

Kamil: «Lest overskriften først, og så hadde jeg (.) ja, det var det. Det er det viktigste da, synes jeg.»

I: «Hvorfor det? Hvorfor er det det viktigste?»

Kamil: «Fordi overskriften forteller hele teksten.»

Kamil forteller videre at når det er eksplisitte ord han ikke forstår i en tekst, oversetter han dem til morsmålet sitt ved hjelp av Google translate. Han forteller at dette er noe foreldrene hans har oppfordret han til å gjøre, og at han har gjort det siden han begynte på skolen og måtte lese på norsk.

Kamil forteller at han tror man lager tankekart for å huske teksten bedre ettersom det bidrar til å «fortelle hva teksten handler om», og at man på denne måten «opsummerer teksten». Kamil nevner også her at tankekart består av nøkkelsetninger og -ord. Han forteller at han ikke pleier å lage tankekart, men som regel heller holder seg til nøkkelsetninger og -ord.

Dette gjør han imidlertid kun i norskfaget når han får beskjed om å gjøre det, eller når han skal lese til prøver.

På spørsmålet om hvorfor man streker under vanskelige ord i en tekst, svarer Kamil at han tror at de elevene som synes det dukker opp mange vanskelige ord i en tekst, gjør dette, for deretter å spørre lærer om hjelp til oppklaring. Selv hevder han at han også gjør dette hvis han møter ord han ikke forstår.

Kamil har store vansker på å svare på hvorfor man streker under viktige nøkkelord i en tekst, selv om han sier at dette er noe han selv pleier å gjøre:

Kamil: «Ehm:::: Ehm::: Det er jo på en måte. Det nøkkelord.»

I: «Ja. Det er riktig. Men hvorfor gjør man det?»

Kamil: ((Svarer ikke)).

I: «Hvorfor er det bra eller dårlig å gjøre?»

Kamil: «((Svarer ikke)).»

I: «Synes du det er bra? Eller synes du det er dårlig å gjøre?»

Kamil: «Det er bra.»

I: «Hvorfor det?»

Kamil: «Jeg vet ikke hvorfor, men ((Intervjuobjektet blir igjen stille)).»

I: «Hvorfor synes du det er bra da? Kan det ha noe nytte for seg eller?»

Kamil: ((Svarer ikke))

I: «Eller kan det hjelpe deg på noen måte? Kan det hjelpe deg til noe når du leser en tekst?»

Kamil: «Eh: ja.»

I: «Hvordan da?»

Kamil: ((Svarer ikke)).

I: «Tror du det hjelper med å forstå teksten eller huske teksten? Eller begge deler?»

Kamil: «Ja, det hjelper deg å forstå teksten.»

I: «Hvordan da tror du?»

Kamil: ((Svarer ikke. Trekker på skuldrene)).

I: ((Velger å gå videre til neste spørsmål)).

Kamil forteller at han ikke bare konsentrerer seg om det som er lett å forstå i en tekst. Han forklarer at han pleier å konsentrere seg om hele teksten. Han begrunner dette med at han på denne måten får med seg all informasjon, og ikke bare deler av den.

Når Kamil blir spurt om han leser gjennom en tekst flere ganger for å huske og forstå den bedre, svarer han ja. Han utdyper at han føler at han husker teksten bedre når han leser den flere ganger, og at han på denne måten «pugger teksten på en måte», og at han føler dette hjelper.

Kamil svarer innledningsvis ja på spørsmålet om han diskuterer innholdet i tekster med andre for å forstå og huske bedre. Han uttrykker imidlertid raskt at han kun gjør dette når han får beskjed om å gjøre det av læreren. Han forklarer at dette ikke er noe han gjør på egen hånd fordi man «bruker lang tid». Kamil virker usikker når han får spørsmål om han føler det hjelper å diskutere tekstens innhold med andre, og bruker lang tid på å svare. Når han først svarer, ytrer han ikke en personlig mening, men heller en slags generell tanke om strategien: «Jeg tror ikke det hjelper på alle, men kanskje noen ganger».

Kamil forteller at han ikke pleier å lese tekster høyt for andre når han skal forstå eller huske bedre. Han foretrekker heller å lese «inni seg». Han begrunner dette med at han synes «det er bedre». Kamil klarer imidlertid ikke å forklare hvorfor han synes det er bedre å lese inni seg enn å lese høyt.

Kamil forteller at han vanligvis ikke oppsummerer tekster. Han forklarer at han kun gjør dette hvis han har vansker med å forstå en tekst, men klarer ikke å svare på hvorfor han kun mener det er hensiktsmessig å gjøre når man ikke forstår:

Kamil: «Hvis jeg ikke forstår den så pleier jeg å gjøre det, men hvis jeg forstår den så gjør jeg det ikke.»

I: «Hvorfor ikke det?»

Kamil: «For da forstår jeg teksten. Da trenger jeg ikke.»

I: «Hvorfor trenger man kun å gjøre det når man ikke forstår da?»

Kamil: ((Svarer ikke)).

Når Kamil får spørsmål om hvordan han skanner etter et bestemt ord i en tekst, misforstår han innledningsvis spørsmålene tilknyttet dette. Han klarer heller ikke å sette ord på hvordan han fant det etterspurte ordet i teksten:

I: «Hvis du skal finne frem til et ord i en tekst, at jeg for eksempel sa. Eller at jeg viste deg denne teksten her ((holder frem en tekst)), og så ba jeg deg om å finne ordet *ordningen*. Hva gjør du da?»

Kamil: «At jeg skal finne ordet *ordningen*?»

I: «Mhm ((nikker bekræftende))».

Kamil: «Jeg hadde søkt. På nettet.»

I: «Men hvis den teksten her ikke var på nettet da. At du skulle lese den som dette her, så sa jeg at du skulle finne ordet *ordningen*.»

Kamil: «Da hadde jeg tatt ordet og delt det i to. Or også. Også var det?»

I: «*Ordningen*. Hvis jeg sa ((blir avbrutt av intervjuobjektet))».

Kamil: «Or og så. Og så *ningen*.»

I: «Ser du ordet i teksten?»

Kamil: «Ja. ((peker på ordet))»

I: «Ja. Hvordan fant du det a?»

Kamil: «Jeg vet ikke. Jeg bare sjekka, og så var det der.»

Da jeg spør Kamil om hva han ville rådet meg til å gjøre for å huske og forstå en tekst best mulig, svarer han nøkkelsetninger og -ord, samt «kanskje tankekart». Han forklarer at det er dette han selv synes er best. Kamil har imidlertid vansker med å begrunne dette:

I: «Hvorfor det? Hvorfor ville du rådet meg til det?»

Kamil: «Det er sånn jeg syns, men jeg vet ikke for deg.»

I: «Hvorfor er det best tenker du?»

Kamil: ((Svarer ikke)).

I: «Men hvordan er det du føler at det hjelper deg da?»

Kamil: ((Lang pause)) «Jeg vet ikke.»

Kamil forteller at han har hørt om lesestrategier før, og forklarer det som « [...] sånn forskjellige typer å lese en tekst». Da han blir spurt om han kan nevne noen lesestrategier, fremstår Kamil som usikker: «Mm::: Starter først med overskrift, og så lese teksten. Nei. Jeg vet ikke.»

Etter Kamil har fått en forklaring på hva lesestrategier er, samt ulike eksempler, forteller han at han sjeldent bruker dem. Han utdyper at han bruker flere av lesestrategier når han får instruks om det fra læreren, og når han skal lese til prøve, men at han vanligvis ikke gjør dette fordi han mener det er for tidskrevende. Kamil foretrekker imidlertid helst å benytte seg av nøkkelsetninger og -ord, samt å lese en tekst flere ganger. Han forteller også at han føler dette hjelper fordi « [...] da forklarer du teksten [...] hva det handler om til andre i klassen eller til lærern».

Da Kamil blir spurt om han har noe å tilføye til intervjuet, forteller han en del om at han ikke liker å lese. Han sier i utgangspunktet at han ikke synes det er vanskelig å lese, men sier likevel senere at han synes det er vanskelig «å lese lekser». Hovedbegrunnelsen til at han ikke liker å lese, er at han synes det er kjedelig. Det avdekkes likevel at Kamil har lest flere fotballbøker, da hovedsakelig biografier. Han forteller at det er «annerledes», fordi det er «spennende og kult», i motsetning til tekster han må lese på skolen.

4.3.2 Alex

Alex nevner, i motsetning til mange av de andre intervjuobjektene, flere ulike lesestrategier han mener det er mulig å benytte seg av når man skal forsøke å huske en tekst best mulig:

«Skumblikking, sånn bare se på det, så lese den, ta notater, lese den igjen, eventuelt skumlese.»

Alex forklarer at hvis man gjør dette, husker man teksten mye bedre. Han forklarer videre at å skrive notater eksempelvis hjelper hvis man skal huske noe til senere: «[...] hvis for eksempel vi skal ha prøve. Og så ser jeg de notatene, så tenker jeg, så husker jeg hva som stod der på en måte. Det minner meg på alt som stod der». Videre forteller han at det hjelper å lese teksten, eller skumlese den en gang til etter at man har skrevet notater:

Alex: «For da husker jeg det enda bedre de forskjellige ordene og sånn ((lang pause)) men ikke for mange ganger, for da glemmer man det.

I: «Okei. Hvorfor glemmer man det etter mange ganger da?»

Alex: «For da blir hjernen sliten og så huskern ikke hva du leser.» ((smiler/ler)).

Alex er den eneste av intervjuobjektene som forteller at han fortsetter å lese når det er noe han ikke forstår i en tekst:

Alex: «Mmm:: Da pleier jeg egentlig å bare hoppe over det. Jeg pleier ikke å spørre så mye om hjelp.»

I: «Hvorfor hopper du over da?»

Alex: «Eh: fordi: sånn bare prøver jeg å tenke inni meg hva det betyr på en måte.»

I: «Er det noen måte du klarer å finne ut av hva det betyr på egen hånd, uten å spørre om hjelp?»

Alex: ((Blir stille)).

I: «Er det noe man kan gjøre?»

Alex: «Hvis man tenker og hvilke sammenhenger kanskje de orda som er brukt før eller etter. Hvis du har hørt de før da, så kan du tenke å ja, kanskje det betyr det.»

Alex forklarer at han tror tankekart kan hjelpe noen å huske det de har lest bedre. Han sammenlikner også tankekart med nøkkelord, noe han selv heller foretrekker å benytte seg av, men kun når han skal lese til prøve:

Alex: «Akkurat som nøkkelspørsmål ikke sant. Nei. Nøkkelord.»

I: «Synes du det hjelper?» ((om tankekart)).

Alex: «Nei. Jeg synes tankekart det blir sånn derre mye rot for atte når du tegner de strekene og sånn. Jeg liker bedre å ha sånn derre (.) sånne småord nedover hvis det sånne ord nedover sånn.» ((stille)).

I: «Altså som nøkkelord?»

Alex: «Ja.»

I: «Ja. Pleier du å lage det a?»

Alex: «Noen ganger. Hvis det er prøve og sånn, men ikke sånn hvis det er vanlig.»

I: «Hvorfor ikke?»

Alex: «Nei, for da er det ikke så viktig, ikke sant ((smiler)). Når det ikke er prøve, så er det ikke så viktig ((mumler)).

Alex utdyper videre at grunnen til at han ikke liker å bruke tankekart, er fordi det er rotete. Han forklarer dette med at han blir forvirret av alle strekene og boblene, og at det blir liten plass til å skrive på arket. Han sier likevel at han ikke synes det er vanskelig å lage tankekart, ettersom det likner veldig på det han heller velger å benytte seg av, nøkkelord, der hovedmålet er å hente ut den viktigste informasjonen i teksten. Det er kun oppsettet på tankekart han ikke liker. Alex uttrykker at han synes det hjelper å skrive ned nøkkelord fra teksten, selv om han tidligere sier at han ikke alltid velger å gjøre det:

I: «Men hvordan hjelper det å lage nøkkelord?».

Alex: «Jo, hvis for eksempel hvis jeg leser ett nøkkelord, og så husker jeg mer hva som var i den teksten, fordi det på en måte det minner meg om hva mer jeg har lest liksom (.) det er det viktigste det nøkkelordene jeg skriver ned.»

I: «Husker du bedre hvis du lager nøkkelord?».

Alex: «Mhm.» ((nikker bekreftende)).

Alex forteller at han tror hensikten med å streke under vanskelige ord i en tekst er for å senere ha mulighet til å oppklare dem. Han forklarer at han tror det er bedre å sette strek under, for så å fortsette å lese, enn å stoppe helt opp hver gang det er noe man ikke forstår. Han begrunner dette med at å stoppe opp å lese for å oppklare betydning av ord, muligens vil bli en tidskrevende prosess for mange. Han forklarer at han tror det er bedre å spørre noen om hjelp til å oppklare etter man har lest hele teksten. Som nevnt antydte Alex også tidligere at man ofte kan forstå hva ordet betyr fra tekstens kontekst, noe han selv forsøker å gjøre. Alex forteller imidlertid at han innimellom streker under vanskelige ord, men at dette er veldig sjeldent.

Alex mener at hovedgrunnen til å streke under viktige ord i teksten er for å bruke dem til å lese til prøve. Han virker imidlertid litt usikker når han svarer på dette spørsmålet, og utdyper heller ikke mer utover dette:

Alex: «Eh:: fordi det er kanskje det som kommer på prøven hvis man skal lese det til prøve (.) tror jeg ((snakker veldig lavt mot slutten av svaret)).»

I: «Ok. Noe annet?»

Alex: «Eh:: Nei, jeg vet ikke.»

Etter hvert som intervjuet utvikler seg, blir det tydelig at Alex både synes det kan være slitsomt og tidskrevende å lese. Det virker som om Alex legger inn en ekstra innsats når han skal lese til prøver, og da bruker mer tid på blant annet tekstforståelse. Selv om Alex ikke

svarer direkte på spørsmålet om han hovedsakelig konsentrerer seg om de delene av teksten som er enkle å forstå, fremstår det likevel ikke slik:

I: «Hvis du skal forstå og huske en tekst, konsentrerer du deg om de delene av teksten som er lett å forstå?»

Alex: «Mmm::: det som er at jeg bryr meg ikke så mye om det som er der. Jeg bare leser for å bli ferdig for det meste ((snakker veldig fort)).»

I: «Okei.»

Alex: «Fordi hvis ikke så blir det så slitsomt:: men det spørs (.) hvis det er prøve så hender det at jeg leser på en måte (.) og da leser jeg ned (.) også ser jeg på ordforklaringene og sånt (.) på siden ((mumler)), fordi det er noen ganger det er sånn ordforklaringer.»

I: «Ja. Pleier du å lese dem?»

Alex: «Ja.»

I: «Ja. Hvorfor det?»

Alex: «Fordi de på en måte kanskje forklarer ordet jeg ikke skjønner.»

Da Alex skal svare på spørsmålet om han leser en tekst flere ganger for å forstå og huske den bedre, uttrykker han igjen at han velger å ikke gjøre dette fordi han fort blir sliten og lei. Han mener imidlertid at han tror dette kan hjelpe til å forstå og huske bedre:

I: «Mhm. Hvis du skal forstå og huske en tekst, leser du gjennom teksten flere ganger?»

Alex: «Nei. Egentlig ikke.»

I: «Nei. Hvorfor ikke?»

Alex: «Jeg blir fort sliten.»

I: «Ja. Men føler du. Hjelper det deg for eksempel til å huske eller å forstå en tekst, hvis du leser flere ganger?»

Alex: «Jeg tror kanskje det. Men det blir veldig mye, ikke sant.»

I: «Så du blir sliten?»

Alex: «Ja.»

Alex forteller at han synes det er veldig underholdende å diskutere innholdet i tekster med andre. Han mener at dette hovedsakelig hjelper for å tilegne seg ny informasjon, og ikke for å forstå eller huske innholdet i teksten bedre:

I: «Mhm. Hvis du skal forstå og huske en tekst, diskuterer du innholdet i teksten med andre?»

Alex: «Ikke sånn derre at jeg plutselig bare gjør det, fordi da får du jo kjeft av læreren, fordi læreren liker ikke at vi snakker høyt og sånn ((klarner halsen)). Men hvis jeg har debatter da sånn da gjør vi det.»

I: «Ja. Hvorfor det?»

Alex: «Eh::: ((blir stille))»

I: «Føler du at det hjelper på noen måte å diskutere innholdet med andre?»

Alex: «Jeg synes det er morsomt ((smiler)).»

I: «Ja.»

Alex: «Jeg synes det er morsomt å høre på hva andre sier og sånt ((mumler litt)).»

I: «Ja. Mhm. Men hjelper det deg til å forstå og huske teksten noe bedre da?»

Alex: «Ja:: Eller ikke huske bedre, men få ny informasjon på en måte. Nye ting som ikke står i teksten. Men det hjelper ikke så mye på teksten tror jeg (.) det gjør den ikke.»

Alex forteller at han ikke leser en tekst høyt for andre for å forstå eller huske bedre, men at han innimellom leser høyt for seg selv. Han forklarer at dette hjelper hvis han skal holde presentasjoner, men at han ikke har tenkt over om det hjelper noe særlig ellers:

I: «Okei. Når du skal forstå og huske en tekst, leser du teksten høyt for en annen?»

Alex: «((pause)) Ikke alltid, men noen ganger leser jeg høyt for meg sjøl noen ganger, men ikke for andre.»

I: «Hvorfor leser du høyt for deg selv da?»

Alex: «Eh:: ((ler)) noen ganger gjør jeg det bare med uhell da ikke sant. For eksempel at jeg leser høyt hvis jeg er aleine, men (.) noen ganger så gjør jeg hvis folk sier du skal lese høyt. Da kan du høre (.) ordene på en måte (.) så derfor leser jeg høyt.»

I: «Føler du at det hjelper?»

Alex: «Mmm::: Jeg hakke sett på en måte sånn resultater, men kanskje.»

I: «Ja. Er det noe forskjell på om du for eksempel forstår teksten bedre, eller husker den bedre når du leser høyt enn når du leser inni deg?»

Alex: «Eh:: Jeg leser ikke tekster, men hvis jeg leser presentasjoner så hjelper det. Fordi når det er presentasjoner jeg leser aldri tekster høyt egentlig, men hvis jeg skal ha prestasjoner på skolen, så tar jeg med sånn ark ikke sant. Og da leser jeg de (.) de leser jeg høyt, for da skal jeg uansett da må jeg lese de høyt dagen etter kanskje.»

Alex forteller at han aldri oppsummerer tekster når han leser. Igjen begrunner han dette med at han synes det er tidskrevende, og at han ønsker å bli ferdig så fort som mulig.

Når Alex får spørsmål om hva han gjør for å finne et ord i en tekst, forklarer han: «Jeg bare finner det». Han forteller at han ikke synes det er vanskelig, men har i likhet med Kamil vanskeligheter med å forklare hvordan han finner det etterspurte ordet.

Alex velger å råde meg til å lage nøkkelord da jeg spør hva jeg burde gjøre for å best mulig forstå og huske en tekst til morgendagen. Han begrunner dette med at man husker teksten bedre ved å lage nøkkelord. Videre sammenlikner han nøkkelord med tankekart, som han absolutt ikke ville rådet noen til å bruke, fordi oppsettet er så rotete.

Alex forteller at han har hørt om lesestrategier før, og at han vet hva det går ut på. Selv om Alex ikke klarer å gi en definisjon på hva lesestrategier er, klarer han å nevne flere: «Noen skumleser. Andre leser rolig. Andre kan lese høyt, og:: andre leser kanskje annenhver setning. Sånne ting.»

Likevel virker det ikke som om Alex har en fullstendig forståelse for hva lesestrategier er. Han hevder selv at han ikke bruker lesestrategier når han leser, fordi han ikke føler at det hjelper. Da han får høre at nøkkelord, som han tidligere har fortalt at han bruker, er en lesestrategi, blir han svært overrasket. Han blir imidlertid veldig ivrig når han får høre dette, og begynner å ramse opp flere strategier han har hørt om:

Alex: «Ja ((blir plutselig overrasket)) Er det? Er det?»

I: «Mhm.»

Alex: «Ja:::»

I: «Både nøkkelord og ((blir her avbrutt av intervjuobjektet)).»

Alex: «Tankekart også:: notater.»

I: «Ja.»

Alex: «Post-it lapper og sånne ting. De derre sånn power point. Eh:: stikkord (.) notater, bilder (.) på en måte hvis du leser og så gjør du bare sånn ((knipser fingrene)) så sier du det du har lest når du er ferdig med å lese, og så sjekker du om det riktig. Det er det.»

Alex holder fast ved at han ikke er så glad i å bruke lesestrategier. Han nevner imidlertid at han skriver nøkkelord, men kun når han skal lese til prøve. Han begrunner dette med at det hjelper han med å huske bedre.

Da Alex blir spurt om det er noe han ønsker å tilføye til intervjuet, forteller han at han synes det er kjedelig å lese. Han sier at han ikke liker å sitte stille, og at lesing innebærer altfor lite «action». Han forteller at det ikke hjelper om det han leser om er morsomt eller spennende, og at det er mange ting han synes er spennende ellers, som han synes det er kjedelig å lese om.

4.3.3 Ilira

For å huske og forstå en tekst best mulig når hun leser, forteller Ilira at hun leser teksten to ganger eller flere. Videre forteller hun at hun liker å lese med venner når hun eksempelvis skal lese til prøve, og at hun også spør familien (søster), venner og lærer om hjelp når hun skal prøve å forstå mest mulig:

Ilira: «Noen ganger leser jeg med vennene mine, så, altså, vi kan forstå teksten, eller hvis vi ikke jeg forstår så mye så spør jeg familien min å hjelpe til.» «[...] storesøsteren min er alltid hjemme når hun ikke er der så kan jeg kanskje spørre en venn å hjelpe til hvis det var vanskelig. Så kan jeg kanskje si ifra til læreren at det var en vanskelig tekst, så hun kan hjelpe meg med det også.»

Ilira forteller at hun tror man benytter seg av tankekart for å huske temaet til teksten bedre. Hun sier også at man får vite mer når man konstruerer et tankekart, uten at hun klarer å utdype hva hun mener med dette:

I: «Hvorfor lager man tankekart?»

Ilira: «Ehm: for å huske bedre hva vi har (.) hva slags tema vi hadde og: betyr: forskjellig (.) kan gjøre: vi får vite mer og huske bedre ja bare.

I: «Hvordan får man vite mer når man lager tankekart da?»

Ilira: «Mmm:: ((lang pause)) jeg vet ikke.»

Ilira forsøker imidlertid å utdype hvorfor hun tror tankekart bidrar til å huske teksten bedre:

Ilira: «Kanskje at (.) vi skriver også man husker hva man skriver før også (.) så husker man bare. Også ser man gjennom tankekart tanke tankekartet og ser hva hun har skrevet ((referer her til læreren)) så kan man huske litt bedre.

Til tross for at Ilira mener at tankekart bidrar til å huske og få mer informasjon om en tekst, bruker hun sjeldent lesestrategien selv. Hun sier selv at hun kun konstruerer tankekart «noen ganger». Da jeg spør henne om hun kan utdype hvilke situasjoner hun velger å lage tankekart, fremstår hun som svært usikker, og avgir samme svar igjen: «noen ganger». Videre synes Ilira at tankekart hjelper «sånn passe». Dette forklarer hun med at det ikke er alltid hun husker å ha lest om ordene som er skrevet inn i tankekartet. Hun forteller at de gangene hun husker å ha lest om ordene i tankekartet, husker hun nesten alt som stod i teksten.

Ilira forteller at hun alltid streker under vanskelige ord når hun leser. Hun forklarer at hun tror hensikten er å finne ut av ordenes betydning. Hun sier at hun ofte spør lærer om hva ordene betyr, ettersom hun tilbyr en enklere forklaring, eller benytter et ord som Ilira kjenner til fra før med tilsvarende betydning. Hvis hun ikke er på skolen, spør hun søsteren eller venner. Når hun møter på et vanskelig ord, og det ikke er noen i nærheten som kan hjelpe henne med å forklare betydningen, sier Ilira at hun søker ordet opp ved hjelp av datamaskinen hennes.

På spørsmålet om hvorfor man streker under viktige nøkkelord i en tekst, svarer Ilira at hun tror at de viktige ordene representerer hovedinnholdet i teksten. Hun forteller at hun selv ikke gjør dette fordi hun heller foretrekker å lese flere ganger, samt oppsummere tekstens hovedinnhold:

I: «Ja. Ok. Hvorfor streker man under viktige ord da? I en tekst?»

Ilira: «Kanskje at de viktige ordene betyr nesten alt sammen i teksten. Hva det handler om (.) hva er tema, budskapet og sånn.»

I: «Mhm. Pleier du å gjøre det?»

Ilira: «Nei. Det gjør jeg ikke.»

I: «Nei. Det gjør du ikke. Hvorfor ikke?»

Ilira: «Mmm:: jeg bare sånn. Jeg leser setningen og så etter hvert leser jeg om igjen. Så så:: skriver jeg sånn stor setning bak hva det betyr tror jeg. Ja, hva den betyr, hva avsnittet handler om. Det skriver jeg.»

Ilira forteller at hun både konsentrerer seg om det hun oppfatter som lett og vanskelig i en tekst. Hun forklarer at hun på denne måten får med seg hva hele teksten handler om, og ikke kun deler av den. Hun forteller at hun ofte spør om hjelp når hun opplever at hun møter tekster med mye vanskelig innhold, og at dette bidrar til at hun forstår mer av teksten.

Ilira forteller at hun føler at hun ikke pleier å huske en tekst så godt når hun kun har lest den en gang, men at hvis hun leser gjennom to eller tre ganger, husker hun den bedre:

I: «Hvorfor tror du at du husker og forstår bedre når du leser gjennom flere ganger da?»

Ilira: «Da har jo, at når jeg leser flere ganger, så tenker hodet min bedre og hva den mener med en setning og sånn. En avsnitt hva den mener teksten betyr, og så etter hvert skjønner jeg (.) hvordan teksten begynner.»

Ilira forteller at hun ofte leser tekster høyt for seg selv når hun skal forstå og huske bedre, men at hun ikke leser høyt for foran andre. Hun forteller at hun lettere forstår teksten når hun leser den høyt fordi «hvis jeg hører den så blir det enklere å vite hva den betyr og sånn». Ilira begrunner derimot ikke hvorfor hun synes det hun synes det er lettere å forstå innholdet når hun leser høyt.

Ilira forklarer at hun ikke alltid oppsummerer tekster. Hun gjør kun dette når det er en «viktig tekst». Ilira utdypet at hun da mener tekster som er knyttet til prøver, og forberedelser til disse. Hun forteller også at hun kun oppsummerer teksten med egne ord når hun synes den er vanskelig å forstå, ellers skriver hun av direkte setninger fra teksten, med andre ord notater:

I: «Hvis du skal forstå og huske en tekst, oppsummerer du teksten med egne ord?»

Ilira: «Ja.»

I: «Ja. Hvorfor det?»

Ilira: «Mmm: kanskje at mmm: teksten i boka som jeg leste var jo veldig vanskelig å forstå. Så hvis jeg skriver på akkurat det som står der, så forstår jeg ikke med en gang. Hvis jeg skriver ned mine ord, så forstår jeg med en gang hva jeg mener i teksten.»

Ilira: «[...] hvis boka:: er sånn veldig enkel og forstå, så skriver jeg det samme som det.»

Når Ilira får spørsmål om hvordan hun finner frem til et ord i en tekst, har hun vansker med å forklare og utdype hvordan hun gjør dette. Hun svarer kun at: «Mmm:: jeg finner det der».

Etter dette svarer Ilira kun «jeg vet ikke» og unngår å svare på spørsmålene knyttet til denne strategien. Ilira finner imidlertid det etterspurte ordet i teksten.

Da jeg spør Ilira om hva hun ville rådet meg til å gjøre, for å best mulig huske og forstå en tekst, svarer hun at jeg burde spørre læreren, venner og familien om hjelp, og snakke om teksten. Hun forklarer at man på denne måten får vite mer om teksten og hva den handler om, særlig fakta. Videre forteller hun at det er morsommere å snakke med andre om teksten, og at man husker bedre gjennom å samtale. Tidligere i intervjuet, fikk Ilira direkte spørsmål på om hun diskuterer innhold i tekster med andre. Til dette svarer hun nei, og tilføyer at dette er noe hun aldri tidligere har gjort:

I: Hvis du skal forstå og huske en tekst, diskuterer du eller snakker du om innholdet med andre?»

Ilira: «Nei.»

I: «Nei?»

Ilira: «Jeg skriver eh:: jeg skriver på boka bare så (.) eh:: (.) jeg snakker ikke (.) så mye. Jeg bare sånn, skriver det inn i boka. Så leser jeg om igjen.»

I: «Mhm.»

Ilira: «Så det er bare det.»

I: «Mhm. Hvorfor diskuterer du ikke innholdet med andre da?»

Ilira: «Jeg vet ikke ((smiler/ler)).»

I: «Tror du det ville hjulpet med å forstå og huske teksten bedre?»

Ilira: «Jeg vet ikke. For jeg har ikke testet.»

Ilira forteller at hun har hørt om lesestrategier før, men at hun ikke vet hva det er. Hun forsøker imidlertid å gjette hva hun tror det innebærer:

Ilira: «Jeg har hørt ordet, men jeg fikk ikke det. Fikk ikke på der på de:: ordene betyr, men jeg tror det het, er det sånn og hjelp (.) å hjelpe til tekst, og lese teksten sånn bedre og sånn lese sakte, og sånn lese fort, og sånn prøve å finne spørsmålet og sånn?»

Etter jeg har gitt Ilira en definisjon på lesestrategier, sier hun at hun forstår hva det er. Hun klarer likevel ikke å navngi en eneste lesestrategi. Jeg forsøker da igjen å forklare hva lesestrategier er, og nevner blant annet tankekart som eksempel. Ilira klarer da å nevne stikkord, men sier at hun ikke husker flere. Ilira mener at hun bruker lesestrategier «hele tiden», men ikke mange. Hun forteller også at hun som regel kun gjør dette når hun får beskjed. Ilira nevner etter hvert også notater og understreking av vanskelige ord som lesestrategier:

Ilira: «Ja, men ikke alle. Sånn skrive bare sånn noen ganger leser jeg streker feil, og sånn neste gang streker eh:: skriver sånn notater eh:: sånn er best. Sånn hva handler om i boka.»

I: «Mhm. Er det noe du gjør på egen hånd eller er det noe du får beskjed om å gjøre?»

Ilira: «Beskjed.»

I: «Du får beskjed om å gjøre det?»

Ilira: «Ja.»

I: «Av hvem da?»

Ilira: «Læreren.»

I: «Men når du leser på egen hånd da? Når du leser hjemme?»

Ilira: «Da jeg leser hjemme så tror jeg den under de vanskelige ordene som jeg ikke forstår.»

I: «Mhm. Bare det?»

Ilira: «Ja, bare det.»

Ilira ønsker ikke å tilføye noe på slutten av intervjuet.

4.3.4 Anna

Anna forteller at når hun skal huske en tekst best mulig, leser hun høyt. Hun begrunner dette med at hun husker bedre når hun hører teksten bli lest høyt, og at hun ikke opplever dette til samme grad når hun leser inni seg. Videre prøver hun å tenke over hva hun har lest etter hun har gjennomgått teksten. Hvis det er slik at hun synes teksten er veldig vanskelig, forsøker hun å skrive hva teksten handler om i skriveboken sin. Når Anna ikke forstår noe i en tekst, sier hun at hun pleier å lese teksten om igjen, spør læreren om hjelp til å oppklare, eller benytter seg av ordbok eller Google translate for å oversette til sitt morsmål. Hun foretrekker imidlertid helst å lese teksten om igjen, og forteller at hun som regel klarer å forstå innholdet andre gangen hun leser. Det er kun de gangene hun opplever teksten som veldig utfordrende at hun spør om hjelp.

På spørsmålet om hvorfor man lager tankekart forklarer Anna at man husker innholdet i teksten lettere ettersom man bruker nøkkelordene til å erindre teksten, og at man ikke har fokus på å huske hele setninger:

Anna: «Å: eh (.) jeg vet ikke kanskje man liksom når du bare har stikkord så liksom vanskelig å eller lettere å si ting og liksom huske den også, ja, fordi man trenger ikke å huske for eksempel fem setninger. Man trenger bare å huske stikkord. Og, ja, det hjelper, ja.»

Anna forteller at hun pleier å lage tankekart i møte med en vanskelig tekst, men ikke til vanlig, og at hun føler at dette hjelper. Hun forteller at hun da plukker ut det hun anser som de viktigste ordene. Hun sier imidlertid ved en senere anledning at hun ikke lager tankekart hjemme, men kun på skolen når hun får beskjed om å gjøre det:

Anna: «Vet ikke. Eh: på skolen får vi beskjed og så hjemme får vi ikke men hvis jeg le hvis jeg lærer meg hjemme så leser jeg flere ganger. Jeg har det jeg har det på skolen, så det går fort, ja.»

Anna forteller at hun ikke anser det som krevende eller vanskelig å lage tankekart på egen hånd. Videre forteller Anna at hun husker innholdet i en tekst like godt når hun leser teksten flere ganger som når hun lager tankekart. Når Anna imidlertid blir spurt om hun kan gi meg et råd om hva jeg kan gjøre for å forstå og huske en tekst best mulig, råder hun meg til å lage tankekart:

I: «Hvis jeg fortalte deg at jeg skulle lese en tekst til i morgen. Og målet mitt for å lese den teksten var at jeg skulle huske den og forstå den best mulig. Kanskje det var fordi jeg skulle lese til en prøve. Og du kunne råde meg til en ting. Hva ville du rådet meg, eller bedt meg gjøre for å forstå og huske og forstå den teksten best mulig?»

Anna: «Eh: (.) tankekart.»

I: «Tankekart?»

Anna: «Ja.»

I: «Ja. Hvorfor det?»

Anna: «Fordi det er liksom, det er fortere enn å lese en tekst igjen.»

I: «Det går fortere å lage tankekart?»

Anna: «Ja, jeg tror det (.) fordi hvis du leser teksten første gang så du kan streke de ordene som er viktige. Ja, også lage tankekart etterpå.»

Det virker som om Anna har inntrykk at det er mye mindre tidkrevende å lage tankekart i forhold til å lese en tekst flere ganger.

Da Anna blir spurt om hvorfor hun tror man streker under vanskelige ord i en tekst, svarer hun at man gjør dette for å forstå innholdet bedre: «Mmm:: for å forstå bedre liksom. Hvis det er vanskelig så streker man, også spør hva betyr det eller ja». Når Anna får et direkte spørsmål på om hun pleier å gjøre dette når hun leser, svarer hun ja. Hun sier også at dette er noe hun alltid gjør, selv om hun er sliten og egentlig ikke orker. Hun nevnte imidlertid ikke at hun gjorde dette innledningsvis da hun ble spurt om hva hun pleier å gjøre når det er noe hun ikke forstår i en tekst.

I likhet med å streke under vanskelige ord i en tekst, svarer Anna ja på spørsmålet om hun vanligvis streker under viktige ord i en tekst, selv om hun innledningsvis ikke nevner at dette er noe hun pleier å gjøre. Hun forteller at man gjerne benytter seg av denne strategien for å forstå bedre, i tillegg til at man oftere husker de ordene man ikke forstår i en tekst. Når Anna blir bedt om å utdype hvorfor man forstår bedre, gjentar hun seg: «((smiler/ler)) eh: i for å forstå bedre ((smiler)), ja.»

Anna forteller at hun konsentrerer seg om de delene av teksten som er lette å forstå når hun skal huske og forstå en tekst, og begrunner dette med at det da går raskere å lese:

Anna: «Mmm: fordi hvis det er lett og forstå, så går det mye forttere i hodet, ja. Så jeg leser hvis jeg forstår hvis jeg prøver å forstå en tekst, så jeg leser det så mange ganger. Hvis når jeg forstår det, ja. Fordi hvis du leser det en gang andre gang, første gang, andre gang, og så tredje gang så ja, det kommer forttere.»

Anna forteller at hun både synes det hjelper å huske og forstå en tekst bedre når hun leser den flere ganger. Hun understreker likevel at hovedgrunnen til at hun leser tekster gjentatte ganger, er for å huske best mulig. Hun begrunner dette med at «det er lettere». Anna har derimot vansker med å utdype utover dette.

Anna forteller at hun sjeldent diskuterer innholdet i en tekst med andre for å forstå og huske bedre. Hun opplyser om at hun har gjort dette en del i norskfaget når klassen har fått beskjed om det, men at hun ikke tar initiativ til dette på egen hånd. Anna utdyper at hun selv føler at hun husker teksten bedre når hun diskuterer innholdet med andre medelever i gruppe, eller i helklasseromskontekst. Anna har derimot vansker med å sette ord på hvorfor hun føler at det hjelper.

Innledningsvis i intervjuet nevnte Anna at ett av tiltakene hun iverksetter for å huske innholdet i en tekst best mulig, er å lese høyt. Når hun blir spurt om hun leser tekster høyt for andre, svarer hun imidlertid nei. Hun forklarer at hun ikke liker dette fordi hun blir stresset. Hun utdyper at grunnen til at hun opplever det som er stressende situasjon, er fordi hun føler at hun blir sett på. Det kan virke som at Anna mener at hun ikke liker å ha all oppmerksomhet rettet mot henne. Det er vanskelig å si noe om dette kun gjelder i en høytlesningssituasjon, eller om hun generelt opplever ubehag i slike situasjoner. Til tross for dette utsagnet, er Anna en av elevene som leser høyt i klassen.

På spørsmålet om hun pleier å oppsummere teksten med egne ord for å forstå og huske den bedre, svarer Anna at dette ikke er noe hun gjør på egen hånd når hun leser, men at dette ofte er noe de *må* gjøre på skolen. Anna forteller likevel at hun føler at det i stor grad hjelper å gjøre dette når man skal lese for å forstå en tekst. Det virker som om Anna til dels forstår hensikten med denne lesestrategien, nemlig å vise at man klarer å hente ut det viktigste

budskapet eller innholdet i teksten (Roe, 2011, s. 110), og dermed viser forståelse for hva teksten omhandler:

Anna: «Det er ofte liksom oppgaver på skolen at vi må oppsummere teksten. Og så skriver vi hva handler teksten og så skriver vi det ja, og vi gjør det for å forstå teksten og for å vise til lærerne om at vi forstår det eller ikke, ja.»

I likhet med Kamil, misforstår også Anna spørsmålet om hvordan hun finner frem til et bestemt ord i en tekst, altså skanner:

I: «Hvis du skal finne ordet *ordningen* i denne teksten ((holder frem tekst)), hva gjør du da?»

Anna: «Ordningen?»

I: «Ja.»

Anna: «Eh:: jeg vet ikke. Kanskje ordbok (.) ja.»

I: «Men hvis jeg ville at du skulle finne ordet *ordningen* i denne teksten da.»

Anna: «Mmm:: for å finne ordet?»

I: «Ja. Hvordan hadde du funnet ordet? Eller hva hadde du gjort for å finne ordet?»

Anna: «Eh:: jeg vet ikke.»

I: «Ser du ordet *ordningen* i teksten?»

Anna: «Ja.»

I: «Kan du peke? Kan du vise meg hvor ordet er?»

Anna: «Ja.» ((peker i teksten))

I: «Ja. Hvordan fant du det?»

Anna: «Jeg ser det bare.»

Anna har aldri hørt om lesestrategier før, men forsøker å gjette hva det kan være: «Eh:: lese i gruppe kanskje? Nei?». Etter jeg har forklart hva lesestrategier går ut på, hevder Anna at hun forstår hva lesestrategier går ut på. Til tross for at hun har blitt spurt om flere lesestrategier underveis i intervjuet, klarer Anna kun å nevne to: tankekart og streke under viktige ord. Anna mener at hun benytter seg av lesestrategier ofte. Hun nevner imidlertid kun at hun pleier å streke under viktige ord.

Avslutningsvis blir Anna spurt om det er noe hun ønsker å tilføye til intervjuet. Hun forteller da at hun er veldig glad i å lese, og at hun leser mye på fritiden sin. Hun forteller at hun ikke leser noe særlig norske bøker fordi hun ofte synes disse er vanskelig å forstå. Hun leser hovedsakelig på sitt eget morsmål fordi det tillater henne å lese større og mer spennende bøker.

4.3.5 Diana

Ut i fra intervjuet med Diana fremstår det som om hun har store vansker med å svare på mange av spørsmålene hun blir stilt. Hun strever med å forstå flere av spørsmålene, og svarer ofte at hun ikke vet. I tillegg virker hun svært usikker og ubekvem:

I: «Hva gjør du når du skal lese en tekst for å huske den best mulig?»

Diana: «Lese teksten.»

I: «Ja, hvis du for eksempel skulle lese en tekst. For eksempel i norsken så har dere jo lest forskjellige tekster om ulike trossamfunn i Norge. Hva.» ((blir avbrutt av eleven)).

Diana: «Ja, så::» ((stopper å snakke etter et langt opphold)).

I: «Hvis du for eksempel skulle lest en tekst om Frelsesarmeen, og husket den best mulig til i morgen. Hva ville du gjort da?»

Diana: «Eh::: Jeg hadde gjort oppgaver til den på norskboken (.) så repetert det jeg har lært ((snakker veldig lavt)).»

I: «Ja. Hvorfor hadde du gjort det da?»

Diana: ((svarer ikke)).

I: «Eller: hvorfor tror du at du hadde husket bedre hvis du hadde gjort det?»

Diana: «For å huske ((snakker veldig lavt)).»

Diana forklarer at hun enten spør lærer eller søker på nettet når det er noe hun ikke forstår i en tekst. Hun forteller at hun føler at dette hjelper, og at hun helst spør lærer fremfor å søke på nettet. Diana klarer imidlertid ikke å sette ord på hvorfor hun foretrekker å spørre lærer om hjelp:

I: «Ja. Hvorfor synes du det er bedre å spørre læreren da?»

Diana: «Fordi de er bedre ((snakker veldig lavt)).»

I: «Hvordan da?»

Diana: «Jeg vet ikke ((snakker veldig lavt)).»

I: «Nei?»

Diana: «Nei ((trekker på skuldrene)).»

Når Diana blir spurt om tankekart, forteller hun at hun har brukt denne lesestrategien før, og at man gjerne benytter det til «fortellinger og sånn». Hun blir imidlertid veldig usikker når hun snakker om hensikten med tankekart, og sier at hun ikke helt husker fordi det er så lenge siden hun har brukt det, selv om det kun er tre uker siden klassen gjorde dette i plenum. Diana uttrykker likevel enda en gang at hensikten med å lage tankekart er «for å gjøre det bedre til fortellinger og sånn». Hun klarer derimot ikke å utdype eller svare på hvorfor. Videre forteller hun at hun synes tankekart er bra, men klarer heller ikke her å sette ord på hvorfor, eller hva det er som ut i fra hennes synspunkt gjør det til bra. Det er tydelig at Diana har vansker med å bruke denne lesestrategien på egen hånd. Noe som kommer til uttrykk ved flere anledninger i løpet av intervjuet:

I: «Pleier du å lage tankekart?»

Diana: «Ja. I hvert fall før da. Norsk.»

I: «Ja. Hvorfor gjorde du det da?»

Diana: «Da vi skulle lage historie.»

I: «Mhm. Ja. Bruker du å lage tankekart ofte?»

Diana: «Nei.»

I: «Nei. Hvorfor?»

Diana: «Fordi vi gjør ikke det samme som da ((snakker veldig lavt)).»

I: «Hvorfor gjør du det ikke ((blir avbrutt av at intervjuobjektet mumler)).»

Diana: «Jeg gjør det bare sånn eller når jeg er på gruppe med noen sånn derre når vi gjør det på når vi får sånn derre fortelleoppgaver sånn derre historie og sånn leseoppgave. Da vi gjør det.»

I: «Mhm. Så du gjør det når du får beskjed om å gjøre det?»

Diana: «Ja.»

I: «Men ikke på egen hånd?»

Diana: «Nei.»

I: «Når du skal forstå og huske en tekst, pleier du å lage tankekart da?»

Diana: «Nei.»

I: «Hvorfor ikke det da?»

Diana: «Eh: jeg gjør det noen ganger da ((snakker veldig lavt)).»

I: «Ja?»

Diana: «Jeg gjør det med læ lærer lærer.»

I: «Ja, men ikke alene?»

Diana: «Nei.»

I: «Hvorfor ikke det?»

Diana: «Jeg synes det er litt vanskelig (.) ja.»

I: «Du synes det er vanskelig?»

Diana: «Ja. Å gjøre det alene.»

På hvorfor man streker under vanskelige ord i en tekst, svarer Diana at man gjør dette fordi at man da kan spørre lærer om å oppklare hvis det er noe man synes er vanskelig. Diana forteller at hun gjorde dette før, men ikke nå lenger. Hun klarer derimot ikke å svare på hvorfor hun har valgt å ikke gjøre dette lenger. Diana hevder at hun alltid pleier å forstå alt i alle tekstene hun leser.

Det virker som om Diana verken vet eller klarer å svare på hensikten med å streke under viktige nøkkelord i en tekst:

Diana: «((lang pause)) hvis man ikke skjønner det eller ((lang pause)) jeg vet ikke ((snakker veldig lavt)).»

Diana svarer at hun konsentrerer seg om de delene av teksten som er lette å forstå. Hun utdyper at hun konsentrerer seg om det letteste først, og deretter tar tak i det som er vanskeligere etter hvert. Hun forteller videre at hun synes det er lettere å lese på denne måten,

men klarer ikke å svare på hvorfor. Hun gjentar kun at hun ikke vet, snakker lavt, og ser ned når hun blir spurt om dette.

Diana svarer ja på spørsmålet om hun leser gjennom en tekst flere ganger for å bedre forstå og huske den, men har store vansker med å både utdype og forklare hvorfor hun føler dette hjelper:

I: «Hvis du skal forstå og huske en tekst, leser du gjennom den flere ganger?»

Diana: «Ja, for at jeg skal skjønne det og sånn.»

I: «Ja.»

Diana: «Ja.»

I: «Hvordan hjelper det deg å skjønne teksten ved å lese gjennom flere ganger da?»

Diana: «Ja.»

I: «Hvordan?»

Diana: «Ehm:: ((lang pause)). Når jeg leser mye (.) eh så må jeg lære.»

I: «Mhm. Men hvis du leser gjennom en tekst flere ganger, så føler du at du at du husker og forstår teksten bedre, eller bare forstår?»

Diana: «Ja. Leser mer?»

I: «Ja. Jeg spurte hvis du skal forstå og huske en tekst, leser du gjennom teksten flere ganger. Så sa du ja?»

Diana: «Ja.»

I: «Men hvordan hjelper det deg å lese gjennom flere ganger for å huske og forstå teksten bedre?»

Diana: ((svarer ikke)).

I: «Hvis du hadde lest gjennom en tekst bare en gang, tror du at du hadde husket og forstått mindre enn hvis du leste gjennom flere ganger?»

Diana: «Ja.»

I: «Hvorfor tror du det? Eller hvorfor tror du det hjelper deg å lese gjennom flere ganger?»

Diana: «Hvis du leser flere ganger da (.) da skjønner du mer».

I: «Ja. Hvorfor det?»

Diana: ((lang pause. Intervjuobjektet hvisker til slutt)) «Jeg vet ikke.»

Når Diana blir spurt om hun diskuterer innholdet i tekster med andre for å huske og forstå bedre, forstår hun ikke spørsmålet. Hun gjentar «innholdet med andre» med en spørrende tone. Denne delen av spørsmålet blir derfor omformulert til «hva teksten handler om». Diana svarer da at dette er noe hun ikke gjør. Hun klarer derimot ikke å utdype hvorfor hun velger å ikke gjøre dette. Diana avgir kun svaret «jeg vet ikke» til de påfølgende spørsmålene der det igangsettes et forsøk på å få henne til å ytre en mening eller holdning til strategien.

Diana forteller at hun ikke pleier å lese en tekst høyt for å forstå eller huske en tekst bedre. Hun utdyper at dette er noe hun tidligere ofte har gjort i lesegruppe på skolen. Dette var da høytlesning både i gruppe med andre elever, og en til en lesning med lærer. Diana utdyper at

hun følte dette hjalp henhold til å lære mer fra teksten. Hun forteller at hun synes det var fint å få tilbakemelding fra lærer, både på hennes egen forståelse av tekster, samt uttale av det leste.

Diana svarer at hun pleier å oppsummere tekster med egne ord fordi hun synes det blir lettere å forstå. Hun klarer imidlertid ikke å svare på hvorfor hun synes det blir lettere å forstå når hun oppsummerer.

I likhet med de andre informantene, har Diana vansker med å sette ord på hva hun gjør når hun skal finne et bestemt ord i en tekst, altså skanne. Hun svarer at hun finner det når hun leter. Når jeg forsøker å få henne til å utdype hvordan hun gjør dette klarer hun ikke å svare.

Diana velger å råde meg til å repetere en tekst flere ganger, når jeg spør henne om hva hun ville bedt meg om å gjøre hvis jeg skulle husket og forstått en tekst best mulig til morgendagen. Det kommer videre frem at hun mener å lese gjennom teksten flere ganger. Hun mener at dette er det beste man kan gjøre, men har i likhet med de andre spørsmålene hun blir stilt, vansker med å utype og svare på hvorfor hun mener dette er å foretrekke. Hun forteller at hun gir dette rådet fordi hun selv pleier å gjøre dette, og at hun selv husker bedre ved å lese gjennom flere ganger.

På spørsmål om hun har hørt om lesestrategier før, svarer Diana at hun tror det, men at hun ikke vet hva det er. Hun ønsker ikke å gjette seg frem til hva hun tror det kan innebære. Etter jeg har forklart hva lesestrategier er, hva man kan bruke det til, og hvorfor man bruker dem, hevder Diana at hun forstår hva det er. På spørsmål om hun kan nevne noen andre lesestrategier enn å lese gjennom en tekst flere ganger, nevner hun «bytte vanskelig ord med lette» som en lesestrategi, med andre ord å omdefinere eller oppsummere vanskelige ord. Hun klarer imidlertid ikke å nevne flere lesestrategier. Diana sier likevel at hun tror at hun bruker lesestrategier ofte:

Diana: «((lang pause)) eh:: (.) ofte. Ja. Når jeg gjør lekser.

I: «Når du gjør lekser ja?».

Diana: «Før prøver og sånn.»

Diana ønsker ikke å tilføye noe til intervjuet etter jeg har oppsummert og spurt om jeg har forstått henne riktig.

4.3.6 Arta

For å forstå og huske en tekst best mulig, forteller Arta at hun pleier å se på tittelen for å få et overblikk over hva teksten handler om. Hun sier også at hun ser om hun kan søke opp noe fakta om det hun refererer til som «boka». Videre forklarer hun at hun leser teksten mange ganger, at hun skriver ned viktige ord, og sparer på disse. Hun forteller også at hun ofte skriver de utvalgte ordene ned mange ganger. Dette begrunner hun med at hun da husker dem bedre. Arta forteller at hun pleier å skrive ned de ordene hun ikke forstår i en tekst, og at hun spør lærer om hjelp til å forklare ordenes betydning. Deretter skriver hun forklaringen på ordet i en egen bok som hun sparer på. Hun forklarer at hvis hun kun får en forklaring på et ord hun ikke forstår, og ikke skriver det ned, vil hun raskt glemme det fordi det ikke er sikkert at hun møter på det spesifikke ordet på lang tid. Arta forteller at hun pleier å bla tilbake i notatboken sin når det er ord hun møter i en tekst hun ikke forstår, for å se om hun allerede har nedskrevet en definisjon på ordet.

Arta forteller at man lager tankekart for å huske en tekst bedre. Hun forteller at man enten kan hente ut setninger eller nøkkelord fra den leste teksten når man arbeider med å lage tankekart, og at det da er det viktigste som burde trekkes ut. Arta understreker også at det er viktig å ha en overordnet tittel til tankekartet. Arta uttrykker likevel vansker med å lage tankekart på egen hånd:

I: «Ja, men hvorfor (.) eller hva er poenget med å lage tankekart?»

Arta: «Eh::: for å vite mye mer (.) om: boka liksom. For eksempel i klassen vi har tankekart ikke sant. For eksempel eh:: den person som sitter ved siden av meg, han fikk mange tanker av den ((snakker fortere)) av den liksom. Av den setningen eller av den hefte ((refererer her til tekstheftet om trossamfunnene)), men jeg fikk ikke så mye. Det er derfor jeg, vi skriver det i tavle, for å, for at jeg også skal få med meg de ordene. At jeg også skal skrive de ned for å huske dem. For eksempel hvis jeg har en prøve da skal jeg glemme den, da skal jeg bare se på kartet. Ja.»

Arta forteller at hun synes tankekart er til stor hjelp. Når Arta blir spurt om hun pleier å lage tankekart på egen hånd, svarer hun ja. Hun virker derimot veldig usikker når hun svarer på dette spørsmålet. Hun forteller etter hvert at hun likevel ikke gjør dette på egen hånd så ofte. Hun begrunner dette med at tankekart ikke alltid kan hjelpe henne. Arta fortsetter med å fortelle at hun kun lager tankekart når hun skal lese til prøve, og at hun da gjør dette på skolen fordi «[...] når jeg er hjemme selv, da kan jeg ikke skrive tankekart [...]». Igjen uttrykker Arta vansker med å konstruere tankekart på egen hånd:

Arta: «Fordi eh::: jo (.) eh::: fordi det ække det hjemme, så er det er ikke noen eller familien min da. Det er ikke gode på norsk, så de kan bare si til meg ja jeg kan det året, så skriver de det feil, så det er derfor jeg må finne på det selv, eller spørre venner, eller gjøre ett eller annet.»

I: «Ja. Så derfor er det lettere synes du, å gjøre det på skolen?»

Arta: «Ja.»

I: «Sånn at du vet det blir riktig?»

Arta: «Mhm ((nikker bekreftende)).»

Arta nevner innledningsvis da hun blir spurt om hva hun gjør for å forstå en tekst best mulig, at hun pleier å streke under vanskelige ord. Senere utdyper hun at hun alltid gjør dette når hun leser. Det virker som om hun selv synes dette er veldig viktig for sin egen forståelse. Hun forklarer at hun streker under vanskelige ord der det bakenforliggende målet er å oppklare, og deretter tilegne seg dem. Det fremstår som om Arta ofte møter ord hun ikke forstår i en tekst, og at hun aktivt arbeider for å forstå og øke sitt eget vokabular:

I: «Ja. Hvorfor streker under viktige ord i en tekst da?»

Arta: «For å huske dem og for å::: liksom (.) hvis jeg øver på en prøve jeg må liksom skrive skrive under den setningen for å sjekke hva det er eller for å sss liksom får forklaring av hva det er fordi i prøven så står det for eksempel:: en ting da. Hva er den. Så jeg må skrive litt ting om den. Jeg må ikke bare skrive den er og den er. Jeg må skrive litt mer om den jeg må:: vite hva det er for å skrive litt mer om den (.) jeg må vite hva den handler om og hva den driver med, og hva den er.»

I: «Pleier du å streke under vanskelige ord?»

Arta: «JA ((svarer raskt, høyt og ivrig))»

I: «Mhm. Føler du at det hjelper?»

Arta: «Ja. Veldig.»

I: «Hvorfor?»

Arta: «Fordi da glemmer jeg liksom ikke ordet: og da liksom jeg mister ikke ordet for å bla igjen og sjekke om ordet eller noen ting jeg bare streker under og vite om det er den ordet som jeg må sjekke. Og det er den ordet som jeg må lære meg.»

Det er vanskelig å forstå hva Arta mener hensikten med å streke under viktige ord i en tekst i intervjuet. Dette kan indikere at hun har vansker med å uttrykke seg om dette, eller at hun muligens ikke forstår hensikten med denne lesestrategien. Dette er likevel noe Arta forteller at hun vanligvis gjør når hun leser:

I: «Hvorfor streker under viktige ord i en tekst da?»

Arta: «Fordi det er de som må skrives ned. Det er jo ikke bare å skrive det er jeg må skrive ned det som er viktig. Vi vet hva det er da, vi vet det er det. Men vi må skrive ned de viktige ordene fordi de er de som liksom jeg får eh karakter på og sånn. Jeg får det viktige poenget på grunn av de liksom.»

I: «Så pleier du å streke under viktige ord?»

Arta: «Ja ((svarer raskt)).»

I: «Er det på grunn av karakterer som du sier nå, eller er det en annen grunn for at man streker under viktige ord? Altså er det en annen grunn til at man streker under vanskelige ord?»

Arta: «Nei. For å huske de og fordi for eksempel jeg får ikke jeg skriver ikke under bare for karakterer. For jeg skal ha den kanskje i 10. Klasse også. Så jeg må huske de for å ha dem i 10. Klasse også.»

Arta forteller at hun ikke konsentrerer seg om de delene av teksten som er lett og forstå når hun leser for å huske og forstå en tekst. Hun begrunner dette med at hvis hun oppfatter det som lett, så har hun allerede forstått det. Hun forklarer videre at hun heller fokuserer på det i teksten hun anser som vanskelig slik at hun kan svare på alt hvis hun for eksempel har en prøve om et tema:

I: «Hvis du skal forstå og huske en tekst, konsentrerer du deg om de delene av teksten som er lett å forstå?»

Arta: «Eh::: de som er lett å forstå. Nei.»

I: «Hvorfor ikke?»

Arta: «Fordi:: de som er lett å forstå da forstår jeg dem så lett. Da vet jeg hva det er liksom. Ehh: men jeg må konsentrere meg om de som er vanskelig (.) for å få dem med også (.) for å ha dem i prøven også.»

I: «Hvorfor?»

Arta: «Jo fordi:: de lette setningene og sånt de vet jeg (.) allerede så jeg trenger ikke å konsentrere meg om det fordi:: ehh: jeg må konsentrere:: med de vanskelige ord fordi også kan jeg ha i prøven. De også kan jeg ta med:: eller skrive om prøven. Jeg kan ikke ha en setning av en eh: eh:: en eh: spørsmål. Også jeg vet ikke hva den setningen handler om, eller jeg vet ikke noen ting. Og jeg er ikke konsentrert med det. Jeg må konsentrere med de vanskelige ordene også.»

Arta svarer ja på spørsmålet om hun leser en tekst flere ganger for å forstå og huske den. Hun forklarer at hun gjør dette med hensikt å bedre forstå teksten. Dette begrunner hun med at det er mindre sannsynlig at hun eksempelvis misforstår ord eller setninger når hun leser flere ganger. Videre forklarer hun at når hun leser flere ganger, klarer hun lettere å svare på spørsmål til teksten. Arta nevner ikke eksplisitt at hun husker tekster bedre når hun leser flere ganger, men det kan tolkes som at det er dette hun mener når hun forklarer at hun synes det er enklere å svare på spørsmål knyttet til teksten når hun har lest flere ganger.

Arta forteller at hun diskuterer innholdet i tekster med andre noen ganger, men ikke så ofte. Hun utdyper at hun som regel da gjør dette med en god venninne hun tilbringer mye tid sammen med både på skolen og på fritiden. Hun forteller at hun føler at dette hjelper. Hun begrunner dette med at man får utvekslet tanker om det aktuelle temaet, men sier lite om hvordan det hjelper henne til å huske og forstå bedre, som hun i utgangspunktet blir spurt om.

Arta blir igjen spurt eksplisitt om det kan hjelpe henne med å huske bedre, noe hun svarer ja på. Hun forklarer at hun skriver de utvekslede meningene ned på mobiltelefon eller på et ark, slik at hun kan ta det frem senere. Arta blir igjen også spurt om hun føler å diskutere teksters innhold hjelper henne med å forstå bedre. Til dette svarer hun også ja. Hun begrunner dette med at hun lettere har mulighet til å stoppe opp ved ord hun ikke forstår, og spørre om en forklaring. Arta forteller at grunnen til at hun sjeldent diskuterer teksters innhold med andre er fordi hun opplever det som ubehagelig:

Arta: «For:: også kan du fortsette. Da gjør hun det, men jeg kan ikke si det til (.) eh:: alle sammen liksom. For eksempel en venninne jeg ikke snakker med i klassen alltid og jeg ikke henger med, så jeg kan ikke si det til henne, kan du forklare med det ordet? Fordi jeg blir litt sånn flau: eh og så: jeg sier det bare til (.) de vennene mine.»

På spørsmål om hun leser en tekst høyt for en annen for å bedre huske og forstå, svarer Arta kort og bestemt nei. Hun forklarer dette med at hun husker best når hun leser inni seg: «Hvis jeg leser det innenfor meg da husker jeg alltid det (.) så det er derfor jeg leser ikke høyt.»

Arta forteller at hun pleier å oppsummere tekster. Det virker imidlertid som om hun misforstår spørsmålet ettersom hun utdyper med å forklare hvordan hun omdefinerer ord hun synes er vanskelige. Da jeg forsøker å stille spørsmålet på en annen måte forklarer hun at hun kun oppsummerer når hun leser nynorske tekster. Igjen virker det som Arta misforstår spørsmålet ettersom hun snakker om hvordan hun oversetter nynorske tekster til bokmål:

I: «Hvis du skal forstå og huske en tekst, eh oppsummerer du teksten med egne ord?»

Arta: «Ja.»

I: «Hvorfor?»

Arta: «Eh:: for å ta den mye lettere fordi: hvis jeg har den ordet jeg synes er litt vanskelig da kan jeg liksom miste det med en gang. Da kan jeg for eksempel:: kommunikasjon, jeg hadde den veldig vanskelig. Jeg klarte ikke å si den, heller ikke. Men nå jeg skrev den ned og leste den mange ganger (.) da fikk jeg den.»

I: «Mhm. Men lager du for eksempel altså din egen tekst av teksten? At du skriver hva teksten handler om med dine egne ord?»

Arta: «Mhm.»

I: «Altså at du skriver det om til dine egne ord? Hva teksten handler om? Oppsummerer?»

Arta: «Mhm.»

I: «Pleier du å ((blir avbrutt av intervjuobjektet)).»

Arta: «Nei.»

I: «Nei. Når pleier du å gjøre det?»

Arta: «Eh:: bare:: hvis vi har liksom nynorsk og::: jeg over jeg oversetter til nynorsk til norsk til bokmål også::: Jeg skriver hele heftet. Jeg skriver det på norsk. Så leser jeg det på norsk, og jeg vet hvilken ord det er jeg leser det på norsk. Da syns jeg det er mye lettere å forstå det enn på nynorsk (.) da synes jeg det er lettere.»

Arta klarer å finne frem til det utvalgte ordet i teksten når hun blir spurt om hvordan hun gjør dette. Som de andre informantene, klarer hun derimot ikke å sette ord på hvordan hun gjør dette.

På spørsmål om hva Arta ville rådet meg til å gjøre for å huske og forstå en tekst best mulig, svarer hun «skrive korte ord». Dette er noe Arta også nevner innledningsvis at hun pleier å gjøre selv. Jeg spør Arta om hun mener nøkkelord, som hun bekrefter. Arta forteller at dette hjelper henne, men også «mange andre» når man har som mål å forstå en tekst bedre. Hun forklarer dette med at ordene man noterer seg bidrar til å: «[...] forstå hele setning. Da kan du vite der er setning som det gjelder om». Selv om Arta her bruker ordet forstå, kan det ut fra kontekst virke som at hun mener at nøkkelordene heller bidrar til å *huske* tekstens hovedinnhold. Arta forklarer at man også kan lage tankekart med ordene man noterer seg hvis man ønsker det. Hun forteller imidlertid at hun selv helst foretrekker nøkkelord. Hun utdyper også at det er viktig å forstå nøkkelordene man noterer seg, og begrunner dette med at: «[...] du må vite den ordet for å forklare det også til klassen».

Arta har aldri hørt om lesestrategier før. Hun ønsker imidlertid å forsøke å gjette hva det kan bety: «Mmm::: måter på å lese i, eller noe til å lese i». Etter Arta får forklart hva lesestrategier er og hva det går ut på, forteller hun at hun kun bruker lesestrategier når hun skal øve til prøve eller presentasjoner, eller hvis læreren ber henne om det. Hun utdyper da at hun helst bruker nøkkelord.

Arta ønsker å tilføye at hun ikke leser så ofte. Hun forteller at hun ikke synes det er noe særlig gøy. Når hun først leser, leser hun bøker om hester. Arta forteller at hun rir, og at hun interesserer seg for alt som har med hester å gjøre. Når hun leser bøker om hester synes hun det er greit å lese fordi da kan hun lære mer om favoritt hobbyen sin. Hun forteller at hun da husker det hun leser veldig godt.

4.3.7 Said

Said nevner tankekart og nøkkelord som effektive tiltak når han skal forsøke å huske en tekst best mulig. Han forteller at han henter ut den viktigste informasjonen i teksten når han konstruerer et tankekart, og at tankekartet hjelper han med å huske hva han har lest om. Han forteller at han på denne måten ikke trenger å lese hele teksten om igjen når han skal

gjenerindre hva teksten omhandler. Når Said skal forstå en tekst best mulig, forteller han at han liker å lage notater, men at han også bruker internett til å søke opp ord, eller spør medelever eller lærer om hjelp.

Said har høye tanker om å bruke tankekart, og han uttrykker ved flere anledninger at det er noe han foretrekker å benytte seg av, da særlig når han skal lese til prøve. Said svarer svært utfyllende på spørsmålene han blir stilt, og det virker som om han har et bevisst forholdt til de valgene han tar i henhold til sin egen lesing. Han forsøker også å vise til eksempler der man kan bruke tankekart. Han uttrykker på et tidspunkt at han har litt vansker med å forklare hva han mener, men henter seg raskt inn igjen:

I: «Hvorfor lager du tankekart?»

Said: «Hvorfor jeg lager tankekart? Eh:: fordi tankekart liksom for meg, er den effektive måten å lære på. Effektive måten å forstå på. Tankekart er jo et kart over hele, over alle mine tanker om en tekst da. Så jeg mener for meg. Ja, det er fra person til person, men jeg mener at tankekart er sånn effektive læremåten for meg. Det er der jeg lærer mest. Tankekart er lurt for å ha en oppsummering av hva du har lest. At da kan du eh: liksom etter du har lest en tekst da, gå og samtidig lage tankekart neste dag når du leser tankekartet, så trenger du ikke å lese hele teksten om igjen. Du kan se på det.»

I: «Hvorfor er tankekart den mest effektive måten for deg å lære på da?»

Said: «Fordi jeg har prøvd andre ting. Sånn nøkkelord og sånn. Men jeg tenker at når du lager sånn tankekart, så vet du et tema, så vet du et undertema, så vet du hva det handler om. Så når du liksom vet, så når du liksom lager et stort tema med et stort tankekart med tema, så undertema, så undertema der igjen, og så ting, og så videre og så videre. Så har du skikkelig mange ord. Skikkelig mange viktige ting. Og når du leser det samtidig, når du leser for eksempel om biler, Mercedes og eh: A-klasse og sånn, så forstår du det bedre enn å lese eh:: ja. Jeg klarer ikke å forklare det.»

I: Du nevnte blant annet i sta at du bruker det når du leser til prøve?»

Said: «Ja.»

I: «Hvorfor synes du det er bra? Bli det noe lettere å lese til prøve?»

Said: «Ja, fordi når du for eksempel har samfunnsfagprøve, og det er et helt kapittel da. II Verdenskrig for eksempel. Og så da, da er det masse fakta og masse historier og sånt. Og da kan du liksom samle inn det viktigste. Fordi læreren min, samfunnsfaglæreren min sier det, at det liksom kommer i 1996, da skjedde det, han var så gammel. Det er mer sånn hvorfor skjedde det, og hva er grunnen til det. Grunnleggende årsaker og sånn. Og da kan man lage tankekart hvor man har disse grunnleggende tingene, og de derre mening de derre tingene. Og så kan man ha litt fakta samtidig i tankekartene, så det blir liksom snarvei for meg da, for meg for ja, for å øve til prøve.»

Said forteller at han pleier å streke under vanskelige ord i en tekst med hensikt om å oppklare betydningen. Han løser dette ved å bruke Google translate eller ved å søke opp synonymer på norsk. Når han er på skolen spør han ofte lærer eller medelever om hjelp. Said forteller imidlertid at han føler han som regel forstår det meste i de tekstene han leser. Han utdyper at

han som oftest streker under vanskelige ord i samfunnsfag, historie og geografi ettersom det er i disse fagene møter flest ukjente ord. Said forteller også at det er disse fagene han liker best.

Said hevder hensikten med å streke under viktige ord er for å bruke dem til å lage tankekart. Han mener at det er de viktigste stikkordene man trenger til å konstruere tankekart. Han forklarer også at hvis man streker under viktige ord underveis mens man leser, blir det en mindre tidskrevende prosess å lage tankekart:

Said: «[...] jeg har de med en gang liksom. Fordi da har jeg de viktigste tingene fra teksten, fra teksten, så når jeg streker har jeg ordene til etterpå. Da har jeg de. Ja. Jeg trenger ikke gjøre det en gang til.»

Said forteller imidlertid at det hovedsakelig er når han skal lese til prøve han streker under viktige ord, og bruker disse til å konstruere tankekart.

4.4 Hovedtendenser i elevintervjuene

En av hovedtendensene i forskningsintervjuene er at elevene foretrekker andre og flere strategier enn de det har blitt undervist i. Tankekart, som er en av lesestrategiene det har blitt arbeidet i alle fire observerte ukene, avdekkes som lite populær blant elevene. Av de syv intervjuobjektene, er det kun en som nevner denne som den foretrukne strategien i arbeid med lesing av tekster. I intervjuene fremkommer det imidlertid at majoriteten av elevene foretrekker å skrive nøkkelsetninger og -ord eller lese teksten flere ganger, fremfor å konstruere tankekart. Begrunnelsene for dette varierer noe. Eksempelvis uttrykker Diana og Arta at de synes det er vanskelig å lage tankekart på egen hånd. Alex er negativt innstilt til å bruke tankekart, og beskriver det som uoversiktlig og rotete. De resterende elevene er imidlertid ikke like motvillige til å bruke tankekart, men foretrekker likevel andre strategier.

Intervjuene avdekker som sagt at elevene bruker flere strategier enn de det har blitt undervist i løpet av de observerte ukene. Blant annet nevner halvparten av elevene at de bruker Google translate når de ønsker å oppklare ord de ikke forstår i en tekst. I tillegg skanner majoriteten av elevene tekster etter ord og leser flere ganger. Noen av elevene forteller også at de ser på overskrifter for å skaffe seg et overblikk, leser høyt for seg selv, diskuterer med andre og skriver notater til tekster. Elevene hevder også de kun bruker lesestrategiene det har blitt undervist i, når de skal forberede seg til prøver, presentasjoner eller når de får beskjed om å

gjøre det av lærer. Selv om noen av elevene riktignok forteller at de bruker lesestrategier «hele tiden» eller «ofte», utdyper de at det er i de nevnte sammenhengene det dreier seg om.

Til tross for at de fleste elevene hevder at de ikke bruker tankekart, med mindre de får beskjed om det, er det flere av dem som velger å råde meg til å bruke denne strategien. Begrunnelsene for dette er noe ulike. To av elevene fremmer det mer som mulig forslag ved at de i utgangspunktet råder meg til å bruke andre strategier, men legger til tankekart som en mulighet. En av elevene derimot, nevner kun tankekart når hun skal gi meg råd. Hun påstår at dette er det mest hensiktsmessige jeg kan gjøre ettersom det er mindre tidskrevende å lage tankekart i forhold til sin egne foretrukne strategi, å lese flere ganger. Dette antyder at elevene har en teoretisk forståelse av strategien, men at de ikke har tilegnet seg ferdigheten.

En annen hovedtendens er at elevene har begrenset lesestrategikompetanse, motivasjon og metaspråk. Gjennomgående for majoriteten av intervjuobjektene er at de har lite eller ingen kjennskap til begrepet lesestrategi. Mens noen av elevene hevder at de aldri før har hørt begrepet, forteller andre at de har hørt om det før, men ikke vet hva det innebærer. Det er imidlertid kun én elev som mener han vet hva lesestrategier er, men blir likevel relativt overrasket når en definisjon med eksempler blir presentert. De fleste elevene har også innledningsvis vansker med å gi eksempler på lesestrategier til tross for at det har vært samtaleemnet i 30-minutters tid. Flere av elevene ønsker å gjette hva lesestrategier er. Selv om mange av dem er inne på at det er ulike måter å lese en tekst på, ser det ut til at de ikke har tilegnet seg en fullstendig forståelse av begrepet, og alt det innebærer. Dette tyder på at elevene ikke besitter eksplisitt metakunnskap om lesestrategier. Selv om elevene etter hvert klarer å navngi noen strategier og vet en del om hvordan disse brukes, er det mange av strategiene de mangler begreper på. Dette finner vi mange eksempler på i intervjuene. Blant annet er det ikke en eneste elev som klarer å beskrive hva de gjør når de skanner en tekst, i tillegg til at noen av elevene misforstår hva de blir bedt om å gjøre. Ingen av elevene benytter seg av begrepet skanning under forskningsintervjuene. Hovedtendensen når elevene snakker om lesestrategier, er at de har en mangelfull forståelse av det og hva det innebærer, samt at de mangler vokabular til å snakke om det, med andre ord et metaspråk. Ofte har elevene vansker med å forklare og sette ord på ting. Gjennomgående er svaret «vet ikke», i tillegg til at mange av elevene unnlater å svare på flere av spørsmålene. Elevenes manglende motivasjon for å lese og bruke lesestrategier er også synlig i intervjuene. De fleste elevene forteller at de ikke

er spesielt glade i å lese. Som nevnt forteller elevene nesten utelukkende at de kun benytter seg av lesestrategier når de får beskjed om det eller at de skal lese til prøve.

5 Diskusjon

I dette kapitlet vil studiens hovedfunn diskuteres opp mot tidligere forskning og relevant teori. Jeg vil forsøke å gi svar på studiens sidestilte problemstillinger, i tillegg til å si noe om resultatenes holdbarhet. Avslutningsvis vil jeg diskutere studiens didaktiske implikasjoner og implikasjoner for videre forskning. Diskusjonen har som mål å lede frem til svar på studiens problemstillinger:

I: Hvordan underviser en lærer i lesestrategier i en klasse for minoritetspråklige elever med behov for særskilt norskopplæring?

II: Hvilken kunnskap om lesestrategier gir elevene uttrykk for etter en lenger periode med lesestrategiundervisning?

Diskusjonen vil følgelig gå inn på studiens fem hovedfunn. De første tre er knyttet til observasjonene, mens de resterende to er knyttet til forskningsintervjuene. Diskusjonen i 5.1 skal lede frem til svar på problemstilling I, mens diskusjonen i 5.2 skal lede frem til svar på problemstilling II. Deretter vil jeg se på mulige forklaringer til elevenes lesestrategikompetanse i etterkant av undervisningen, samt gi en oppsummering.

5.1 Diskusjon av hovedfunn i observasjon av undervisningen

5.1.1 Manglende eksplisitt undervisning

Som tidligere gjort rede for avdekker observasjonene at undervisningen er lite eksplisitt. Dette kommer til uttrykk når klassen arbeider med de ulike lesestrategiene. Lærer gir blant annet ofte instruks om at elevene skal «lete i teksten» etter informasjon når de ikke klarer å svare på kontrollspørsmål. Hun nevner imidlertid ikke at dette er en lesestrategi, heller ikke at denne strategien har et navn, skanne. Å «lete i teksten» kan bety mye. Ved at lærer unngår å modellere denne strategien eksplisitt, vet elevene eksempelvis ikke om lærer mener at de skal nærlese deler av teksten, se etter et spesifikt ord eller årstall, eller lete etter sitater. Fraværet av modellering innebærer også at elevene går glipp av relevant informasjon, som for eksempel når og hvorfor denne strategien kan være hensiktsmessig. Det er viktig å påpeke at det likevel ser ut til at elevene behersker denne lesestrategien, og at den er automatisert. Eksempelvis når elevene leker hangman på slutten av øktene, gjetter de relativt raskt hele ord

i stedet for enkeltbokstaver. Observasjonen viser at elevene skanner teksten etter ord med liknende bokstavsammensetning. Dette gjør de også på eget initiativ.

Et annet eksempel på at undervisningen er lite eksplisitt ser man når klassen arbeider med nøkkelord. Dette gjøres ved at lærer stiller spørsmål til teksten for å hente ut den viktigste informasjonen. Ved å gjøre dette leter hun etter svar sammen med elevene, noe som trekkes frem som positivt i leseforskningen (Fjørtoft, 2014, s. 85). Lærer sier imidlertid ingenting om hvordan hun tenker seg frem til spørsmålene hun stiller, heller ikke hvorfor hun antar at informasjonen hun spør etter er relevant for å skrive nøkkelord. Lærer modellerer altså ikke eksplisitt når hun hjelper elevene med å hente ut nøkkelord fra teksten. Dette kan igjen føre til at elevene ikke er klar over hvordan de skal gå frem for å hente ut relevante nøkkelord i en tekst på egen hånd. Det er mulig å anta at de fleste elevene klarer å skrive nøkkelord fra en tekst. Det som derimot er vanskeligere å si noe om, er hvor relevante nøkkelordene vil være uten eksplisitt modellering fra lærer i løpet av prosessen. Lærer stiller blant annet spørsmål knyttet til personer, vaner, handlinger m.m. Det kan være vanskelig for elevene å skille viktig informasjon fra mindre viktig når lærer ikke modellerer eksplisitt og forklarer hvordan hun tenker om informasjonen teksten presenterer. Med andre ord at hun ikke sier noe om når hun tenker personer, vaner m.m. er relevant i en tekst kontra mindre relevant.

Mangel på eksplisitt undervisning ser vi også i arbeid med understreking av vanskelige ord. Etter hvert leste avsnitt får elevene instruks om å streke under ord de har vansker med å forstå. Lærer kontrollerer hele tiden elevenes forståelse ved at hun spør dem om de vet hva ordene hun selv velger ut, betyr. Hun forklarer derimot ikke hvorfor hun gjør dette, heller ikke at elevene burde kontrollere eller vurdere sin egen forståelse når de leser på egen hånd, eller hvordan de kan gjøre dette. En kan dermed påstå at lærer ikke modellerer denne overvåkingsstrategien eksplisitt. For at elevene skal vite hvordan man oppklarer sin egen forståelse underveis, samt hvorfor dette kan være hensiktsmessig, er det nødvendig at lærer forklarer dette ved å eksempelvis tenke høyt foran elevene (Roe, 2011, s. 80). Dette er imidlertid fraværende i undervisningen.

Fravær av det eksplisitte eksemplifiseres også ved at lærer i stor grad unnlater å forklare lesestrategienes hensikt. Som vist i analysen, er det kun i arbeid med tankekart lærer trekker frem hensikten ved denne strategien. Det er dermed grunn til å anta at elevene får lite innblikk i hvorfor og når det er hensiktsmessig å benytte seg av de ulike strategiene.

5.1.2 Fravær av metaspråk

Undervisningen preges også av et fraværende metaspråk. Dette ser vi blant annet i arbeid med strategiene skanning og nøkkelord. Som jeg var inne på tidligere, forklarer aldri lærer at å «lete i teksten» er en lesestrategi, og heller ikke at det heter å skanne. I undervisningen veksler også lærer mellom å referere til skanning som «lete i teksten», «lese i teksten» og «finne ordet i teksten». I tillegg veksler hun mellom å referere til nøkkelord som «viktige ord» og «stikkord». Ved å veksle mellom å bruke ulike begreper om en og samme strategi kan elevene bli forvirret. Det virker likevel som at elevene forstår hva lærer mener når hun benytter disse begrepene. Fjørtoft (2014) skriver imidlertid at det er hensiktsmessig å arbeide mot å ha et felles språk i undervisning, altså et metaspråk (Fjørtoft, 2009, s. 17). Ved at elever også bevisstgjøres på ulike navngitte strategier, frigjøres tid til andre ressurser i tillegg til at læreren lettere kan gi instruksjoner (Fjørtoft, 2014, s. 108).

5.1.3 Undervisningen som en lærerstyrt og kollektiv prosess

Den observerte lesestrategiundervisningen er i hovedsak en lærerstyrt og kollektiv prosess. Under lærers ledelse bruker klassen som oftest strategiene i fellesskap. Elevene får lite mulighet til å øve på de ulike strategiene på egen hånd. Som vist i analysen og tidligere i diskusjonen gir lærer også innimellom instruks om hva elevene skal gjøre.

Når klassen arbeider med å notere nøkkelord etter hvert leste avsnitt, stiller lærer spørsmål til teksten som henter til hva elevene burde skrive ned. Dette uttrykker hun også eksplisitt til elevene ved flere anledninger. En kan dermed hevde at elevene får hjelp til å hente ut den viktigste informasjonen i teksten, og at dette er noe de ikke gjør helt og holdent på egen hånd. Det er vanskelig å si noe om hvor mange av elevene som noterer ned egne ord, og hvor mange som forholder seg til det lærer uttrykker som relevant, ettersom jeg ikke har tilgang til elevenes skrivebøker. Nøkkelordene brukes som nevnt til å konstruere tankekart. Elevene går opp en og en, og skriver ned et ord hver. Dette gjøres gjerne i flere omganger. Ved flere anledninger er det tydelig at lærer mener at tankekartet ikke er fullstendig, og at det fortsatt mangler relevant informasjon fra teksten. Hun fortsetter da å stille spørsmål til elevene fra teksten. Det er dermed ikke elevene selv som oppdager at tankekartet er mangelfullt, og da heller ikke at det burde utdypes. Selv om elevene blir inkludert i den ferdige konstruksjonen, er det lærer som styrer denne prosessen.

I arbeid med understreking av vanskelige ord får elevene instruks om å streke under ord de har vansker med å forstå. Under selve gjennomgangen spør imidlertid ikke lærer elevene om hva de synes er vanskelig å forstå. Hun velger selv ut ordene, og tilbyr en forklaring på disse. Hun velger da trolig ut de begrepene hun antar at elevene har vansker med å forstå. Dette tyder på at lærer i forkant har forberedt seg godt, men det viser også til en sterk lærerstyring. Til tross for at lærer nevner at elevene kan spørre om ord og begreper de ikke forstår, er det kun ved et fåtall ganger hun nevner dette. Elevene gjør heller ikke dette til noe særlig grad. Det er kun ved ett tilfelle i løpet av de observerte øktene, at en av elevene spør om en oppklaring lærer allerede har tilbudt. I mine observasjoner la jeg merke til at majoriteten av elevene ikke streket under ord underveis i tekstene, selv om de fikk gjennomgående eksplisitt instruks om dette. Elevene får i utgangspunktet en mulighet til å øve på denne strategien, men gjør dette i liten grad. Det finnes ulike mulige forklaringer på dette. Det er mulig at elevene har vent seg til at lærer uansett gjennomgår de vanskelige ordene og begrepene som dukker opp underveis, og at de dermed tenker at de selv ikke trenger å gjøre dette. En annen mulig forklaring er at elevene ikke nødvendigvis føler at det er vanskelige ord og begreper til stede i teksten.

5.1.4 Oppsummering og svar på problemstilling I

Målet med studiens problemstilling I er å forsøke og undersøke hvordan en lærer underviser i lesestrategier for minoritetsspråklige elever med behov for særskilt norskopplæring. Funnene tyder på at undervisningen i stor grad er preget av en lærerstyrt, kollektiv prosess. Det er viktig å påpeke at det kollektive kan være et godt grep i undervisningen (Fjørtoft, 2014, s. 85). Problemet er at det i liten grad etterfølges av øving. Dette kan føre til at elevene bruker lesestrategiene mindre effektivt (McNamara, 2007, s. xi). Som fremlagt i teorikapittelet, burde et fokus i lesestrategiundervisning være at elever lærer å lese for å forstå (Palincsar, 2003, s. 103), (Guthrie mfl., 2010, s. ix). Noe av det mest sentrale i god lesestrategiundervisning, er blant annet at lærer modellerer eksplisitt, stillasbygger, samt oppmuntrer og legger til rette for at elevene får mulighet til å øve på strategiene det blir undervist i (Roe, 2011, s. 80; McNamara, 2007, ss. xi-xii). På bakgrunn av observasjonene kan man hevde at dette i stor grad er fraværende. Studien indikerer videre at undervisningen er lite eksplisitt og at elevene får lite eller ingen tid til å øve på strategiene på egen hånd. Dette samsvarer i stor grad med hva leseforskningen sier om strategiundervisning, nemlig at

det er lite fokus på strategiske aspekter av tekstprosessering og forståelse i tradisjonell leseundervisning. Lærere bruker generelt lite eller ingen tid på å forklare lesestrategier eller deres nytteverdi for tekstforståelse. Det er ofte et fravær av modellering og stillasbygging, og elevene får lite eller ingen forklaring på hvordan eller når man bruker effektive lesestrategier (De Corte mfl., 2001, s. 532), (Brevik & Gunnulfsen, 2012, s. 52).

5.2 Diskusjon av hovedfunn i forskningsintervjuene

5.2.1 Elevenes foretrukne strategibruk

En av hovedtendensene intervjuene avdekker, er at majoriteten av elevene foretrekker å bruke andre og flere enn de lesestrategiene det har blitt undervist i når de møter tekster. Blant annet foretrekker de fleste av elevene å lese en tekst flere ganger for å huske den bedre. I tillegg bruker mange av elevene Google translate for å oppklare ord, ser på overskrifter for å skaffe seg overblikk, samt skriver notater. Tankekart fremstår som en lite populær strategi blant majoriteten av elevene, som i stedet foretrekker nøkkelord. Til tross for dette er det flere av disse elevene som råder meg til å bruke tankekart. Dette kan indikere at elevene har en teoretisk kunnskap om strategien, men ikke en ferdighetskunnskap. Det ser ikke ut til at det har blitt en internalisert del av deres måte å lese og arbeide med tekster på. En mulig forklaring på dette er at de gjennom undervisning har lært at tankekart er en hensiktsmessig strategi, men at de selv kanskje ikke har erfart at denne strategien er så nyttig.

Elevene ble som nevnt også spurt om andre lesestrategier enn strategiene som har vært grunnlaget for undervisningen. Blant annet om de diskuterer teksten innhold med andre og om de konsentrerer seg om deler av teksten som er lett å forstå. Dette ble gjort for å se hvordan elever vurderer ulike strategier. Å diskutere tekstens innhold med andre kan som vist i teorikapittelet bidra til økt refleksjon og forståelse. Majoriteten forteller at de føler dette hjelper, men flere av disse elevene utdyper at de som regel gjør dette hvis de får beskjed om det. Flere av elevene svarer ja på spørsmålet om de konsentrerer seg om deler av teksten som er lette å forstå. Dette er en strategi som blir rangert relativt lavt av ekspertlesere (Hopfenbeck & Roe, 2010, s. 124).

Elevene hevder de kun bruker lesestrategier det har blitt undervist i, når de skal forberede seg til prøver, presentasjoner eller når de får beskjed om å gjøre det av lærer. Selv om noen av elevene riktignok forteller at de bruker lesestrategier «hele tiden» eller «ofte», utdyper de at

det er i de nevnte sammenhengene det dreier seg om. Dette kan bidra til å ta fokuset bort fra lesestrategienes egentlige hensikt, nemlig å lære å lese for å forstå (Palincsar, 2003, s. 103; Guthrie mfl., 2010, s. ix), som i sin tur bidrar til å lette lesingen, gir økt leseforståelse, økt metakognisjon og motivasjon (McNamara, 2007, ss. xi-xii; Guthrie J., 2010, ss. 12-13).

Hukommelsesstrategien å lese en tekst flere ganger, regnes blant annet for å være en lite effektiv lesestrategi innenfor leseforskningen, og har vist å ha lite innvirkning på leseforståelsen (Bråten, 2013, s. 68; Samuelstuen & Bråten, 2007, s. 353). Det at de fleste elevene i hovedsak rangerer denne strategien som en av de mest hensiktsmessige i arbeid med lesing, tyder på at de selv ikke er klar over at dette er en mindre god strategi, heller ikke hvorfor. Det er vanskelig å si noe om lærer er klar over majoriteten av elevenes foretrukne lesestrategi. Det er likevel mulig å hevde at lærer, gjennom å samtale med elevene på forhånd, i større grad ville blitt bevisstgjort på dette. Dette ville også gitt mulighet til å anbefale en endring i bruk av strategi, samt forklare elevene hvorfor (Fjørtoft, 2014, s. 108).

5.2.2 Elevenes begrensede lesestrategikompetanse, motivasjon og metaspråk

Elevenes begrensede lesestrategikompetanse, motivasjon og metaspråk kommer som vist til uttrykk gjennom intervjuene. Elevene har manglende eller ingen kjennskap til selve begrepet lesestrategi. Selv om dette er relativt vanlig (Hopfenbeck & Roe, 2010, s. 119), kan en hevde at dette er uheldig. Når elever får systematisk, eksplisitt og konkret undervisning i bruk av lesestrategier, blir de flinkere til å både lese og forstå nye tekster (Roe, 2011, s. 79; Pressley, 2002, ss. 302-303; Hopfenbeck & Roe, 2010, s. 129). Å få slik undervisning burde også innebære at selve begrepet lesestrategi blir redegjort for, samt nytteverdien og hensikten av å bruke strategier (Hopfenbeck & Roe, 2010, s. 119; Fjørtoft, 2014, s. 108). Når elevene har manglende kunnskaper om lesestrategier, blir det en krevende oppgave å optimalisere læringsprosessen knyttet til dette. Elevenes manglende lesestrategikunnskaper kommer også til uttrykk flere ganger gjennom hvordan de vurderer de ulike strategiene og hvilke strategier de foretrekker å bruke.

Videre mangler elevene et begrepsapparat for å snakke om de ulike lesestrategiene. Dette ser vi blant annet når elevene blir spurt om hvordan de finner frem til et bestemt ord i en tekst, altså skanner. Flere av elevene misforstår spørsmålet de blir stilt, og alle har vansker med å

sette ord på hva de gjør når de skal finne et bestemt ord i den fremlagte teksten. Dette er også lite heldig. Å ha et metaspråk bidrar til at elevene reflekterer rundt egen læring, er tankemessige aktive og strekker seg lengre i læringsprosessen (Brevik & Gunnulfsen, 2012, s. 53). I tillegg frigjør dette ressurser slik at lærer får mer tid til å overvåke, gi veiledning og kommentere elevenes arbeid underveis (Fjørtoft, 2014, s. 108).

5.2.3 Oppsummering og svar på problemstilling II

Studiens andre problemstilling ønsker å undersøke hvilken kunnskap om lesestrategier elevene gir uttrykk for etter en lengre periode med lesestrategiundervisning. Som teorikapittelet belyste er minoritetsspråklige elever en spesiell elevgruppe ettersom den består av elever fra minoritetsspråklig bakgrunn. Minoritetsspråklige elever har ofte vansker og utfordringer knyttet til leseforståelse, i tillegg til et begrenset vokabular (Lervåg & Lervåg-Melby, 2014, s. 437; Aukrust & Rydland, 2013, s. 132). En kan hevde at tidligere forskning samsvarer med studiens funn. Dette kan underbygges med at elevene gir uttrykk for at de har vansker tilknyttet å samtale om lesestrategier, samt et mangelfullt begrepsapparat. Videre gir elevene uttrykk for at de bruker andre og flere strategier enn de det har blitt undervist i. Som tidligere nevnt trekker majoriteten av elevene blant annet frem at de foretrekker å lese en tekst gjentatte ganger for å huske og forstå bedre. Dette er en lite effektiv strategi (Samuelstuen & Bråten, 2007, s. 353; Reichenberg, 2013, s. 90), og tyder på at elevene har manglende kunnskaper om lesestrategienes hensikt og nytteverdi. Funnene tyder dessuten på at elevene benytter seg av strategier som er lite hensiktsmessige. Dette ser vi blant annet når de gir uttrykk for å konsentrere seg om de letteste delene av teksten, samt leser teksten flere ganger. I tillegg uttrykker elevene en manglende motivasjon når det kommer til å både lese, samt bruke lesestrategier. Det er hovedsakelig først når elevene skal lese til prøve de er motiverte for å bruke lesestrategier. Ut i fra dette er det mulig å hevde at elevene gir uttrykk for en relativt mangelfull kunnskap om lesestrategier.

5.3 Mulige forklaringer

Den observerte klassen arbeidet med lesestrategier i totalt fem sammenhengende uker. Leseforskning hevder at også relativt korte perioder med lesestrategiundervisning har flere positive effekter, både på elevenes motivasjon, leseforståelse og strategibruk (De Corte mfl., 2001, s. 533; Guthrie J., 2010, s. 21; Palincsar, 2003, s. 106). Forholdene ligger altså til rette for at undervisningen kunne hatt en virkning på elevenes strategikompetanse og -bruk. En

kan derfor hevde at det er bemerkelsesverdig at elevene har vansker med å snakke om og bruke lesestrategier. Jeg vil derfor forsøke å se på mulige årsaker til dette.

5.3.1 Lite aktivisering av forkunnskaper

I leseforskningen er en enighet om relevansen av elevers forkunnskaper (Brevik & Gunnulfsen, 2012, s. 113; Bråten, 2013, s. 61), og studier har vist at forkunnskaper er det mest avgjørende for elevenes leseforståelse (Samuelstuen, 2005, s. 208). Minoritetsspråklige elever trenger ofte mer veiledning og hjelp til aktivisering av forkunnskaper ettersom disse ofte er mangelfulle, som i sin tur kan føre til vanskeligheter knyttet til leseforståelse (Fjørtoft, 2014, s. 82). Det burde derfor gis grundig eksplisitt og systematisk undervisning i hvordan elevene kan aktivisere sine egne forkunnskaper (Bråten, 2013, s. 63).

I den undervisningen jeg har observert, har jeg imidlertid ikke funnet noen eksplisitt aktivisering av forkunnskaper i forkant av lesingen. Lærer nevner kun hvilken trosretning klassen skal lese om i de aktuelle øktene, og deretter settes det direkte i gang med å lese selve teksten. Ettersom minoritetsspråklige elever ofte har begrensede eller ingen forkunnskaper om temaer knyttet til norsk kultur, samfunnsfag og historie (Fjørtoft, 2014, s. 82), kan det tenkes at lærer har tatt høyde for dette, og derfor heller ikke bruker tid på aktivisering av forkunnskaper i forkant av leseprosessen. Lærer tar med andre ord utgangspunkt i at elevene sannsynligvis ikke besitter relevante forkunnskaper knyttet til trossamfunn i Norge, og anser det kanskje som lite hensiktsmessig å bruke tid av undervisningen på dette. Likevel viser det seg at flere av elevene blant annet sitter på forkunnskaper om Frelsesarmeen: «Jeg trodde Frelsesarmeen var sånn som Røde Kors og Redd Barna og sånn?». Videre bekrefter elevene at de har hørt om Fretex og kan fortelle om hvor de ulike Fretex-butikkene ligger, om deres redesign-prosjekter og kjendisene som har vært tilknyttet dette. Det kan selvsagt være vanskelig å vite hva elevene har av forkunnskaper om ulike temaer. For at elevene skal kunne dra nytte av de forkunnskapene de besitter, må de imidlertid aktiviseres. Svake og minoritetsspråklige lesere trenger i større grad hjelp til dette gjennom eksplisitte undervisningsaktiviteter, modellering og stillasbygging (Fjørtoft, 2014, s. 84). Forkunnskaper er som nevnt noe av det viktigste for elevenes leseforståelse (Samuelstuen, 2005, s. 208; Bråten, 2013, s. 61). Det at elevene ikke blir bevisstgjorte på å aktivisere forkunnskaper før tekstene leses, kan dermed føre til svekket leseforståelse. Ettersom minoritetsspråklige elever også er overrepresenterte blant elever med vansker og utfordringer knyttet til leseforståelse

(Lervåg & Lervåg-Melby, 2014, s. 437), kan en hevde at det er uheldig at denne strategien verken nevnes, modelleres eller arbeides med i førlesingsfasen.

Likevel er det viktig å påpeke at undervisningen ikke er helt blottet for arbeid med forkunnskaper. Lærer jobber aktivt underveis i leseøktene med å knytte forklaringer til elevenes antatte forkunnskaper. Med andre ord bearbeider og utdypes hun den nye informasjonen i lys av den kunnskapen hun antar elevene har fra før. Denne elaboreringsstrategien kan bidra til å øke elevens leseforståelse (Bråten, 2013, s. 68; Samuelstuen & Bråten, 2007, s. 353). Det virker også som om hun selv er bevisst på dette ettersom hun eksplisitt nevner at hun forsøker å gi eksempler hun tror elevene har kunnskap og erfaringer om fra før. Dette er også gjennomgående i alle leseøktene. Selv om en kan hevde at dette er positivt for elevenes forståelse underveis i lesingen, fremhever leseforskningen at den viktigste aktiviseringen av forkunnskaper skjer i førlesingsfasen (Brevik & Gunnulfsen, 2012, s. 112). Ettersom det ikke tilbys eksplisitt undervisning i aktivisering av forkunnskaper, kan en med stor sannsynlighet anta at mange av elevene ikke gjør dette, da de rett og slett ikke vet hvordan dette gjøres eller hvorfor det er nyttig. Det er også mulig at flere av elevene aktiviserer irrelevante forkunnskaper (Bråten, 2013, s. 64).

5.3.2 Lite egnet tekstutvalg

Det er mulig å hevde at tekstene som inngår i undervisningen, inneholder mange vanskelige ord og begreper, selv for elever med norsk som morsmål. Eksempelvis finner man ord og begreper som «tungetale», «misjon», «mosjon», «profeti», «predikant», «kyse», «forkynne» m.m., som bidrar til å illustrere dette. Når man skal arbeide med lesestrategiundervisning, burde tekstene bli valgt ut ifra om de passer til de fleste elevene i klassen. Det er da viktig å blant annet se på om de er for komplekse eller for enkle til å fungere som utgangspunkt for en felles leseopplevelse (Fjørtoft, 2014, s. 76). Dette er imidlertid spesielt viktig i arbeid med minoritetsspråklige elever ettersom de ofte har en svakere leseforståelse og generelt skårer dårligere på lesetester enn majoritetsspråklige elever (Lervåg & Lervåg-Melby, 2014, s. 437; Hvistendahl, 2013, s. 148). Det er vanskelig å si om de utvalgte tekstene er for komplekse for denne elevgruppen. Likevel avdekker observasjonene at elevene på flere tidspunkt har vansker med å forstå ord og begreper i teksten. Dette kan igjen bidra til svekket motivasjon fordi elevene mister sammenhengen og interessen for det de leser (Brevik & Gunnulfsen, 2012, s. 30). Dette henger sammen med at hvis elevenes ordforråd er mangelfullt, blir det

vanskeligere for dem å trekke de nødvendige slutningene som trengs for å oppnå en god og korrekt forståelse av informasjonen i teksten (Kulbrandstad, 2003, s. 216).

Intervjuene avdekker blant annet at mange av elevene ikke er spesielt glade i å lese. Flere av elevene forteller imidlertid at de liker å lese om temaer som interesserer dem. En kan argumentere for at det muligens ville vært mer hensiktsmessig for lærer å velge tekster nærmere elevenes interesser i arbeid med lesestrategier, da dette kan ha flere positive innvirkninger. Blant annet kan det bidra til økt motivasjon, bedre leseforståelse, høyere grad av subjektiv relevans, samt at elevene får et bedre utgangspunkt for å aktivisere forkunnskaper. Personlig interesse for bestemte emner og fagområder har blitt påvist å ha betydning for både elevens leseforståelse og motivasjon. Dette kan ha å gjøre med at selve interessen motiverer leseren til å engasjere seg mer aktivt i arbeidet med teksten, som igjen kan bidra til økt leseforståelse, samt høyere konsentrasjon (Bråten & Strømsø, 2013, s. 181; Hopfenbeck & Roe, 2010, s. 130). Subjektiv relevans innebærer som nevnt at leseren kjenner igjen noe i det som skildres. Etersom høy grad av subjektiv relevans gjør lesingen enklere (Smidt, 1989, s. 32), vil det igjen være mulig å anta at elevene kan frigjøre større kapasitet til andre kognitive prosesser, som for eksempel aktivisering av forkunnskaper. Å aktivisere forkunnskaper vil først være mulig når elevene faktisk har kunnskaper å aktivisere, noe man høyst sannsynlig kan anta at de innehar når høy subjektiv relevans er oppnådd. Dette vil i sin tur igjen også bidra til økt leseforståelse.

Tekstutvalget har altså betydning for elevenes leseforståelse. I tillegg til at det er hensiktsmessig å velge tekster ut ifra elevenes interesser, nevner også Liberg (2000) tre andre aspekter knyttet til tekstutvalg som har betydning for leseforståelsen. Det burde tas høyde for setnings- og meningskonstruksjonene kompleksitet, samt informasjonsstrukturen. I tillegg burde tekstene være engasjerende (Liberg, 2000, ss. 3-4). En kan hevde at tekstene som er valgt i lesestrategiundervisningen i den utvalgte klassen, ikke lever opp til disse kriteriene. Tekstene tettpakket med informasjon, har høy kompleksitet i setnings- og meningskonstruksjonene, og er lite engasjerende. Selv om tekstene til tider tilbyr forklaringer på ord og begreper i marginen, er dette heller et unntak enn en regel. I tillegg er disse forklaringene ofte kompliserte. Tekstene er formelle, og henvender seg aldri til leseren. Tekstene legger heller ikke særlig til rette for egen refleksjon. Det er få spørsmål knyttet til tekstene, og disse er kun faktabaserte. Det å ikke bli stimulert til å reflektere omkring det de leser, hindrer minoritetsspråklige elevens utvikling som reflekterende lesere (Hvistendahl,

2013, s. 159). Selv om tekstene ikke lever opp til de nevnte aspektene, bidrar lærer selv til mye av dette. Etter hvert leste avsnitt stoppes det opp for å snakke om innholdet. Lærer omformulerer og forklarer vanskelige ord og begreper, i tillegg til at hun ofte parafraserer setninger, samt henvender seg direkte til elevene. Hun legger til rette for refleksjon ved at hun stiller spørsmål til elevene og inviterer dem til klasseromssamtaler der ulike ideer, tanker og forestillinger blir diskutert. I tillegg knytter hun gjennomgående informasjon fra teksten til elevenes antatte forkunnskaper. Det er imidlertid et fravær av eksplisitt modellering. Med andre ord forklarer ikke lærer hvordan hun selv tenker i møte med en tekst, heller ikke hvorfor hun tenker som hun gjør.

Tekstutvalget har også betydning for elevenes bruk av lesestrategier. Hvis en tekst ikke er tilgjengelig for leseren, utvikler gjerne leseren sine egne ineffektive kompensatoriske strategier (Reichenberg, 2013, s. 90). Majoriteten av elevene forteller at de ofte foretrekker å lese en tekst flere ganger for å huske den best mulig. En av elevene begrunner dette med at han på denne måten «pugger teksten på en måte». En kan hevde at dette er uhensiktsmessig og går på bekostning av en dypere forståelse (Reichenberg, 2013, s. 90).

5.3.3 Arbeidet med begreplæring

Leseforskningen gir uttrykk for at det viktig å arbeide med begreplæring, spesielt i forbindelse med fagtekster ettersom de ofte inneholder begreper som er ukjente for elevene. Når elevene møter ord de ikke kjenner, er det en stor risiko for at hele eller deler av forståelsen bryter sammen (Brevik & Gunnulfsen, 2012, s. 28). Begreplæring blir kanskje enda viktigere i arbeid med minoritetsspråklig elever, ettersom de oftere og i større grad møter ord de ikke kjenner når de leser (Aukrust & Rydland, 2013, ss. 132-133). En kan derfor anta at det er svært hensiktsmessig at det gjennomgås vanskelige ord og begreper etter hvert leste avsnitt slik det blir gjort i den observerte undervisningen.

Under intervjuene forteller flere av elevene at de som regel forstår alt i en tekst. Likevel er det mange ord som dukker opp underveis i undervisningen, som elevene ikke klarer gi en forklaring på. Dette tyder på en manglende metakognitiv kunnskap, som igjen kan bidra til at elevene ikke gjør de nødvendige anstrengelsene for å forstå det de leser bedre (Kulbrandstad, 2003, s. 216). Det kan også ha en sammenheng med at elevene muligvis ofte opplever å forstå enkeltord eller setninger, som igjen fører til en illusjon om oppnådd forståelse av

teksten i sin helhet (McNamara mfl., 2007, ss. 469-479). Lærer kontrollerer ikke om det er ord til stede i teksten som elevene ikke forstår, utover de hun selv har valgt ut. Dermed vet ikke lærer at elevene ikke streker under vanskelige ord og begreper underveis, og heller ikke hva elevene eventuelt har vansker med å forstå utover de ordene og begrepene hun selv plukker ut fra teksten.

5.3.4 Arbeidet med nøkkelord og tankekart

Som vist i analysen og diskusjonen, benytter lærer seg av ulike begreper når hun refererer til nøkkelord, henholdsvis stikkord og viktige ord. Intervjuene avdekker også at majoriteten av elevene selv veksler mellom å benytte ulike begreper, henholdsvis stikkord, nøkkelord og viktige ord. Selv om det fremstår som lite problematisk i dette tilfellet, hvor elevene tilsynelatende har forstått at det er snakk om en og samme ting, vil det likevel være hensiktsmessig å bruke et begrep konsekvent for å unngå eventuelle misforståelser i undervisningen.

Observasjonene er med på å synliggjøre at læreren og elevene har en felles forståelse for hva hensikten med å lage tankekart er, nemlig at det blir lettere å lese til prøve. Ettersom elevene selv avgir dette svaret når lærer spør hva hensikten med tankekart er, kan en anta at dette er noe klassen tidligere har snakket om. Lærer har altså fremlagt hva hensikten med denne lesestrategien er, noe som kan ha en rekke positive innvirkninger på elevenes læring, blant annet økt metakognisjon (Roe, 2011, s. 90). Lærer utdyper imidlertid ikke hvorfor det blir lettere å lese til prøve når man konstruerer tankekart ved hjelp av nøkkelord, heller ikke noe om andre grunner til hvorfor det er hensiktsmessig å bruke disse strategiene. Overaskende nok er det ingen av elevene som direkte svarer at det blir lettere å lese til prøve i intervjuene når de blir spurt om hvorfor man lager tankekart. Majoriteten svarer at det bidrar til å huske den leste teksten bedre, og trekker en parallell mellom tankekart og nøkkelord. Mange nevner også at det har en oppsummerende funksjon eller at det representerer hovedinnholdet i tekster. De fleste av elevene hevder imidlertid at de som regel kun skriver nøkkelord og/eller lager tankekart når de skal lese til prøve. Det er vanskelig å si med sikkerhet årsaken til at elevene svarer mer utdypende om bruken av tankekart i intervjuene. Det kan tyde på at lærer tidligere i større grad har utdypet hva hensikten med denne lesestrategien er, eller at elevene selv har reflektert og kommet til denne konklusjonen.

5.4 Oppsummering

Forskning hevder at minoritetsspråklige elever generelt presterer dårligere på lesetester enn andre elever (Hvistendahl, 2013, s. 148; Roe & Vagle, 2010, s. 76), og er overrepresenterte blant de elevene som har størst utfordringer og vansker med leseforståelse (Lervåg & Lervåg-Melby, 2014, s. 437). Leseforskning sier noe om hva lesestrategiundervisning kan bidra til, nemlig økt leseforståelse, motivasjon, lesestrategikompetanse, metaspråk m.m.

Den observerte klassen arbeidet med lesestrategier i totalt fem sammenhengende uker. Som nevnt har tidligere forskning vist at slike korte, intensive perioder med lesestrategiundervisning har vist å ha en rekke positive effekter (Guthrie J., 2010, s. 21; Palincsar, 2003, s. 106). Min studie viser imidlertid at elevene er umotiverte, har manglende metakognitive kunnskaper, samt vansker knyttet til å snakke om og bruke lesestrategier. En kan altså hevde at den observerte lesestrategiundervisningen har liten positiv effekt på elevenes bruk av lesestrategier, samt deres kunnskaper om dem i mitt utvalg.

I studien har jeg funnet få indikasjoner på at undervisningen har styrket elevenes kompetanse og metaspråk. Sentralt i god lesestrategiundervisning er et fokus på at elevene lærer å lese for å forstå, at det arbeides mot å ha en felles språk, og at lærer modellerer eksplisitt, stillasbygger, oppmuntrer og tilrettelegger for at elevene får øve på strategiene m.m., som i sin tur bidrar til en rekke nevnte positive effekter for elevene. Det er mulig å hevde at lesestrategiundervisningen i den observerte klassen i liten grad korresponderer med hva leseforskningen trekker frem som viktig i god lesestrategiundervisning, som i sin tur kan bidra til flere nevnte negative utfall. En kan altså konkludere med at det ikke er nok å undervise i lesestrategier for at elevene skal få et godt utbytte, det må gjøres på en bestemt måte. En rekke studier har blant annet vist at undervisningsprogrammene CORI, transaksjonell og resiprok har gode resultater i henhold til elevkompetanse og motivasjon (Guthrie J., 2010, s. 21; Palincsar, 2003, s. 106; Vellutino, 2003, s. 75). Disse programmene samsvarer også med hva forskning definerer som god lesestrategiundervisning, nemlig systematisk, eksplisitt undervisning.

5.5 Validitet og begrensninger

En kvalitativ studie fører alltid med seg mange tolkninger. I denne studien strekker mine tolkninger seg fra operasjonaliseringen av begrepet lesestrategi i intervjuguiden, til analysen

av de transkriberte dataene, samt beskrivelsene av disse. I metodekapittelet redegjøres det for forskningsprosessen og det den innebærer. Selv om jeg i metodekapittelet er inne på studiens validitet og begrensninger, er det også nødvendig å diskutere validitet og begrensninger til studiens hovedfunn.

Ett av studiens hovedfunn er at elevene har et manglende begrepsapparat og metaspråk. I tillegg avdekker intervjuene at elevene har relativt svak lesestrategikompetanse. Det at det ikke ble gjennomført et pre-intervju i forkant av lesestrategiundervisningen bidrar til å svekke studiens validitet. Dette begrunnes med at det ikke er mulig å si noe om hvilken kompetanse elevene hadde i forkant av undervisningen. Derfor kan en følgelig heller ikke si noe om undervisningen har bidratt til økt lesestrategikompetanse hos elevene. Det at elevene har vansker med å både svare på spørsmål og snakke om lesestrategier er begrunnet med et manglende begrepsapparat, ordforråd og metaspråk. Dette kan også svekke studiens validitet. Det at elevene unnlater å svare på flere av spørsmålene eller har vansker med å uttrykke seg, betyr ikke nødvendigvis at de ikke har kunnskap. Det er mulig at elevene kan mer enn de klarer å gi uttrykk for. Dette kan ha en sammenheng med selve språkbeherskelsen.

Som jeg tidligere har vært inne på, korresponderer mine funn med hva teori og tidligere forskning sier om hvordan det ofte undervises i lesestrategier. Dette bidrar til å styrke validiteten til studiens funn.

En av fordelene ved å benytte seg av intervju er at eventuelle misforståelser kan oppklares underveis. På forhånd hadde jeg forberedt meg på dette, og med god grunn. Ved flere anledninger oppstod det nemlig misforståelser. Det var derfor svært hensiktsmessig å intervju elevene i stedet for eksempelvis å bruke spørreskjemaer, der en mulighet for å oppklare misforståelser ikke foreligger i samme grad. Det å føre en muntlig samtale med elevene gjennom forskningsintervjuer kan også ha bidratt til mer utfyllende svar fra elevene. En kan dermed hevde at den valgte metoden er med på å styrke studiens validitet.

5.6 Didaktiske implikasjoner

Undersøkelsen av hvordan denne klassen har arbeidet med lesestrategier, samt hvilke kunnskaper om lesestrategier de syv utvalgte elevene gir uttrykk for, er relevant for både skoler og lærere. Denne studien gir innblikk i hvordan en utvalgt klasse arbeider med

lesestrategier for minoritetsspråklige elever med behov for særskilt norskopplæring, noe som kan bidra til refleksjoner over egen praksis. Videre vil innblikk i elevenes vurderinger, refleksjoner og kunnskaper om lesestrategier kunne være betydningsfullt for lærere i eget arbeid med undervisning av lesestrategier.

Elever fra språklige minoriteter er en elevgruppe med spesielle utfordringer knyttet til lesing, og de har et spesielt behov for lesestrategiundervisning. Som jeg har tidligere har presisert, er det ikke alltid tilfelle at elever utvikler god lesestrategikompetanse selv om de får lesestrategiundervisning, men mulighetene er der. Et sentralt spørsmål blir dermed hvordan det kan tilrettelegges for disse elevene slik at de får et større læringsutbytte. Som denne undersøkelsen har vist, vil det ikke nødvendigvis være tilstrekkelig å undervise mye i lesestrategier. Det må gjøres på bestemte måter. Når lærere underviser, burde lesestrategiundervisningen være systematisk, eksplisitt og konkret for at elevene skal få et godt læringsutbytte (Roe, 2011, s. 79; Pressley, 2002, ss. 302-303; Hopfenbeck & Roe, 2010, s. 129). Når lærere planlegger lesestrategiundervisning, er det en rekke aspekter ved undervisingen de burde ta hensyn til, spesielt i arbeid med minoritetsspråklige elever. Lærere burde innledningsvis blant annet presentere og forklare strategiene som skal brukes i undervisningen (Bråten, 2013, s. 70). Det er da også viktig at det fokuseres på å forklare strategienes hensikt og nytteverdi, samt når og hvordan de kan brukes (McNamara, 2007, ss. xi-xii). Videre er det høyst nødvendig at lærere modellerer lesestrategiene eksplisitt ved å eksempelvis tenke høyt foran elevene (Roe, 2011, s. 80). Ettersom et av målene ved lesestrategiundervisning er at elevene skal tilegne seg strategier for å bli mer selvstendige lesere, må lærere sette av tid til at elevene selv får øve på strategiene (McNamara, 2007, s. xi). I tillegg må de jobbe aktivt mot at elevene innarbeider en metakognitiv kompetanse. Lærere må derfor motivere elever til å reflektere over og vurdere egen læring, og egen bruk av lesestrategier (Brevik & Gunnulfsen, 2012, s. 53). Begrepslæring burde også inkorporeres i undervisning. Når lærere skal undervise i lesestrategier, er det også hensiktsmessig at de arbeider mot å ha et felles språk og felles begreper med elevene, altså et metaspråk (Fjørtoft, 2009, s. 17). Det kreves naturligvis at lærere har tilstrekkelig med kunnskap om lesestrategier, og hvordan man på best mulig måte kan undervise i disse. En mulighet er derfor at skoler sørger for at lærere får videreutdanning eller kurs der god lesestrategiundervisning er i fokus.

Som nevnt kan innblikk i elevenes refleksjoner, vurderinger og kunnskaper om lesestrategier være betydningsfullt for lærere i deres arbeid med undervisning av lesestrategier. Lærere burde snakke med elevene underveis for å se hvordan de selv oppfatter og bruker lesestrategier. På denne måten vil lærere lettere få informasjon om hvordan undervisningen oppfattes og hvor vellykket den er. Dette vil igjen bidra til å tilpasse lesestrategiundervisningen underveis slik at elevene får best mulig læringsutbytte.

5.7 Implikasjoner for videre forskning

Denne studien gir et innblikk i hvordan det undervises i lesestrategier for minoritetspråklige elever med behov for særskilt norskopplæring, og hvilke kunnskaper elevene i etterkant sitter igjen med. Ettersom studien konkluderer med at undervisningen ikke samsvarer med hva forskning definerer som god lesestrategiundervisning, hadde det vært interessant å få innblikk i læreres refleksjoner og begrunnelser for valg av lesestrategier og undervisningsmetoder ved å gjennomføre lærerintervju. Er det slik at lærere selv ikke er klar over at de kanskje ikke underviser eksplisitt i lesestrategier? Vet de at det burde undervises eksplisitt? Vet de hva god lesestrategiundervisning innebærer? Disse og flere spørsmål hadde vært interessante å stille lærere som skal undervise i lesestrategier ettersom læreres holdninger og kunnskaper om lesestrategiundervisning åpenbart er viktig for at elevene skal få et godt læringsutbytte.

Ettersom jeg i denne studien ikke gjennomførte intervjuer i forkant av lesestrategiundervisningen, er det som jeg tidligere har vært inne på, ikke mulig å si noe om elevene har fått en økt lesestrategikunnskap som følge av undervisningen. Det hadde derfor vært interessant å gjennomføre en studie der det ble gjennomført både pre- og posttester for å se om undervisning av lesestrategier på et generelt plan kan bidra til økt lesestrategikunnskap hos elevene.

Litteraturliste

- Anmarkrud, Ø. (2013). Spesielt dyktige læreres leseundervisning - med fokus på leseforståelse. I I. Bråten, *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (ss. 221-251). Oslo: J.W Cappelsens Forlag AS.
- Antonacci, P. A., O'Callaghan, C. M., & Berkowitz, E. (2015). *Developing Content Area Literacy: 40 Strategies for Middle and Secondary Classrooms* (2. utgave. utg.). Los Angeles: SAGE.
- Ary, D., Jacobs, L. C., & Sorensen, C. (2010). *Introduction to Research in Education*. Belmont, Calif: Wadsworth Cengage Learning.
- Aukrust, V. G., & Rydland, V. (2013). Minoritetsspråklige barn og lesing - hvordan barnehagen og skolens begynnerundervisning legge til rette for leseforståelse? I I. Bråten, *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (ss. 128-146). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Aukrust, V., Solbrekke, T. D., & Rydland, V. (2009, 4 5). Minoritetsspråklige elever - opplæringsbetingelser og læringsutbytte. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* , ss. 243-246.
- Brandmoe, C. (2011). *Fra ambisjon til prestasjon: En studie av relasjonene mellom epistemiske oppfatninger, motivasjon, bruk av læringsstrategier og akademiske prestasjoner hos økonomistudentene*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Braunger, J., & Lewis, J. P. (1997). *Building a Knowledge Base in Reading*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory's Planning and Service Coordination.
- Bråten, I. (2013). Leseforståelse - innledning og oversikt. I I. Bråten, *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (ss. 9-19). Oslo: J.W Cappelsens forlag AS.
- Bråten, I. (2013). Leseforståelse - komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten, *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (ss. 45-81). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag .
- Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2013). Forståelse av multiple tekster. I I. Bråten, *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (ss. 168-195). Oslo: J.W Cappelsens forlag.
- Brevik, L. M., & Gunnulfsen, A. E. (2012). *Les mindre - forstå mer! Strategier for lesing av fagtekster 8.-13. trinn*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative Metoder. Empiri og teoriutvikling* (ss. 17-45). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). Introduksjon. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (ss. 11-16). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. New York/London: Routledge.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- De Corte, E., Verschaffel, L., & Van De Ven, A. (2001, Desember). Improving text comprehension strategies in upper primary school children: A design experiment. *Volume 71, Issue 4*, ss. 531-539.
- Dingwall, R. (1997). Accounts, Interviews and Observations . I G. Miller, & R. Dingwall, *Context and Method in Qualitative Research* (ss. 52-66). London: SAGE Publications Ltd .
- Elstad, E., & Turmo, A. (2006). Hva er læringsstrategier? I E. Elstad, & A. Turmo, *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fjørtoft, H. (2009). *Effektiv planlegging og vurdering. Rubrikker og andre verktøy for lærere*. Bergen: Fagforlaget.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gold, R. L. (1958, 03 01). Roles in Sociological Field Observations. *Social Forces*, ss. 217-223.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language. Moving from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guthrie, J. T. (2010). Classroom Contexts for Engaged Reading: An Overview. I J. T. Guthrie, A. Wigfield, & K. C. Perencevich, *Motivating Reading Comprehension. Concept-Oriented Reading Instruction* (ss. 1-24). New York: Routledge.
- Guthrie, J., Wigfield, A., & Perencevich, K. (2010). Preface. I J. Guthrie, A. Wigfield, & K. Perencevich, *Motivating Reading Comprehension. Concept-Oriented Reading Instruction* (ss. ix-xi). New York: Routledge.
- Hopfenbeck, T. N., & Roe, A. (2010). Lese og læringsstrategier. I A. Roe, & M. Kjærnsli, *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009* (ss. 118-137). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hvistendahl, R. (2013). Unge lesere fra språklige minoriteter. I I. Bråten, *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (ss. 147-167). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Hvistendahl, R., & Roe, A. (2009, 4 5). Lesepresentasjoner, lesevaner og holdninger til lesing blant elever fra språklige minoriteter. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* .
- Johannesen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A Paradigm for Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R., & Roe, A. (2007). *Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. (2005). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipubforlag.
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lervåg, A., & Lervåg-Melby, M. (2014). Utvikling av språk og leseferdigheter hos minoritetsspråklige . I J. H. Stray, & L. Wittek, *Pedagogikk - en grunnbok* (ss. 437-451). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Liberg, C. (2000). Läromedelstexter i ett andraspråksperspektiv – möjligheter och begränsningar. I K. Naucler, *Symposium 2000 – ett andraspråksperspektiv på lärande* (ss. 1-21). Stockholm: Sigma Förlag.
- Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A., & Turmo, A. (2001). *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning.
- Lovdata. (2015, 06 19). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* . Hentet 11 02, 2015 fra www.lovdata.no: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative Research Design: An Iterative Approach*. Thousand Oaks: SagePublications.
- McNamara, D. (2007). Preface. I D. McNamara, *Reading Comprehension Strategies. Theories, Interventions and Technologies* (ss. xi-xv). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- McNamara, D., Ozuru, Y., Best, R., & O'Reilly, T. (2007). The 4-Pronged Comprehension Strategy Framework . I D. McNamara, *Reading Comprehension Strategies. Theories, Interventions and Technologies* (ss. 465-496). New York: Lawrence Erlbaum

Associates.

- NESH. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Oslo, Oslo, Norge: De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet 10 25, 2015 fra www.ettikom.no: <https://www.ettikom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/B-Hensyn-til-personer-5---19/8-Krav-om-a-informere-dem-som-utforskes/>
- Oakhill, J., & Caine, K. (2007). Issues of Causality in Children's Reading Comprehension. I D. S. McNamara, *Reading Comprehension Strategies. Theories, Interventions and Technologies*. (ss. 47-72). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Oslo kommune. (2014, 11). *Statisk årbok for Oslo 2014*. Hentet 11 02, 2015 fra www.oslokommune.no: <http://statistisk-arbok.utviklings-og-kompetanseetaten.oslo.kommune.no/2014/id/UKE-2014-Kap08-9589>
- Palincsar, A. S. (2003). Collaborative Approaches to Comprehension Instruction. I A. P. Sweet, & C. E. Snow, *Rethinking reading comprehension* (ss. 99-114). New York: The Guilford Press.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Pressley, M. (2002). Metacognition and Self-Regulated Comprehension. I A. E. Farstrup, & J. S. Samuels, *What Research Has to Say About Reading Instruction* (ss. 291-309). Newark: International Reading Association.
- Ragin, C. C., & Amoroso, L. M. (2011). *Constructing social research. The Unity and Diversity of Method*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Rambøll Management. (2006, 11). Evaluering av norsk som andrespråk. *Evaluering av praktiseringen av norsk som andrespråk for språklige minoriteter i grunnskolen*. Oslo, Oslo, Norge.
- Reichenberg, M. (2013). La det bli et eventyr å lese lærebøker! I I. Bråten, *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (ss. 82-109). Oslo: J.W Cappelens Forlag .
- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A., & Vagle, W. (2010). Resultater i lesing. I A. Roe, & M. Kjærnsli, *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009* (ss. 59-93). Oslo: Universitetsforlaget.
- Samuelstuen, M. (2005). *Kognitiv og metakognitiv strategibruk med særlig henblikk på tekstlæring. Doktoravhandling for graden doctor rerum politicarum*. Trondheim:

- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU.
- Samuelstuen, M., & Bråten, I. (2007). Examining the validity of self-reports on scales measuring students' strategic processing. *Examining the validity of self-reports on scales measuring students' strategic processing* (77), ss. 351-378.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. London: Sage Publications .
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant. En studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solheim, O. J. (2014). Engasjement som faktor i leseopplæringen. I A. Skaftun, O. J. Solheim, & P. H. Uppstad, *Leseboka. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (ss. 71-93). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative Forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Læreplan i norsk - formål. Oslo, Oslo, Norge.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003, 12). Likeverdige utdanning i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2004–2009. Oslo, Oslo, Norge.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Oslo, Norge.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Læreplan i norsk - kompetansemål. Kompetansemål etter 4. årstrinn. Oslo, Oslo, Norge.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Læreplan i norsk - kompetansemål. Kompetansemål etter VG3 - studieforbereende utdanningsprogram. Oslo, Oslo, Norge.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Læreplan i norsk. Grunnleggende ferdigheter. Oslo, Oslo, Norge.
- Vellutino, F. R. (2003). Individual Differences as Sources of Variability in Reading Comprehension in Elementary School Children. I A. Sweet, & C. Snow, *Rethinking reading comprehension* (ss. 51-81). New York: The Guilford Press.
- Vitale, M. R., & Romance, N. R. (2007). A Knowledge-Based Framework for Unifying Content-Area Reading Comprehension and Reading Comprehension Strategies . I D. McNamara, *Reading Comprehension Strategies. Theories, Interventions and Technologies* (ss. 73-104). New York: Lawrence Earlbaum Associates.

Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1983, 11 04). The teaching of learning strategies.
Innovation Abstracts , ss. 3-4.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

1. Hva gjør du når du skal lese en tekst for å huske og forstå den best mulig?
2. Hva gjør du når det er noe du ikke forstår i en tekst?
3. Hvis du skulle lest denne teksten og husket mest mulig til i morgen, hva ville du gjort da?
4. Hvis du skulle lest denne teksten å forstått mest mulig, hva ville du gjort da?
5. Hvorfor lager man tankekart? (Hva er poenget med å lage tankekart tror du?)
6. Hvorfor streker man under vanskelige ord?
7. Hvorfor streker man under viktige ord?
8. Hvis du skal forstå og huske en tekst, konsentrerer du deg om de delene av teksten som er lett å forstå?
9. Hvis du skal forstå og huske en tekst, leser du gjennom teksten flere ganger?
10. Hvis du skal forstå og huske en tekst, diskuterer du innholdet med andre?
11. Hvis du skal forstå og huske en tekst, setter du strek under viktige deler av teksten?
12. Hvis du skal forstå og huske en tekst, oppsummerer du teksten med egne ord?
13. Hvis du skal forstå og huske en tekst, leser du teksten høyt for en annen person?
14. Hvis du skal forstå og huske en tekst, lager du tankekart?
15. Hvis du skulle valgt en ting du du skulle gjort for å huske og forstå best mulig. Den du tenker er viktigst. Hvilken hadde du valgt da? For eksempel hvis jeg hadde spurt deg om du hadde et råd til meg til hvordan jeg best mulig kunne klart å huske og forstå en tekst, hva hadde du rådet meg til da?

16. Hvis du skal finne frem til et ord i en tekst, f. eks (et tilfeldig ord blir valgt i teksten), hva gjør du da?

17. Har du hørt om lesestrategier før?

En strategi er en plan (trekker eksempler til fotball, sjakk og krig). Man setter seg gjerne et mål for lesingen (huske, forstå osv.). Lesestrategier er det man bruker for å nå dette målet. Lesestrategier er ulike måter å lese på. Gis eksempler på lesestrategier og i hvilke sammenhenger man kan bruke dem.

(Oppsummering av intervjuet. Forstår jeg deg riktig? Er det noe mer du vil tilføye til dette intervjuet her?). Takk!