

# Økt digitalisering i skolen – større utfordringer for elevene?

*En gruppe 8. klassingers refleksjoner rundt lesing generelt og skjermlesing spesielt*

Christine Tveit Ødegård



Masteroppgave i nordiskdidaktikk  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2015





# **Økt digitalisering i skolen – større utfordringer for elevene?**

En gruppe 8. klassingers refleksjoner rundt lesing generelt og skjermlesing spesielt

Copyright Forfatter

2015

Økt digitalisering i skolen – større utfordringer for elevene? En gruppe 8. klassingers refleksjoner rundt lesing generelt og skjermlesing spesielt

Christine Tveit Ødegård

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo





# Sammendrag

Innen utdanningsforskning har sammenlignende studier av elevers skjerm- og papirlesing ingen lang tradisjon, og det er fortsatt en bred fagdebatt om hva forskjellene består i (Frønes og Narvhus, 2011:11). I et lesedidaktisk perspektiv kan det derfor ha stor relevans å ta opp tema som angår elevers holdninger til lesing, generell lesekompetanse og deres forhold til skjermlesing. Problemstillingen for studien er derfor: Hvordan beskriver en gruppe ungdomsskoleelever sitt forhold til lesing generelt og skjermlesing spesielt?

Studiens metode baserer seg på kvalitativt forskningsintervju. Intervjuene består av to deler: en semi-strukturert intervjuguide, samt et oppgavehefte til å teste elevene gjennom verbale vurderinger av de oppgavene fra PISA 2009 som målte metakognisjon og lesestrategier. Særlig har det vært interessant å undersøke hvordan en elevgruppe som nesten bare leser digitale tekster på skolen, belyser relevante aspekter ved lesing, både generelt og mer konkret rettet mot skjermlesing.

Resultatene tyder på at sentrale elementer som inngår i lesekompetanse kan ses i sammenheng med utfordringer elevene beskriver ved skjermlesing. Inntrykket er at elevene trenger mer trening og kunnskap om strategibruk, da de fleste er bedre på å vurdere konkrete strategier fremfor å reflektere over egen strategibruk. I møte med digitale tekster er mitt inntrykk at de elevene som uoppfordret beskriver bruk av overvåkings- og elaboreringsstrategier, også mestrer å konstruere forståelse av multiple tekster på en mer tilfredsstillende måte enn de elevene som fremstår som mindre strategiske. Elevene viser en klar tendens til å foretrekke lesing på papir når lesingen krever konsentrasjon. De digitale tekstene ser derimot ut til å kunne ha positiv effekt på elevenes motivasjon og engasjement for leseaktiviteter, og kan derfor muligens bidra til å skape mer positive holdninger til lesing.





# Forord

Da er arbeidet med masteroppgaven min over. Det har vært en lærerik prosess, særlig med tanke på samarbeidet jeg har hatt med min veileder, Astrid Roe. Jeg har satt stor på de faglige innspillene og engasjementet for oppgaven min – og at jeg har kunnet sende mail med spørsmål til alle døgnets tider!

En spesiell takk vil jeg også rette til Elisabeth. Takk for samarbeidet vi har hatt gjennom alle disse årene på Blindern, det har vært helt uvurderlig.

Jeg vil også takke Eldar og Elise som har bidratt med hjelp og gode ord i masterperioden. Til slutt vil jeg takke Lars Eric, Ane, Mari, mamma og pappa for god støtte og alltid oppmuntrende ord.

Christine Tveit Ødegård

Oslo, november 2015



# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning</b>	<b>1</b>
1.1	Bakgrunn og temaets relevans	1
1.2	Problemstilling	4
1.2.1	Avgrensning av oppgaven	4
1.2.2	Oppgavens struktur	5
<b>2</b>	<b>Teori</b>	<b>6</b>
2.1	Hva er leseforståelse?	6
2.2	Leseforståelsens tre elementer	7
2.2.1	Leseren	7
2.2.2	Teksten	8
2.2.3	Aktiviteten	9
2.2.4	Konteksten	9
2.3	Lesing i PISA	9
2.3.1	Hva er PISA?	9
2.3.2	Lesing i PISA	10
2.3.3	Metakognisjon og lesestrategier i PISA	12
2.3.4	Literacy	13
2.4	Lesestrategier	14
2.4.1	Hva er lesestrategier?	14
2.4.2	Gode lesere og metakognitiv bevissthet	16
2.5	Motivasjon	18
2.5.1	Forventning om mestring	18
2.5.2	Indre motivasjon	19
2.5.3	Mestringsmål og tiltak for å fremme elevers lesemotivasjon	20
2.6	Lesing på skjerm	21
2.6.1	Digitale tekster og webtekster	21
2.6.2	Digital kompetanse – søking, navigering, vurdering og integrering	22
2.6.3	Å mestre overgangen fra papir til skjerm	23
<b>3</b>	<b>Metode og materiale</b>	<b>25</b>
3.1	Hvorfor kvalitativ metode?	25
3.1.1	Forskningsdesign	25
3.2	Det kvalitative forskningsintervjuet	26
3.2.1	Intervju	27
3.2.2	Forskerrollen	27
3.2.3	Utvalg og informanter	28
3.2.4	Utarbeiding av spørsmål til intervjuene	29
3.3	Datamateriale	30
3.3.1	PISA-undersøkelsens oppgaver om metakognisjon og strategier	30
3.3.2	Gjennomføring av intervjuene	31
3.3.3	Bearbeiding av data	33
3.3.4	Analysemetode	34
3.4	Reliabilitet og validitet	35
3.4.1	Reliabilitet	36
3.4.2	Validitet	36
<b>4</b>	<b>Resultater</b>	<b>38</b>

<b>4.1</b>	<b>Holdninger og motivasjon</b> .....	<b>39</b>
4.1.1	Elevenes forhold til lesing.....	39
4.1.2	Elevenes syn på motivasjon .....	42
4.1.3	Oppsummering.....	44
<b>4.2</b>	<b>Fritidslesing – skjerm vs. papir</b> .....	<b>44</b>
4.2.1	Hva forbindes med lesing.....	45
4.2.2	Lesing på skjerm vs. papir .....	46
4.2.3	Oppsummering .....	49
<b>4.3</b>	<b>Lesing på skolen</b> .....	<b>49</b>
4.3.1	Lesing av digitale tekster på skolen.....	49
4.3.2	Arbeid med lesestrategier på skolen.....	52
4.3.3	Oppsummering.....	54
<b>4.4</b>	<b>Lesestrategier</b> .....	<b>54</b>
4.4.1	Forhold til strategier .....	55
4.4.2	Strategier på skjerm vs. papir .....	57
4.4.3	Oppsummering .....	59
<b>4.5</b>	<b>Oppgavene fra PISA</b> .....	<b>59</b>
4.5.1	Forså og huske en tekst.....	59
4.5.2	Lage et sammendrag .....	64
<b>5</b>	<b>Oppsummering og drøfting</b> .....	<b>68</b>
<b>5.1</b>	<b>Forskningsspørsmål 1: Hvilke holdninger har elevene til lesing?</b> .....	<b>68</b>
5.1.1	Oppsummering av elevenes holdninger til lesing .....	72
<b>5.2</b>	<b>Forskningsspørsmål 2: Hva vet elevene om lesestrategier?</b> .....	<b>73</b>
5.2.1	Oppgavene fra PISA .....	75
5.2.2	Oppsummering av elevenes kunnskap om strategier .....	78
<b>5.3</b>	<b>Forskningsspørsmål 3: Hva mener elevene om å lese på skjerm vs. papir?</b> .....	<b>79</b>
5.3.1	Oppsummering av hva elevene mener om å lese på skjerm vs. papir .....	84
<b>5.4</b>	<b>Konklusjon og avsluttende refleksjoner</b> .....	<b>85</b>
	<b>Litteraturliste</b> .....	<b>89</b>
	<b>Vedlegg / Appendiks</b> .....	<b>93</b>
	<b>Vedlegg 1: Samtykkeerklæring</b> .....	<b>94</b>
	<b>Vedlegg 2: Intervjuguide</b> .....	<b>96</b>
	<b>Vedlegg 3: Oppgaveskjema med lesestrategier fra PISA 2009</b> .....	<b>99</b>
	<b>Vedlegg 4: Korrelasjon mellom lesestrategier og leseskår fra PISA 2009</b> .....	<b>102</b>
	<b>Vedlegg 5: Analysemetode</b> .....	<b>104</b>
	<b>Vedlegg 6: Kvittering fra NSD</b> .....	<b>105</b>
	<b>Tabell 1: Oversikt over intervjuene</b> .....	<b>32</b>
	<b>Tabell 2: Analysemetode: En oversikt over hvordan hovedtemaene kan besvare forskningsspørsmålene</b> .....	<b>35</b>
	<b>Tabell 3: Oversikt over elevenes vurderinger av strategiene i oppgaven "Forstå og huske en tekst" fra PISA 2009</b> .....	<b>60</b>
	<b>Tabell 4: Oversikt over elevenes vurderinger av strategiene i oppgaven "Lage et sammendrag" fra PISA 2009</b> .....	<b>64</b>

<b>Tabell 5: Korrelasjon mellom leseskår og enkeltstrategiene i «Forstå og huske en tekst».....</b>	<b>102</b>
<b>Tabell 6: Korrelasjon mellom leseskår og enkeltstrategi i «Å lage et sammendrag» .....</b>	<b>103</b>

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn og temaets relevans

Norges satsing på leseforståelse ble for alvor satt på dagsorden gjennom PISA-prosjektet i 2000. Resultatene fra den internasjonale undersøkelsen av leseforståelse viste at Norge ikke kom bedre ut enn litt over gjennomsnittet blant OECD-landene, og dette skapte debatt rundt leseundervisningen i norsk skole (Bergesen, 2006:40). Samtidig var det også lite som tydet på at elevene brukte strategier for å forstå tekstene (Bråten, 2007:10). Dette kan skyldes manglende undervisning i lesestrategier, men det kan også skyldes elevenes forståelse av, og holdninger til, aktiv bruk av lesestrategier.

Kunnskap om, og bevissthet rundt, ulike lesestrategier kan ha betydelig virkning på forståelsen av en tekst. En sammenlikning av PISA-undersøkelsene fra 2000 og 2009 har gjort det mulig å analysere elevenes styrker og svakheter på de ulike oppgavene. Astrid Roe (2011) viser til noen hovedtrekk som kan settes i sammenheng med manglende strategibruk. Det viser seg at norske elever presterer dårligere enn sitt forventede gjennomsnitt når teksten blant annet er ”kjedelig” og må leses flere ganger, og når oppgaven krever detaljert og nøyaktig lesing. Videre går det dårligere når elevene må holde styr på mye informasjon gjennom teksten, når tekstene har et ”tungt språk” uten leseengasjerende virkemidler og når elevene må finne ”bortgjemt” informasjon (Roe, 2011:197-198). Norske elever presterer derimot bedre enn sitt forventede gjennomsnitt når det gjelder oppgaver som blant annet spør etter hovedtema i en tekst, når det spørres etter informasjon som er lett å finne og når emnet de leser om er kjent for elevene (Roe, 2011:198). Forskjellene i elevers prestasjoner ut i fra hva slags tekster og oppgaver de blir møtt med kan kobles til manglende leseforståelse, samt manglende bevissthet rundt aktiv bruk av lesestrategier. Samtidig kan også elevenes lesevaner og holdninger til lesing ha stor betydning.

Elevers holdninger til lesing kan på mange måter relateres til motivasjonelle og engasjerende faktorer, da ”motivasjon og engasjement er avgjørende for både evnen og viljen til å ville lese” (Roe, 2014:38). Et sentralt mål for leseopplæringen i skolen er nettopp å få elevene motiverte og engasjerte i lesing, slik at de angriper ulike tekster med forventning og interesse, men også slik at de faktisk velger å lese selv om de ikke må (Roe, 2014:39). I forbindelse med holdninger til lesing kan man også spørre seg hvilken nytteverdi elever legger i å mestre

lesing. Hva vil det si å være god til å lese? Verdien av å mestre lesing på en tilfredsstillende måte understrekes ved at det inngår i Kunnskapsløftets grunnleggende ferdigheter og målinger i PISA-undersøkelsen. Men viktigst av alt er kanskje hvordan lesing er viktig for mennesker generelt i livet, ikke kun i skolesammenheng. Lesing kan betraktes som en forutsetning for aktiv deltakelse i samfunnet – ikke bare for å kunne ta samfunnet i bruk, men også for å selv kunne bidra gjennom yrkesliv, politikk og annet engasjement (Frønes og Narvhus, 2010:33).

Den teknologiske utviklingen foregår i høyt tempo, og særlig de tjue siste årene har blant annet Internett etablert seg i de fleste mennesker hverdag. Lesevanene våre er i endring i takt med den digitale utviklingen. Særlig preger de nye vanene den yngste delen av befolkningen, og skoleungdoms tekstlige hverdag har gjennomgått store endringer de siste årene (Frønes og Narvhus, 2011:9). Leser elever mindre, eller leser de bare mer på andre medier enn papir? De digitale tekstene har fått mye oppmerksomhet i utdanningssammenheng, ikke bare på grunn av at de har potensiale til å engasjere og kan oppleves som morsomme og mer motiverende å arbeide med. Digitale tekster er først og fremst sentrale informasjonsressurser i samfunnet, og vi må derfor lære oss å bruke dem (Strømsø og Bråten, 2007:197).

Men hva skjer med elevenes leseforståelse når det leses på skjerm? Universitetet i Stavanger har publisert artikkelen ”Svake elever sliter mest med lesing på skjerm”, og viser i denne til hvordan skillet mellom de svake og de sterke leserne øker når teksten leses fra en PC-skjerm (Lesesenteret ved Universitet i Stavanger, 2015). 72 tiendeklassinger deltok i studien der halvparten av elevene leste tekster på papir, mens resten leste de samme tekstene som PDF-filer på en datamaskin. Resultatene tydet på at de svake leserne sliter mest. Elevene som leste tekster på skjerm skårer lavere på leseforståelsestesten sammenliknet med elevene som leste de samme tekstene på papir (Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger, 2015). Med tanke på hvordan det kan oppstå et skille mellom sterke og svake lesere i forbindelse med skjermlesing, kan det også være relevant å stille spørsmål rundt elevenes kompetanse når det kommer til å lese tekster på Internett. Hva skjer med de svakere leserne når de møter nærmest ubegrenset tilgang på informasjon? Når de må tolke og sammenholde informasjon fra flere tekster? Og når de må reflektere over og vurdere informasjonen de møter? Webtekster stiller med andre ord store krav til lesere generelt, og det vil derfor være av stor betydning å rette søkelyset mot styrker og svakheter ved ulike typer digital lesing.



Innen utdanningsforskning har sammenlignende studier av elevers skjerm- og papirlæsing ingen lang tradisjon, og det er fortsatt en bred fagdebatt om hva forskjellene består i (Frønes og Narvhus, 2011:11). I et lesedidaktisk perspektiv kan det derfor ha stor relevans å ta opp tema som angår elevers holdninger til læsing, generell lesekompetanse og deres forhold til skjermlesing. Hvor godt rustet er egentlig elevene til å delta på den digitale læringsarena, og hva foretrekker de selv av skjerm og papir? Slike spørsmål vil bli stadig viktigere å stille seg i møte med elever og i planlegging av god leseundervisning.

Når PISA-undersøkelsen skal gjennomføres i 2018 vil hovedfokuset igjen rettes mot læsing, slik det også har vært i 2000 og 2009. I rammeverket for PISA 2018 går det frem at det vil bli et økt fokus på den teknologiske utviklingen i samfunnet, og hvordan læsing av tekster utvikler seg. Dette stiller nye krav til leseren:

*As the information society is moving from print to computer screens to smart phones, the structure and formats of texts have changed. This in turn requires readers to develop new cognitive strategies and clearer goals in purposeful reading. Therefore, success in reading literacy should no longer be defined by being able to read and comprehend a single text. Success will come through deploying complex information-processing competencies, including analysing, synthesising, integrating and interpreting relevant information from multiple text (or information) sources (OECD, 2015:11).*

I denne studien vil jeg blant annet rette søkelyset mot læsing på skjerm, og hvordan en gruppe spesielt godt egnede informanter kan belyse relevante aspekter ved læsing, både generelt og mer konkret rettet mot skjermlesing. Elevene som deltar i studien har nemlig alt læringsmaterialet sitt på PC, og de leser derfor store mengder tekst digitalt, både på skolen og på fritiden. Studien vil med dette forsøke å rette søkelyset fremover og belyse et tema som i årene fremover kan tenkes å bli svært relevant for leseundervisning og læsing i skolen.

## 1.2 Problemstilling

Den overordnede problemstillingen for oppgaven er:

*Hvordan beskriver en gruppe ungdomsskoleelever sitt forhold til lesing generelt og skjermlesing spesielt?*

For å utdype og besvare denne problemstillingen har jeg formulert følgende tre forskningsspørsmål:

- 1) Hvilke holdninger har elevene til lesing?
- 2) Hva vet elevene om lesestrategier?
- 3) Hva mener elevene om å lese på skjerm vs. papir?

Disse forskningsspørsmålene er utgangspunktet for intervjuguiden jeg bruker under intervjuene av elevene. Det første forskningsspørsmålet tar for seg hva elevene synes om aktiviteten *å lese*, hva de pleier å lese og hva de legger i uttrykket ”å være flink til å lese”. Det andre forskningsspørsmålet tar først for seg hva elevene selv uttrykker om egen strategibruk i intervjuene. Deretter følger resultatene fra testen i hvordan de vurderer og reflekterer over strategiene fra to av oppgavene i PISA 2009 angående metakognisjon og strategibruk. Det tredje forskningsspørsmålet omhandler elevenes forhold til skjermlesing kontra lesing på papir. Dette forskningsspørsmålet vil bli belyst gjennom elevenes refleksjoner rundt fordeler og utfordringer ved deres digitale skolehverdag, hvilke holdninger de har til skjermlesing og hvordan de opplever strategibruk på skjerm i forhold til på papir.

### 1.2.1 Avgrensning av oppgaven

På grunn av oppgavens omfang er det i denne studien ikke tatt høyde for elever med store lesevaner som for eksempel dysleksi eller minoritetsspråklige elever. Utvalget er basert på elever med normal lesekompetanse, men med varierende ferdighetsnivå. Studien fokuserer på lesevaner, holdninger til lesing og bevissthet om leseforståelse.

Det teoretiske hovedgrunnlaget for oppgaven baserer seg i stor grad på litteratur fra Ivar Bråten (2007) og Astrid Roe (2014), som begge er sentrale innen leseforskning i Norge. I tillegg benyttes PISA-rapporten fra Kjærnsli og Roe (2010) som hovedkilde der det er

relevant i forhold til PISA. Denne studien baserer seg ikke utelukkende på PISA, men flere sentrale elementer er benyttet som grunnlag for å omtale lesekompetanse – både på grunn av PISAs samfunnsrettede definisjon av lesing, men også fordi rammeverket for lesing i PISA har påvirket innholdet i de nasjonale leseprøvene og lesing som grunnleggende ferdighet i Kunnskapsløftet.

### **1.2.2 Oppgavens struktur**

I kapittel 2 vil jeg presentere det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Kapittel 3 omhandler det metodiske grunnlaget, og en presentasjon av forskningsdesignet mitt. I kapittel 4 vil jeg redegjøre for resultatene fra intervjuene. I kapittel 5 drøftes resultatene som kan relateres til forskningsspørsmålene og problemstillingen.

## 2 Teori

### 2.1 Hva er leseforståelse?

Lesing kan for mange oppfattes som både spennende og lærerikt – man kan utforske, underholdes og tilegne seg ny kunnskap gjennom tekster. Men for noen kan det også oppfattes som en krevende aktivitet. Lesing er en energikrevende prosess som stiller mange krav til leseren. Konsentrasjon, motivasjon, utholdenhet og grunnleggende leseferdigheter er noen vesentlige faktorer som spiller inn på leseprosessen. ”Forståelse krever konsentrasjon om innholdet i teksten, men det krever også at vi tolker, resonnerer og trekker slutninger mens vi leser” (Roe, 2014:24). Spesielt krevende kan lesing oppfattes når temaet er ukjent eller komplekst. Utfordringen i slike tilfeller handler da ofte om å skille mellom å forstå de ordene man leser, og det å faktisk forstå *sammenhengen* i det man leser. Hvis en elev ikke har utviklet gode nok leseferdigheter til å forstå innholdet i en tekst utover enkeltord, kan han overse tekstens faktiske mening (Brevik og Gunnulfsen, 2012:15). ”Leseforståelse handler om å skape mening ut av det vi leser og er derfor nøkkelen til å få kunnskap, informasjon eller opplevelser i møte med ulike tekster” (Roe, 2014:24).

Ivar Bråten (2007) definerer leseforståelse slik: ”Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst” (2007:11). Denne definisjonen baserer seg på formålet å oppnå forståelse av skrevet tekst, enten det er på skjerm eller papir. Samtidig er leseforståelse definert noe mer snevert hos Bråten enn det som ligger i den engelske betegnelsen ”reading literacy” (Bråten, 2007:11). Literacy-begrepet vil jeg komme nærmere inn på i sammenheng med PISA-undersøkelsen. Det sentrale med Bråtens (2007) definisjon av leseforståelse er at selve lesingen står i fokus, og at det i hovedsak handler om å finne og å skape mening med utgangspunkt i skrevne ord. Selv om definisjonen er tilsynelatende enkel, rommer den likevel to ulike aspekter ved lesing som begge er sentrale. ”For det første handler det om å lete seg frem til og hente ut (utvinne) en mening som forfatteren på forhånd har lagt til teksten, og som nå eksisterer i teksten” (Bråten, 2007:12). I dette aspektet er det viktig at leseren er tro mot teksten og bevarer dens bokstavelige betydning. At leseren oppfatter den meningen som forfatteren har lagt til grunn i teksten, blir en forutsetning for forståelsen (Bråten, 2007:12). Men dette er likevel ikke tilstrekkelig. Man kan på mange måter si at for å oppnå en dypere forståelse av teksten, må leseren evne å også skape mening med utgangspunkt i teksten. Dette er derfor et sentralt ledd i

forståelsesprosessen, og har en tydelig sammenheng med leserens bevissthet om hvordan han eller hun kan aktivere forkunnskaper som kan knyttes til temaet for teksten.

*Forståelse handler med andre ord ikke bare om å overta forfatterens og tekstens prefabrikerte mening, det handler samtidig om å skape mening i eget hode, ved å forene tekstens bidrag med eget bidrag hentet fra allerede eksisterende kunnskaper om tekstens tema og verden for øvrig (Bråten, 2007:12).*

Gjennom å *utvinne og skape mening* må altså elevene lese slik at de *forstår* teksten de leser. I skolesammenheng handler ofte leseforståelse om å *lese for å lære*, mens ved fritidslesing er målet kanskje å bli underholdt. Ved å ha et bevisst forhold til formålet med lesingen kan leseren benytte seg av relevante lesestrategier for å nettopp kontrollere sin egen forståelse. ”For å få fullt utbytte av det vi leser kreves det at vi kan foreta en rekke avanserte tankeprosesser, samt at vi har gode lesestrategier og relevante bakgrunnskunnskaper” (Roe, 2014:24).

## **2.2 Leseforståelsens tre elementer**

I det følgende vil jeg rette fokuset mot et mer elevorientert perspektiv på leseforståelse. Slik Anne Polselli Sweet og Catherine E. Snow (2003) påpeker bør leseforståelse forklares av tre elementer; leseren, teksten og aktiviteten, som alle må ses i en sosial kontekst. Med tanke på datamaterialet i denne studien, er det interessant å se elevenes beskrivelser i lys av disse elementene. Dette vil jeg komme nærmere tilbake til i resultatene og i drøftingen.

### **2.2.1 Leseren**

Leseren – den som utfører forståelsen. Elever med god leseforståelse har et stort spekter av evner og ferdigheter med seg inn i lesingen (Sweet og Snow, 2003:4). Et sentralt element for leseforståelsen er selvsagt egenskaper ved leseren. Det er stor variasjon hos lesere, ikke bare hos elever, men også generelt. ”Lesere varierer blant annet med hensyn til de språkferdighetene, kognitive evnene og forkunnskapene som de møter teksten med, så vel som med hensyn til den motivasjonen og strategiske innsatsen som de legger ned i arbeidet med å forstå lesestoffet” (Bråten, 2007:12). En slik sammenfatning tydeliggjør at det bør vies oppmerksomhet rundt flere av leserens evner og ferdigheter. Man kan for eksempel kjenne seg igjen i hvordan man ofte kan oppleve at en tekst er lettere å forstå om man kan en del om temaet fra før av. Dette eksemplet kan også føre til andre positive ringvirkninger, nemlig at

man både føler større motivasjon for lesingen og at man derfor ”angriper” den mer strategisk. Likevel kan ikke trekk ved leseren alene danne grunnlag for leseforståelsen. Slik Sweet og Snow (2003) påpeker må man se leserens evner og ferdigheter i forhold til den teksten som skal leses, og også i hva slags aktivitet teksten skal leses i (2003:4).

### **2.2.2 Teksten**

Teksten – det som skal forstås. I likhet med at det finnes variasjon hos lesere, finnes det også variasjon blant tekster som kan ha stor betydning for leseforståelsen. ”Tekster kan for eksempel være mer eller mindre godt skrevet, de kan variere med hensyn til hvor godt organisert eller strukturert de er, og de kan gi en mer eller mindre fullstendig beskrivelse av det tema de behandler” (Bråten, 2007:13). Vi vet at elever kan få store utfordringer med å forstå en tekst om den er dårlig strukturert. Ofte ser man dette ved tekster som ikke binder sammen informasjon på en tilstrekkelig måte. Det kan handle om svak indre sammenheng, eller at teksten utelater viktig informasjon som leseren trenger for å skape forståelse (Bråten, 2007:13, Sweet og Snow, 2003:5). Men i tillegg til eventuelle svakheter ved selve teksten, kan elevene også få store problemer med forståelsen om teksten bygger på forkunnskaper som elevene ikke innehar (Sweet og Snow, 2003:5).

I forbindelse med tekstens egenskaper, må det også fremheves at det er et skille mellom tradisjonelle trykte tekster og de digitale tekstene. De digitale tekstene kan gi spesielle utfordringer til leseren, blant annet fordi leseren ofte må ha spesiell kompetanse og legge ned en ekstra innsats i å kvalitetssikre den informasjonen som oppfattes (Bråten, 2007:13). Her er det viktig å understreke hva slags type tekst man snakker om. En tekst fra en digital lærebok har kanskje ikke andre egenskaper enn den samme teksten trykket på papir, bortsett fra at den leses digitalt. Mens en webtekst, altså en tekst på Internett, kan ha flere egenskaper som gjør at leseren kan få teksten til å reagere på ulike handlinger. Med tanke på denne typen digitale tekster kan leseren oppleve spesielle utfordringer. Blant annet kan forståelsen av innholdet i webtekstene forstyrres på grunn av overflod av hyperlenker (Bråten, 2007:13). Sweet og Snow (2003) påpeker at disse lenkene ikke utelukkende trenger å være noe negativt. De forklarer at de også kan ha positiv effekt på leserens forståelse av teksten, i og med at de kan fungere som oppklaringer av ukjente ord og definisjoner (2003:7). Jeg vil komme nærmere inn på digitale tekster og hva som ligger i denne betegnelsen i 2.6.

### **2.2.3 Aktiviteten**

Aktiviteten – det som forståelsen er en del av. Svært enkelt kan man si at leseaktiviteten innebærer et formål, en prosess og en konsekvens. Hvorfor leseren leser har å gjøre med formålet med aktiviteten, enten formålet er eksternt eller internt forankret hos leseren. I noen tilfeller leser eleven på eget initiativ, for underholdningens eller tidsfordrivets skyld, mens andre ganger gjøres det på oppfordring fra andre, for eksempel en lærer (Bråten, 2007:14). Formålet med lesingen blir også påvirket av ulike motivasjonsfaktorer, som igjen kan gjenspeiles i leserens interesser eller forkunnskaper. Selve prosessen handler om den mentale aktiviteten som foregår under lesingen. Man kan for eksempel si at man bruker ulike mentale aktiviteter når man skumleser, enn når man nærleser en tekst. Til slutt handler det om hvilke konsekvenser lesingen resulterer i, altså hva leseren opplever eller lærer av lesingen (Sweet og Snow, 2003:8).

### **2.2.4 Konteksten**

Interaksjonen mellom leseren og teksten skjer også innenfor en større sosiokulturell kontekst, som blant annet har påvirkning på hvordan ulike typer leseaktiviteter og ulike typer lesestoff verdsettes. Den sosiokulturelle konteksten som lesingen inngår i skapes i stor grad i skolen, for eksempel gjennom hvordan læreren integrerer lesing i undervisningen, og hvordan klasse miljøet responderer på dette. Men det er ikke kun på skolen at elevene blir møtt med en naturlig forventning om lesing, det skjer også i hjemmemiljøet, nærmiljøet og samfunnet generelt. Dette har betydning for hvordan leseren samhandler med teksten, og er derfor av stor betydning for leseforståelsen (Bråten, 2007:14).

## **2.3 Lesing i PISA**

### **2.3.1 Hva er PISA?**

PISA (Programme for International Student Assessment) er en internasjonal undersøkelse i regi av OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). Det er en sammenliknende undersøkelse av 15-åringers kompetanse innenfor fagfeltene lesing, matematikk og naturfag, der målet er å kunne sammenlikne skolesystemene i ulike land. PISA ble for første gang gjennomført i 2000, og hadde da lesing som hovedområde. For å kunne studere endring over tid og si noe om utviklingen, blir undersøkelsen gjennomført hvert tredje år, med ett av fagområdene som hovedfokus (Kjærnsli og Roe, 2010:13). I 2000 og 2009 var hovedfokuset lesing, og ut i fra dette er det mulig å si noe om utviklingen hos

norske 15-åringar når det gjeld lesing. I 2018 vil lesing igjen vere i fokus, og derfor er det relevant for denne studien å trekke frem aspekter ved PISA's tredje rammeverk der lesing av digitale tekster står sterkere enn noen gang.

Rammeverket som legger grunnlag for utforming av oppgavene i PISA er utviklet av ekspertgrupper sammensatt av internasjonalt anerkjente forskere og fagdidaktikere innanfor hvert fagområde. I Norge er det satt sammen en forskergruppe fra Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo, og disse har ansvaret for gjennomføringen av PISA-undersøkelsene her til lands. Undersøkelsen tar i hovudsak sikte på å måle elevens evne til å aktivt bruke kunnskaper og erfaringer i aktuelle situasjonar, og er ikke laget med utgangspunkt i landenes ulike læreplaner og læringsmateriale. I rammeverket har ekspertgrupper definert hvert fagområde med vekt på kunnskaper som antas å bli viktig for unge menneske, for at de skal kunne bidra konstruktivt i samfunnet. Det er derfor rettet et større fokus på hvordan kunnskapen kan forstås og anvendes enn på fagspesifikke og formelle sider ved fagene (Kjærnsli og Roe, 2010:13-14).

### **2.3.2 Lesing i PISA**

Å vere god til å lese legger et godt grunnlag for å tilegne seg kunnskap og mestre skolegangen godt. Etter endt utdanning blir det å ha gode leseferdigheter en nødvendighet for å delta i det voksne samfunnet og vere en likestilt borger. Også i PISA-undersøkelsen reflekteres tekstmangfoldet vi har fått tilgang på, og at det har skjedd en endring i hvilke typer tekster vi lesar. Men til tross for de nye teksttypene, handler fortsatt lesing om å tilpasse lese måten etter formål og stil.

Om lesing brukes begrepet "reading literacy". Dette er et internasjonalt begrep, som ikke enkelt lar seg oversette til norsk. Jeg vil komme nærmere inn på literacy i 2.3.4. Når elevene testes i lesing innebærer dette både forståelse for innhold og evne til å bruke skrevne tekster som redskap for egen læring i sin egen utvikling. Begrepet literacy signaliserer at testen fokuserer på den funksjonelle og kritisk reflekterte lesingen. De mer tekniske leseferdighetene, som ordavkodning og lese hastighet, blir ikke direkte målt i testen, selv om disse alltid vil vere en sentral forutsetning for leseforståelse (Kjærnsli og Roe, 2010:15).



Som nevnt tidligere måler PISA ”reading literacy”, noe som byr på utfordringer når man skal forsøke å oversette begrepet til norsk. Verken ferdighet, kyndighet eller kunnskap er tilstrekkelig dekkende for termen literacy (Frønes og Narvhus, 2010:33). Når det på norsk har blitt oversatt hva som omfatter lesing i PISA, har begrepet *lesekompetanse* blitt brukt. Lesing defineres slik i rammeverket:

*Lesekompetanse innebærer at elevene kan forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster, for å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og evner, og delta i samfunnet (OECD 2007:23, oversatt i Kjærnsli og Roe, 2010:33).*

Ved å bruke begrepet *lesekompetanse* signaliseres det at man beveger seg utenfor lesing som avkoding og enkel meningsdanning, og at det vektlegges bredere kunnskap om teksters form og innhold, og hvordan man reflekterer over teksten. Dette innebærer hvordan man vurderer tekstens troverdighet, er kildekritisk og mestrer ”å lese mellom linjene”. Særlig viktig blir dette når man også forholder oss til webtekster, og kontinuerlig må kunne vurdere teksters troverdighet, opphav, relevans og gyldighet (Frønes og Narvhus, 2010:33). Denne definisjonen av lesekompetanse er derfor svært relevant med tanke på nettopp de elevene som er intervjuet i denne studien, da disse benytter svært mye digitale tekster i sin undervisning og skolehverdag.

OECDs definisjon av lesekompetanse er svært omfattende. Lesing som forutsetning for aktiv deltakelse i samfunnet står sentralt – ikke bare for å kunne ta samfunnet i bruk, men også for å selv kunne bidra gjennom yrkesliv, politikk og annet engasjement (Frønes og Narvhus, 2010:33). Lesekompetanse innebærer også i hvilken grad leseren har kunnskap om ord, avkodingsferdigheter, språk- og tekststrukturer. I tillegg til dette har bakgrunnskunnskaper og kunnskaper om verden stor innvirkning på lesingen. Nytt i definisjonen i rammeverket for PISA 2009 var formuleringen ”å engasjere seg [i skrevne tekster]” (Frønes og Narvhus, 2010:33). På denne måten inkluderes leseengasjement som en sentral faktor når man omtaler tekstkompetanse. Leseengasjement fremstår som et sentralt fellestrekk hos gode lesere. Tidligere undersøkelser viser at disse leserne har en rekke vaner og holdninger til felles, og disse faktorene samles gjerne under fellesbetegnelsen engasjement. Dette gjelder blant annet interesse for lesing, autonomi i leseatferd, lesing som sosial interaksjon og leksepraksis (Frønes og Narvhus, 2010:33). Jeg kommer mer inn på engasjement i 2.5.

Kjennetegn ved gode lesere og hva de har til felles, er gjerne utgangspunkt for å si noe om god lesekompetanse. Nytt i PISA 2009 var også fokuset på metakognisjon hos elevene. ”Dette er en erkjennelse av at leseforståelse også favner om de metakognitive kompetansene, som bevisstheten om og ferdigheten til å bruke ulike og passende strategier til ulike leseoperasjoner” (Kjærnsli og Roe, 2010:34).

### **2.3.3 Metakognisjon og lesestrategier i PISA**

Flere studier har vist at det er sammenheng mellom leseforståelse og effektiv bruk av lese- og læringsstrategier (Hopfenbeck og Roe, 2010:118). Når man ser nærmere på hva de gode leserne gjør, ser man at de har en hensiktsmessig måte å ”angripe” tekster på. Gjennom å ha et bevisst forhold til lesingen, kan man også øve seg på å ”overvåke” sin egen forståelse av teksten man leser. Å ha metakognitiv kompetanse, det vil si kunnskap om ulike strategier og evnen til å bruke egnede strategier i ulike lesesituasjoner, er dermed hensiktsmessig å trene elevene i gjennom god leseundervisning. Hopfenbeck og Roe (2010) viser også til at ulike forskere hevder at ”leseforståelse og metakognitiv kompetanse blir stadig viktigere for å lykkes på alle områder i livet, både i utdanning, i yrkeslivet og i samfunnet for øvrig” (2010:119).

I PISA 2009 ble det utviklet to nye oppgaver med utgangspunkt i to ulike lesesituasjoner. Oppgavene skulle bidra til å kunne måle elevers metakognitive kunnskaper om strategibruk ved å studere hvordan de rangerte nytten av ulike strategier som ble presentert for dem. Begge oppgavene ble på forhånd pilotert og gjennomgått av leseeksperter. Målingen ble basert på en sammenlikning av elevenes svar i PISA, og den rangeringen som ekspertene la til grunn. I analysen ble svarene til elevene beregnet som gode eller dårlige ut fra ekspertenes vurdering (Hopfenbeck og Roe, 2010:122-123). I denne studien danner de samme oppgavene utgangspunktet for å teste en gruppe elevers bevissthet rundt bruk av lesestrategier.

Den første oppgaven viser til en lesesituasjon der elevene skal forstå og huske innholdet i en tekst. Oppgavens hovedvekt ligger eksplisitt på å lese for å lære i skolesammenheng, og fokuserer på å kunne forstå og å huske. I den andre oppgaven blir elevene bedt om å vurdere nytten av fem strategier for å kunne skrive et sammendrag av en tekst. Begge oppgavene bidrar til å kunne si noe om elevenes metakognitive kompetanse i to autentiske lesesituasjoner som de gjennom skolegangen er godt kjent med. Strategiene som skal

vurderes er gode eksempler på både dype og mer overfladiske strategier, noe jeg vil komme mer inn på under punkt 2.4.

Hopfenbeck og Roe (2010) presenterer i resultatene fra PISA-undersøkelsen i 2009 hvordan blant annet de norske elevene presterte under OECD-gjennomsnittet når det gjaldt å vurdere strategier for å skrive et sammendrag. Begge oppgavene viste relativt store kjønnsforskjeller i jentenes favør.

### 2.3.4 Literacy

Man kan se på literacy som en form for skriftspråklig kompetanse. På norsk brukes for eksempel betegnelsen *lesekompetanse* (Roe, 2011), noe som signaliserer at det ikke lengre kun handler om lesing som ordavkoding og enklere meningsdanning. Her kunne også begreper som ”kritisk og reflektert leseforståelse” vært brukt (Frønes og Narvhus, 2010:33). Selv velger jeg å bruke begrepet lesekompetanse.

Slik Atle Skaftun (2014) løfter frem literacy-begrepet, må man se på skriftkyndighet som en forutsetning for å i økende grad kunne delta i det moderne kunnskapssamfunnet. Dette gjenspeiles i Kunnskapsløftet som retter fokuset mot hvordan man bruker språk og skriftspråk som redskaper i det enkelte fag – altså grunnleggende ferdigheter i alle fag. På denne måten legger Kunnskapsløftet til grunn at elevene ikke kun skal ha fokus på å lære faglig innhold, men også fagspesifikke måter å forstå, snakke, lese og skrive på. Skaftun (2014) trekker på denne måten frem hvordan Kunnskapsløftet omtales som en *literacy-reform* (2014:16).

OECDs definisjon av lesekompetanse (reading literacy) viser et klart fokus på at elever skal kunne delta aktivt i samfunnslivet, der skriftkyndighet i økende grad viser seg som en forutsetning for å kunne delta.

Tekstkompetanse er altså et begrep som kan knyttes til mange ulike felt, men det overordnede fellestrekket er relasjonen til teksten (Knudsen og Aamotsbakken, 2010:83). Når PISA definerer lesing som middel for å kunne delta i samfunnet, understrekes betydningen av nettopp tekstkompetanse. Ved å se på dette som en stadig økende faktor for å lykkes i kunnskapssamfunnet, ser man at lesing av tekster i skolen blir grunnleggende viktig for

elevers videre utvikling. ”Individet beveger seg i en tekstverden gjennom hele livsløpet, og av den grunn blir tekstkompetanse og tekstkunnskap attraktive mål innenfor en literacy-kultur som vår” (Knudsen og Aamotsbakken, 2010:83).

## **2.4 Lesestrategier**

”Det har aldri hersket tvil om at skolen har ansvar for at elevene lærer å lese, men skolen har også ansvar for å gjøre elevene i stand til å bruke lesingen til å lære” (Roe, 2014:84). Fokuset på leseforståelse står sterkt i Kunnskapsløftet gjennom blant annet lesing som grunnleggende ferdighet. Andreassen (2008) viser til Læreplanverket for Kunnskapsløftet som sier at det skal jobbes med lesing og skriving som grunnleggende ferdigheter i alle fag, for å ”stimulere til lese- og skrivelyst og for å utvikle elevenes lese- og skrivestrategier i en sammenhengende progresjon gjennom hele det 13-årige løpet” (2008:27-28). Leseforståelse har blitt knyttet tett opp mot lesestrategier de seneste årene, og fokuset peker særlig mot at elevene selv skal ta initiativ til å benytte strategiene for å øke sin forståelse av tekst (Andreassen, 2008:19).

Fokus på lesestrategier og strategiundervisning i skolen har med Kunnskapsløftet fått en mer sentral plass i undervisningen. Elevene skal lære å bli strategiske, og dette innebærer både læringsstrategier og derunder lesestrategier. Roe (2014) viser til at lesestrategier og læringsstrategier er tett knyttet sammen, og at det vektlegges å oppøve bevissthet rundt egen læringsprosess, kunnskap om strategier, og evnen til å bruke disse på en god og hensiktsmessig måte (2014:84).

### **2.4.1 Hva er lesestrategier?**

Ivar Bråten (2007) definerer leseforståelsesstrategier som: ”mentale aktiviteter som leseren velger å iverksette for å tilegne seg, organisere og utdype informasjon fra tekst, samt for å overvåke og styre sin egen tekstforståelse” (2007:67). I forskningen finnes det flere ulike måter å organisere og gruppere strategier på, og man kan med hensikt benytte ulike organiseringer ut i fra hvordan man skal omtale lesestrategier. I denne studien er PISAs oppgaver om metakognisjon og lesestrategier utgangspunkt for hvordan jeg undersøker elevenes bevissthet rundt strategier. Mitt ønske er å finne ut mer om hva slags strategier elevene ser på som nyttige og i hvilke situasjoner de bruker dem. Derfor er det hensiktsmessig å organisere strategiene i fire hovedgrupper slik at de ulike strategiene elevene trekker frem under intervjuene kan kategoriseres mer oversiktlig. Ulike enkeltstrategier kan underordnes hukommelsesstrategier, organiseringsstrategier,

elaboreringsstrategier og overvåkingsstrategier (Bråten, 2007:67). Når det hele handler om forståelse av tekst, kan også disse fire hovedgruppene betegnes på to måter. Man omtaler gjerne organiserings-, elaborerings- og overvåkingsstrategier som *dype strategier*, i og med at disse strategiene griper inn i lærestoffet og gjør at det åpner seg og tilegnes hos leseren (Bråten, 2007:67). Dette skjer for eksempel ved at informasjonen organiseres på nye måter eller integreres med leserens forkunnskaper (Bråten, 2007:68). Hukommelsesstrategier går derimot ikke inn i lærestoffet på samme måte, og blir dermed omtalt som *overfladiske strategier* (Bråten, 2007:67). Dette kan for eksempel være strategier som går ut på å memorere innhold i en tekst. Videre følger en enkel oversikt over de fire hovedgruppene av strategier:

### **Hukommelsesstrategier**

Hukommelsesstrategier er de enkleste og mest overfladiske strategiene, som ikke alltid fører til økt leseforståelse (Bråten, 2007:67-68). Hukommelsesstrategier brukes når man repeterer eller skal gjenta informasjon. Mange elever leser avsnitt flere ganger eller skriver av deler av teksten ordrett for å forsøke å memorere innholdet (Bråten, 2007:68). Denne typen strategier rangeres av PISAs leseeksperter som mindre gode strategier for å forstå tekster (Hopfenbeck og Roe, 2010:122).

### **Organiseringsstrategier**

Organiseringsstrategier forklarer stort sett seg selv – det handler om å kunne organisere informasjon fra teksten. Slike strategier brukes for å binde sammen, gruppere eller ordne informasjon eller ideer som blir presentert i teksten, for eksempel ved å lage ulike former for begrepskart, sammenfatninger og forsøke å skaffe seg oversikt over innholdet i teksten (Bråten, 2007:68). Flere av elevene i denne studien nevner slike strategier, slik jeg vil komme tilbake til i resultatene.

### **Elaboreringsstrategier**

Elaboreringsstrategier handler i grove trekk om å utdype informasjonen i en tekst (Brevik og Gunnulfsen, 2012:67). Elaboreringsstrategier, eller utdypingsstrategier, brukes for å gjøre teksten mer meningsfull. Den nye informasjonen man møter i teksten skal bearbejdes, utdypes, utbroderes, berikes eller foredles i lys av kunnskap leseren allerede har (Bråten, 2007:68). Leserens bakgrunnskunnskap får derfor en sentral rolle når det kommer til

forståelse av teksten. Dette gjøres gjennom å utdype noe man allerede vet, eller har kjennskap til, med ny informasjon man leser om i teksten.

### **Overvåkingsstrategier**

Overvåkingsstrategier er strategier leseren bruker for å sjekke eller evaluere sin egen forståelse under lesingen (Bråten, 2007:68). Lesere som kontrollerer det de gjør under lesingen, og som er bevisste på om den lesestrategien de har startet med ikke fungerer for dem, vil som oftest forsøke å bruke en annen lesestrategi og tilnærming til teksten (Brevik og Gunnulfsen, 2012:65). Samtidig er dette noe som kan være utfordrende for noen lesere. De mangler ofte kunnskap om lesestrategier, og er lite bevisste på hvordan de leser eller hvordan de kan lese for å forstå (Brevik og Gunnulfsen, 2012:65).

### **2.4.2 Gode lesere og metakognitiv bevissthet**

Mye av det man i dag vet om god leseforståelse, er basert på studier av hva de gode leserne gjør. Et sentralt fellestrekk her viser seg å være at de er aktive og strategiske deltakere i leseprosessen (Roe, 2014:45). En strategisk leser er en som vet hvordan han kan opptre når han møter på problemer eller utfordringer med lesingen. Gjennom metakognitiv kompetanse kan han overvåke sin egen lesing, samt vite hvilke strategier som vil være hensiktsmessige å benytte hvor og når (Roe, 2014:87.). For eksempel når en elev leser en fagartikkel i naturfag og oppfatter at han eller hun ikke klarer å forstå innholdet i teksten, har eleven kunnskap om ulike ”verktøy” som kan benyttes for å løse problemene med forståelsen. En måte å løse problemet på kan være å gå over teksten på nytt og markere ord og begreper eleven ikke forstår, for så å undersøke hva ordene betyr. Dette kan føre til bedre forståelse av teksten. Slik resultatene i denne studien viser, kan det være store forskjeller på hvordan ulike elever velger å løse eventuelle problemer under lesingen.

Det er noen sentrale punkter som illustrerer hvordan metakognisjon og bruk av lesestrategier utgjør svært sentrale kjennetegn ved en god leser. Roe (2014:45-46) trekker frem fem slike kjennetegn. For det første er en god leser oppmerksom på hva som skjer mens han leser, og har både oversikt og kontroll over tankeprosessene sine. Skulle leseren bli ukonsentrert, finner han fort ut av at han ikke har fått med seg det han har lest, og deretter finner raskt tilbake til der han mistet forståelsen. For det andre tilegner gode lesere seg etter hvert et stort repertoar av lesestrategier som kan tas i bruk etter behov. Dette innebærer at eleven har

kjennskap til hva slags type tekst som skal leses, og at det finnes et tydelig mål med lesingen. ”De vet at det å lese med god forståelse er å tenke, ikke bare på det de får ut av teksten, men også på hvilke strategier og tankeprosesser som er nødvendige for å forstå” (Roe, 2014:46). I tillegg til dette er også gode lesere klar over om de leser for å lære noe, eller om de leser for underholdningens skyld. Videre bruker også de gode leserne kunnskaper de har om teksters oppbygning til å organisere lesingen på en effektiv måte. Det vil si at de har målet med lesingen klart for seg, og overvåker tekstens innhold. Gjennom lesingen kobler de gode leserne den nye informasjonen de leser opp mot bakgrunnskunnskaper de har fra tidligere erfaringer, de stiller spørsmål når det er noe som er uklart for dem, samt at de bruker tidligere erfaringer for å forstå den nye informasjonen de får fra teksten. Til slutt kjennetegnes gode lesere ved at de er gode problemløsere som er selvstendige i evnen til å løse problemer som oppstår i forbindelse med lesing (Roe, 2014:46).

På denne måten tydeliggjøres hva som kjennetegner en god leser, og hvorfor disse lykkes med lesingen sin. Mange elever starter å lese uten en plan eller et tydelig formål med lesingen, de mangler kunnskap om hvilke ”verktøy” som kan brukes for å løse problemer, samt at de er lite selvstendige i hvordan det kan arbeides med tekster for å øke forståelsen. Den videre leseopplæringen, som går frem av Kunnskapsløftets ”lesing som grunnleggende ferdighet”, blir derfor svært sentralt for lærere generelt, men kanskje norsklærere spesielt.

I forskningslitteraturen finnes det som nevnt et bredt utvalg av lesestrategier. Jeg har allerede vist til inndelingen i de fire hovedgruppene av strategier, men man kan også med fordel dele lesestrategier inn i faser ved leseprosessen. Lise Iversen Kulbrandstad (2003) deler leseprosessen inn i tre faser: før lesingen, under lesingen og etter lesingen (2003:185-204). Dette er en god og logisk måte å planlegge leseprosessen på, og Kulbrandstad bruker denne tredelingen når hun beskriver ulike lesestrategier og bruken av dem. Hun beskriver hvordan arbeidet bør legges opp slik at elevene får mulighet til å lære av hverandre. ”Kjennskapen til hvordan andre løser ulike utfordringer lesing byr på, gir muligheter til å bygge opp et repertoar av ulike handlemåter” (Kulbrandstad, 2003:185). Dette kan være med på å utvikle elevene til aktive lesere gjennom at de får en naturlig tilnærming til hvordan man i en lesesituasjon bør benytte ulike lesestrategier. På denne måten kan elevene oppnå å bli strategiske lesere – altså gode lesere.

## 2.5 Motivasjon

”Motivasjon og engasjement er avgjørende for både evnen og viljen til å lese” (Roe, 2014:38). De fleste kan nok på en eller annen måte kjenne seg igjen i at lesing ofte er motivert av enten det å ha *lyst* til det, eller på den andre siden, å føle at man *må* det. Leselyst handler om de positive assosiasjonene lesing kan gi, og at man gleder seg til å lese fordi det gir gode opplevelser. Men man leser ikke kun fordi man motiveres av koselige lesestunder. Noen ganger kan man føle at man er nødt til å lese krevende og kompliserte tekster fordi utfallet kan bli negativt om man ikke gjør det – for eksempel ved å unngå og lese til en viktig prøve. Man kan derfor oppleve både engasjement og økt utholdenhet i situasjoner der man både har lyst til å lese, og der man må lese.

Lesing er en aktivitet som krever at det investeres en viss anstrengelse og energi i, samtidig som andre aktiviteter konkurrerer om tiden. Bråten (2007) forklarer at: ”Motivasjon handler om hvorfor mennesker gjør det de gjør, om hvorfor de velger noe istedenfor noe annet, og om hvordan de engasjerer seg i de aktivitetene de velger å gi seg i kast med” (2007:73). Dette er et godt utgangspunkt for å belyse aspektet motivasjon i en studie om elevers refleksjon rundt lesing. Et sentralt mål for leseopplæringen i skolen er nettopp å få elevene motiverte og engasjerte i lesing, slik at de angriper ulike tekster med forventning og interesse, men også slik at de faktisk velger å lese selv om de ikke må (Roe, 2014:39).

Ifølge Bråten (2007) tenker flere motivasjonsforskere seg at ”en persons motivasjon bestemmes av de oppfatningene, verdiene og målene som han eller hun har” (2007:73). I dette synet ligger det at motivasjon er et komplekst fenomen som består av ulike komponenter (2007:73). I tillegg forteller det at motivasjon har tydelig sammenheng med leserens selvoppfatning. Når jeg senere skal vise til hvordan elevene i denne studien omtaler motivasjon for å lese kan det derfor være hensiktsmessig å ha dette synet som utgangspunkt. Jeg vil i tråd med Bråten (2007) nå vise til tre elementer som viser seg særlig aktuelle når det kommer til lesemotivasjon, nemlig: forventning om mestring, indre motivasjon og mestringsmål.

### 2.5.1 Forventning om mestring

Forventning om mestring handler om hvordan eleven vurderer sin egen lesekompetanse og hvorvidt de har tro på at de klarer å løse bestemte leseoppgaver (Bråten, 2007:73).



Motivasjon henger altså tett sammen med selvoppfatning, som igjen ofte kan kobles til elevens tidligere erfaringer med liknende leseoppgaver. Elever som er engstelige for å gjøre feil eller opplever lesing på en negativ måte, har også lettere for å mislykkes med lesingen. Videre påpekes det at elever som rett og slett har tro på at de skal lykkes, også har større sjans til å gjøre nettopp dette enn det elever med lave forventninger til seg selv har, uavhengig de reelle ferdighetene som faktisk ligger til grunn (Roe, 2014:41). Denne mestringstroen trenger ikke nødvendigvis bare å bygge på elevens egne erfaringer, den kan også oppstå når eleven gjør observasjoner av hva andre medelever får til, og dermed få forventning om at eleven selv også kan klare det samme (Bråten, 2007:74). Effekten av et godt og spennende klassemiljø, samt betydningen av å tilpasse leseoppgaver til den enkelte elev er med dette av stor betydning. Når eleven opplever å mestre lesesituasjoner kan dette bidra til å gi økt selvoppfatning, noe som igjen kan gjøre eleven villig til å ta sjansen på å ta fatt på stadig mer utfordrende tekster. På denne måten kan troen på å lykkes etter hvert ha en selvforsterkende positiv effekt på selvoppfatningen hos eleven (Roe, 2014:41).

### **2.5.2 Indre motivasjon**

Indre motiverte elever føler leseengasjement innenfra. Det vil si at de vil gå i gang med lesingen fordi de har lyst til det og fordi lesingen virkelig interesserer dem, ikke fordi de vil oppnå for eksempel ros av læreren eller en god karakter i norsk. Indre motivasjon oppstår når en aktivitet oppleves som engasjerende og interessant, og er til glede eller nytte for den det gjelder (Roe, 2014:40). Ifølge Bråten (2007) vil elever som er indre motiverte ikke bare sette pris på tekster som er enkle, underholdende og trivielle, men vil også like lesestoff som kan gi dypere innsikt på et område, eller skjønnlitteratur som er mer krevende. Det som ofte kjennetegner en indre motivert leser er nysgjerrighet for tekster og temaer, engasjement i lesingen og at utfordrende lesestoff settes pris på. Til slutt må viktigheten av frivillighet og selvstendighet for indre motivasjon poengteres. Indre motivasjon innebærer at leseren opplever stor grad av valgfrihet. ”De opplever lesingen som selvvalgt og selvstyrt, ikke som noe de er påtvunget utenfra, eller en aktivitet andre har kontroll over og styrer med” (Bråten, 2007:74).

I sammenheng med indre motivasjon kan også begrepet ytre motivasjon nevnes. Elever kjenner ikke alltid dette indre engasjementet, men leser i større grad fordi de ønsker å oppnå

et bestemt mål. Når faktorer utenfor leseren selv påvirker motivasjonen for å lese kalles dette ytre motivasjon.

### **2.5.3 Mestringsmål og tiltak for å fremme elevers lesemotivasjon**

”Forskning viser en klar sammenheng mellom leseprestasjoner og positive holdninger til lesing” (Roe, 2014:41). Når man snakker om mestringsmål handler dette om elevens ”drive” til å mestre noe. Det å forbedre ferdigheter, øke kompetansen sin og mestre utfordrende oppgaver oppleves som et mål i seg selv (Bråten, 2007:75). Vi vet at engasjement i lesing har stor betydning for leseforståelse, og slik sett bidrar positive holdninger til lesing på å ”dra lasset i riktig retning”. Noen ganger styres dette av leseglede og leselyst – men ikke alltid. Ofte handler det vel så mye om den drivkraften som skapes når vi forstår hvorfor lesingen har en hensikt, og hvorfor det av ulike grunner kan være viktig for oss å forstå en tekst (Roe, 2014:41).

Når disse tre elementene ved lesemotivasjon er belyst, må det også påpekes at disse henger tett sammen og avhenger av hverandre. ”Et optimalt lesemotivasjonsmønster innebærer at elevene både har høy forventning om å mestre leseoppgaven, er indre motivert for lesing og har egenutvikling og kompetanseøkning som overordnede mål for arbeidet sitt (Bråten, 2007:75). Dette optimale mønsteret vil trolig mange kunne kjenne på at ikke bestandig er tilfellet for dem. Det samme gjelder elever, og i klasserom finner man stor variasjonen i hvordan det oppleves motivasjon for å lese.

Å vektlegge faglige begreper og kunnskaper kan også virke positivt inn på elevenes orientering mot et mestringsmål (Bråten, 2007:77). Dette kan fungere som en ”ramme” for hvilke tekster elevene velger å studere, og med dette tydeliggjøre hva det er de faktisk søker informasjon om. Læring og mestring av viktige begreper og kunnskaper bør hele tiden stå i sentrum, og dette kan gjøres ved at elevene får gjøre egne observasjoner, stille spørsmål og så undersøke temaet videre gjennom ulike tekster (Bråten, 2007:77). Med tanke på lesing av webtekster, som er et sentralt tema i denne studien, er dette avgjørende for å klare å finne den relevante informasjonen man er på utkik etter.

Lærere kan også gjøre tiltak som kan bidra til å skape indre motivasjon for lesing hos elevene. Nøkkelen her må sies å være interesse, og læreren kan derfor stimulere til interesse

gjennom å gi elevene nok forkunnskaper om temaet, gi dem valgmuligheter og en følelse av å selv kunne bestemme hva de ønsker å lese (Bråten, 2007:77). I slike tilfeller kan Internettets valgmuligheter være en god løsning. Elevene vil kunne søke og navigere, og la nysgjerrigheten og interessen for et tema danne grunnlaget for lesingen. I 2.6 vil jeg belyse både fordeler og utfordringer ved nettopp denne typen lesing.

## **2.6 Lesing på skjerm**

I denne studien vil jeg skille mellom lesing av digitale tekster og webtekster. Dette er fordi elevene i undersøkelsen har alt læringsmaterialet sitt digitalt, og disse tekstene må derfor omtales som digitale tekster. I tillegg leser de mye på Internett, særlig på fritiden. Jeg må derfor skille mellom læreboktekstene og webtekster, fordi sistnevnte stiller større og andre krav til leseren. I dette kapitlet vil jeg derfor først belyse begrepet digitale tekster, og deretter hva som særpreger webtekster. Siden vil jeg trekke frem sentrale momenter ved digital kompetanse, og til slutt vise hvordan kompetanse og motivasjon kan bidra positivt på leseforståelsen ved lesing av webtekster.

### **2.6.1 Digitale tekster og webtekster**

Å lese tekster fra lærebøkene i digital versjon krever stort sett ikke annen lesekompetanse hos elevene enn hvis den samme teksten leses på papir. Digitale tekster kan imidlertid hevdes å være interaktive tekster fordi de reagerer på leserens handlinger. Når man trykker på en lenke i teksten vil leseren kunne bevege seg rundt i teksten på en annen måte enn hva man kan i papirbaserte tekster (Strømsø og Bråten, 2007:197). Slik digitale tekster omtales i denne studien må derfor relateres til elevenes digitale lærebøker, og hvordan tekstene i disse ikke må forveksles med lesing av tekster på Internett.

Webtekster, tekster på Internett, kan kjennetegnes ved tre særtrekk; de er multimediale, hypertekstuelle og interaktive (Strømsø og Bråten, 2007:198). Det multimediale innebærer at nettsider ofte inneholder både bilder, tekst, lyd og video. Det hypertekstuelle betyr at teksten er sammensatt av en rekke relasjoner med andre tekster, og at nettsider ikke er lineært strukturerte: ”Det gir altså sjelden mening å snakke om en nettsides begynnelse og slutt” (Frønes og Narvhus, 2011:9). Webtekster er også i større grad enn de digitale læreboktekstene interaktive, noe som betyr at det er mulig for leseren å samhandle med teksten, blant annet ved å klikke seg fra en tekst til en annen. ”Läseren er ikke en passiv

mottaker av informasjon, men kan selv finne opplysninger aktivt å få akkurat det han eller hun trenger – bred orientering om et emne eller de små detaljene” (Frønes og Narvhus, 2011:9).

### **2.6.2 Digital kompetanse – søking, navigering, vurdering og integrering**

Lesing av webtekster krever nye kunnskaper og ferdigheter for å kunne møte de utfordringene som er nevnt ovenfor. Strømsø og Bråten (2007) trekker frem at slike kunnskaper og ferdigheter kan omtales som digital kompetanse (2007:205). ”Flere studier tyder på at man ikke uten videre kan forutsette at barn og unge har digital kompetanse, selv om de tilsynelatende behersker mange aspekter ved bruk av Internett” (Strømsø og Bråten, 2007:205). Digital kompetanse defineres av Erstad (2010) som ”ferdigheter, kunnskaper og holdninger ved bruk av digitale medier for mestring i det lærende samfunn” (Erstad, 2010:134). Det vil derfor være nyttig å trekke frem noen sentrale utfordringer ved lesing av webtekster, og hvordan kompetanse kan bidra til bedre forståelse og bedre utbytte av lesingen.

Det som skiller lesing av webtekster fra andre tekster, er at det kreves beslutninger av leseren i flere lag og på flere nivåer, og det kan trekkes frem tre leseaspekter som er forskjellige fra lesing på papir og digitalt. Det å *finne og hente ut informasjon* blir påvirket ved at tilgangen på informasjon blir drastisk endret mellom de to mediene (Frønes og Narvhus, 2011:17). De papirbaserte tekstenes fysiske form skiller seg fra Internettets nærmest ubegrensede tilgang på informasjon, og for å få tilgang til denne må leseren søke og navigere via hyperlenker. Dette stiller krav om at leseren kan konstruere gode og presise søk, og i tillegg vite hvordan han bør vurdere treffene fra søket (Strømsø og Bråten, 2007:198).

Når det gjelder å *tolke og sammenholde informasjon* ved det digitale mediet, kreves det at leseren må integrere og sammenfatte informasjon på tvers av tekster. Dette omtales som multiple tekster og innebærer å referer til flere sider, tekster fra flere kilder eller flere forfattere for å bygge en integrert forståelse av momenter fra ulike tekster (Strømsø og Bråten, 2007:172). Det er derfor viktig at elevene får veiledning i hvordan man kan forsøke å binde sammen tekster og konstruere en større sammenheng mellom disse, da dette er en krevende oppgave (Strømsø og Bråten, 2007:203). I tillegg inneholder webtekster ofte flere medier enn kun tekst, noe som gjør at stoffet kan presenteres på flere måter (Strømsø og

Bråten, 2007:204). Dette kan ha positiv betydning for forståelsen for mange elever, men det krever at bruken av de multimediale mulighetene er nøye planlagt (Strømsø og Bråten, 2007:204)

Når man søker etter informasjon på Internett får man en treffliste som ikke tar hensyn til teksttype, sjanger, utgiver eller troverdighet. Det kreves derfor at leseren må *reflektere over og vurdere informasjonen* de finner. Dette er en stor utfordring for elever som bruker Internett både når det gjelder skolearbeid og fritidslesing (Frønes og Narvhus, 2011:18). Mangelen på kvalitetssikring av tekstene man kan finne på Internett gjør spørsmål om kildekunnskap og kildekritikk enda mer aktuelle enn ved papirbaserte tekster (Strømsø og Bråten, 2007:201). Å kunne vurdere forfatter, utgivelsestidspunkt og sjanger er krevende tiltak, særlig med tanke på at webtekster ofte ikke inneholder de kjennetegnene og virkemidlene som elevene er vant til fra papirbaserte tekster.

### **2.6.3 Å mestre overgangen fra papir til skjerm**

Webtekster representerer altså både utfordringer og muligheter for leseren, men det kreves kompetanse og motivasjon for lesing av slike tekster. I det følgende vil jeg belyse noen elementer som kan gjøre leseren bedre rustet til å utnytte de mulighetene som webtekster representerer.

#### **Forkunnskaper**

Trolig har forkunnskaper en enda større betydning ved lesing av digitale tekster enn ved tradisjonelle papirbaserte tekster (Strømsø og Bråten, 2007:206). Dette har blant annet sammenheng med at de digitale tekstene ofte er av hypertekstuell karakter, slik jeg var inne på i 2.6.3. Utfordringen med dette er at sammenhengen mellom tekstene ikke alltid er like åpenbar som i tradisjonelle tekster, og derfor stilles det relativt høye krav om at leseren selv må skape den nødvendige sammenhengen (Strømsø og Bråten, 2007:206). Elever med svake forkunnskaper om temaet for lesingen vil ha særlig nytte av at forfatteren skaper en god sammenheng i teksten, mens elever med gode forkunnskaper kan ha positivt utbytte av å lese ulike tekster og selv skape sammenhengen mellom dem (Strømsø og Bråten, 2007:206).

## **Kildekunnskap**

I tillegg til forkunnskaper om temaet for lesingen, må elevene også inneha kildekunnskap. En sentral utfordring ved webtekster er å vite hva og hvem man bør stole på. Tekster som er godkjent av en redaktør i et forlag eller i en avis er ofte kvalitetskontrollert, mens på Internett må leseren gjøre denne jobben selv (Strømsø og Bråten, 2007:208).

## **Selvregulert læring**

Bruk av digitale læremidler, som for eksempel webtekster, kan bidra til å fremme selvregulert læring, men samtidig forutsetter bruk av webtekster at eleven allerede har kunnskaper og ferdigheter som gjør det mulig for dem å styre egen læringsprosess på en hensiktsmessig måte (Strømsø og Bråten, 2007:209). Ved lesing av webtekster får elevene flere valgmuligheter til hva som kan leses. Dette åpner for at elevene kan føle økt kontroll over egen lesing, noe som igjen kan oppleves som motiverende. Men for mange valgmuligheter kan også føre til økt frustrasjon eller føre til at leseren mister konsentrasjonen for oppgaven (Strømsø og Bråten, 2007:209).

## 3 Metode og materiale

I dette kapitlet vil jeg først argumentere for hvorfor jeg har valgt en kvalitativ tilnærming i denne studien. Deretter følger en presentasjon av forskningsdesignet, før jeg siden kommer inn på en mer teoretisk tilnærming til kvalitativ metode og intervju. I beskrivelsen av datamaterialet for undersøkelsen vil jeg kort gjøre rede for hvorfor og hvordan jeg har benyttet PISAs oppgaver om metakognisjon og strategier. Dette følges opp av hvordan jeg har arbeidet med materialet når det kommer til transkribering og anonymisering. Avslutningsvis vil jeg stille spørsmål og drøfte oppgavens validitet og reliabilitet.

### 3.1 Hvorfor kvalitativ metode?

Å velge forskningsmetode handler om å kunne besvare den aktuelle problemstillingen. På hvilken måte kan man best samle data som kan gi svar på problemstillingen? For å svare på dette tok jeg for meg problemstillingens karakter: *Hvordan beskriver en gruppe ungdomsskoleelever sitt forhold til lesing generelt og skjermlesing spesielt?* Hvilken metode egner seg best til å svare på denne problemstillingen, og hvilke aspekter ved den er det som blir belyst? Spørsmålet blir på hvilken måte jeg best kan få innsikt i hva noen elever tenker rundt sin egen lesing, både på skjerm og på papir, og hva de vet om lesestrategier.

Når det gjelder forskningsmetode, går hovedskillet mellom det kvalitative og det kvantitative. Grovt sett kan man si at de to tilnærmingene har ulike prioriteringer, både når det gjelder datainnsamling og tolkning av resultater (Kleven, 2011: 19). De kvantitative metodene ønsker ofte å samle statistikk på et tallfestet materiale, samt å ”objektivisere” prosessene ved å holde en viss distanse mellom forsker og forsøkspersoner (Kleven, 2011: 19). Dette skjer ofte ved å benytte for eksempel spørreundersøkelser. De kvalitative metodene prioriterer derimot nærhet, og gjennomføres ofte som for eksempel intervju eller observasjon. Når jeg har valgt den kvalitative tilnærmingen ved å gjennomføre intervjuer med en gruppe elever, er det for å få best mulig innblikk i hva disse elevene selv kan fortelle om lesing og deres bruk av strategier.

#### 3.1.1 Forskningsdesign

Jeg har valgt kvalitativt forskningsintervju som metode i denne studien. Intervjuene består av to deler: en semi-strukturert intervjuguide, samt et oppgavehefte som legger grunnlaget for en verbal vurdering av oppgavene fra PISA 2009 angående metakognisjon og lesestrategier.

Forskningsdesignet for denne studien er et semi-strukturert intervju, fordi formålet med studien er å få innsikt i en gruppe elevers refleksjoner rundt lesing og deres forhold til lesestrategier. Formålet med studien er altså ikke å generalisere, men å gå mer i dybden på temaet. For å oppnå dette er det utarbeidet en intervjuguide med fire temaer: 1) spørsmål om holdninger og motivasjon, 2) spørsmål om fritidslesing, 3) spørsmål om lesing på skolen og 4) spørsmål om lesestrategier. Under hvert av disse temaene er det formulert spørsmål som skal bidra til å belyse de tre forskningsspørsmålene:

- 1) Hvilke holdninger har elevene til lesing?
- 2) Hva vet elevene om lesestrategier?
- 3) Hva mener elevene om å lese på skjerm vs. papir?

De valgte spørsmålene blir belyst senere i kapitlet, se 3.3.4. I tillegg til intervjuguiden benyttes også to av oppgavene fra PISA 2009 i forbindelse med spørsmål om lesestrategier. Oppgavene ber elevene vurdere strategier til situasjonene «*Forstå og huske en tekst*» og «*Skrive et sammendrag av en tekst*». Elevene blir bedt om å vurdere og rangere tilsammen 11 strategier fra de to ulike lesesituasjonene, samt forklare og begrunne vurderingene. Hensikten med å inkludere disse oppgavene er å få et kvalitativt innblikk i en ellers så stor og kvantitativ undersøkelse som PISA, og bruke disse elevenes verbale refleksjoner til å si noe om bakgrunnen for vurderingene de gjør. Ved å inkludere de to oppgavene styrkes fokuset på lesestrategier i studien, i og med at jeg får informantene til å reflektere rundt 11 konkrete strategier.

## **3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet**

Det kvalitative forskningsintervjuet åpner for muligheten til å få innsikt i hva intervjupersonene tenker om lesing og bruk av lesestrategier. Det åpner for å forsøke og forstå elevenes perspektiver på lesing. Målet med det kvalitative forskningsintervjuet er å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, fremfor vitenskapelige forklaringer alene (Kvale og Brinkmann, 2009:21). I det følgende vil jeg komme nærmere inn på ulike aspekter ved en slik studie. Først vil jeg presentere teori om intervju som metode. Deretter nevner jeg sentrale faktorer ved forskerrollen, samt sier noe om min egen rolle som forsker i denne studien. Til slutt vil jeg forklare hvordan utvalget ble foretatt, og hvordan intervjuguiden ble utarbeidet.



### 3.2.1 Intervju

I følge Christoffersen og Johannessen (2012) er intervju den mest brukte metoden å samle inn kvalitative data på (2012:77). Intervjuet er også en hensiktsmessig måte å få innsikt i informantens tanker, følelser og erfaringer rundt et tema. Det kvalitative forskningsintervjuet kan karakteriseres som en samtale med struktur og et formål, og skiller seg fra den dagligdagse samtalen slik:

*(...) sammenliknet med hverdagslige samtaler, kjennetegnes forskningsintervjuet av en metodisk bevissthet rundt spørreformen, fokusering på dynamikken i interaksjonen mellom intervjueren og den intervjuede, og en kritisk innstilling til det som blir sagt (Kvale, 1997:31).*

I likhet med all forskning, må intervjuenes validitet og reliabilitet fungere som en kvalitetskontroll i alle stadiene av kunnskapsproduksjonen (Kvale, 1997:164). Jeg vil gjennom de neste delkapitlene trekke frem sider ved det kvalitative forskningsintervjuet og belyse fordeler og utfordringer ved metoden.

### 3.2.2 Forskerrollen

Når man ser nærmere på forskerens rolle i de kvalitative forskningsintervjuene, ser man at den veier tungt. Forskerens egne verdier og holdninger har innflytelse gjennom hele prosessen, både når det kommer til hva han finner interessant å stille spørsmål om, og hvordan han tolker de resultatene og funnene som fremgår (Kleven, 2011:24.). Når jeg trer inn i forskerrollen er det altså flere viktige momenter jeg må ha et bevisst forhold til, og som bør tydeliggjøres før, underveis og etter at datainnsamlingen er gjennomført. Studien kan for eksempel ikke bli sett på som objektiv med tanke på at jeg allerede ved oppgavens problemstilling har gjort et subjektivt valg.

Intervju baserer seg på kommunikasjon mellom to parter, der målet er å få informasjon fra informanten og dermed innsikt i deres verdensbilde. Det er viktig at forskeren som skal gjennomføre intervjuet har et bevisst forhold til nettopp denne kommunikasjonssituasjonen, og er klar over utfordringer den kan medbringe. For eksempel kan kommunikasjonen mellom forsker og informant fungere dårlig, noe som kan føre til at informasjonsutvekslingen blir begrenset, eller at man misforstår hverandre (Grønmo, 2004:164-165). Jeg kommer nærmere inn på dette i punkt 3.4.2, og begrunner hvordan jeg som intervjuer har tatt grep for å sikre studiens validitet.

Ettersom informantene visste at jeg var lektorstudent kan det tenkes at de ville sett på meg som en lærer og besvart spørsmålene med det de tenkte jeg var ute etter å høre. Grønmo (2004:165) fremhever viktigheten av at forskeren legger til rette for å finne en nøytral og passende kommunikasjonsform, samt det å skape en trygg og god atmosfære under intervjuingen. Dette ble en verdifull tanke å ta med seg inn i intervjusituasjonen. I argumentasjonen for denne studiens validitet og reliabilitet vil dette bli drøftet nærmere.

### **3.2.3 Utvalg og informanter**

Et kjennetegn ved kvalitative undersøkelser er at man ønsker å få mye informasjon om et begrenset antall personer (Christoffersen og Johannessen, 2012:49). Med denne studien ønsket jeg å få innsikt i hvordan en gruppe elever er bevisste på egen lesing. Derfor ble det foretatt et kriteriebasert utvalg for undersøkelsen. Målgruppen som måtte delta for at jeg skulle få samlet de nødvendige dataene var naturligvis elever, men også at de benyttet digitale læringsmidler, slik det fremgår av problemstillingen. I samarbeid med veileder, kom jeg i kontakt med en lærer på 8.trinn ved en ungdomsskole på Østlandet – en skole der svært mye av lesingen foregikk digitalt. Jeg hadde ingen kjennskap til verken skolen, læreren eller elevene i forkant, og ba derfor læreren om å forhøre seg med aktuelle elever og foreta utvalget.

Noen kriterier ble lagt til grunn for utvelgelsen, altså et kriteriebasert utvalg (Christoffersen og Johannessen, 2012:51): Jeg ønsket seks elever, der tre av dem var gutter og tre av dem var jenter. Kjønnfordelingen var ikke et absolutt kriterium for selve problemstillingen, men for å ikke måtte forholde meg til eventuelle kjønnsforskjeller var det ønskelig å ha en jevn kjønnfordeling blant utvalget. Videre ønsket jeg elever med ”normal” lesekompetanse, altså elever uten for eksempel dysleksi og store lesevansker, men gjerne med ulikt ferdighetsnivå i lesing. Utgangspunktet for utvalget av informanter til undersøkelsen var med andre ord ikke representativitet, men hensiktsmessighet (Christoffersen og Johannessen, 2012:50).

Deltakelse i undersøkelsen var frivillig, og elevene som ble spurt om å delta fikk et informasjonsskriv<sup>1</sup> med hjem til foresatte som ble returnert til læreren med underskrift<sup>2</sup>. Da

---

<sup>1</sup> Se vedlegg 1: Samtykkeerklæring

<sup>2</sup> Fokuset endret seg noe underveis i prosessen, men datagrunnlaget er det samme.

læreren hadde mottatt samtykke fra alle de aktuelle informantene, samt deres foresatte, avtalte vi tidspunkt for første intervju kort tid etterpå.

### 3.2.4 Utarbeiding av spørsmål til intervjuene

Til intervjuene ble det utarbeidet en intervjuguide for å beskrive i grove trekk hvordan intervjuet skulle gjennomføres, med hovedvekt på hvilke tema som skulle tas opp med informanten. Med tanke på at jeg ikke visste noe om elevene jeg skulle intervju, sett bort i fra ønskene jeg la til grunn for kontaktpersonen ved skolen, var det viktig å lage en intervjuguide som var spesifikk nok til å få svar på relevante aspekter ved studien, men også så enkel og generell at den kunne gjennomføres på en fleksibel måte.

”Ved utarbeidelsen av intervjuguiden vil forskeren først identifisere sentrale deltemaer som inngår i den overordnede problemstillingen” (Christoffersen og Johannessen, 2012:79). Dette ble gjort ved å tilføye de tre forskningsspørsmålene som ble vist i 3.1.1. Disse tre spørsmålene utgjør grunnlaget for temaene i intervjuguiden<sup>3</sup>. Guiden består av fire ulike bolker: 1) spørsmål om holdninger og motivasjon, 2) spørsmål om fritidslesing, 3) spørsmål om lesing på skolen og 4) spørsmål om lesestrategier. For hvert av temaene er det formulert et par hovedspørsmål og tilhørende underspørsmål. Et eksempel fra bolken om fritidslesing er: ”Hvilke holdninger har eleven til lesing?”. For å få elevene til å kunne svare på et slikt spørsmål ble det stilt underspørsmål som: ”Hva synes du om det å lese?” og ”synes du det er viktig å være flink til å lese – hvorfor/hvorfor ikke?”. Sentralt for utformingen av intervjuguiden er at man må tenke gjennom hva slags informasjon som skal skaffes til veie gjennom intervjuene (Grønmo, 2004:161). For eksempel ble spørsmål om ”lesing på skjerm vs. papir” trukket frem under alle fire temaene for å belyse det tredje forskningsspørsmålet. Likevel er det viktig å påpeke at det ikke var som hensikt å stille alle underspørsmålene som ble formulert i intervjuguiden, men at disse kunne fungere som hjelp under intervjusituasjonen for å belyse temaene mest mulig grundig.

Spørsmålene som ble stilt i intervjuene var av ulik karakter. Hvert intervju ble innledet av noen enkle faktaspørsmål om eleven. Det er som nevnt viktig å skape en god relasjon med informanten, og derfor viktig å starte med spørsmål som ikke skremmer eller gjør informanten usikker. Ellers består guiden av spørsmål med ulik karakter. Her støtter jeg meg

---

<sup>3</sup> Se vedlegg 2: Intervjuguide

til Kvale og Brinkmann (2009), som benytter noen nyttige spørsmålstyper (2009:147-149). *Strukturerende spørsmål* som ”Nå vil jeg gjerne snakke litt om fritidslesing: Hva leser du på fritiden?” ble brukt for å kunne styre intervjuet etter intervjuguiden. *Dirkete spørsmål* som ”Kan du nevne noen eksempler på lesestrategier?” var effektive for å markere et emne vi skulle snakke om, samt at det ble mulig å stille *inngående spørsmål* som ”Kan du si noe mer om det?” slik at jeg som forsker kunne forfølge svaret og utforske innholdet. I noen situasjoner ble også *fortolkende spørsmål* benyttet, gjerne i forbindelse med lesing på skjerm der jeg ba elevene veie for og i mot det å lese på skjerm fremfor å lese på papir.

### **Testing av elevenes kunnskap om strategier**

I tillegg til intervjuguiden benyttet jeg også to av oppgavene fra PISA 2009 angående metakognisjon og lesestrategier<sup>4</sup>. PISA er en stor kvantitativ undersøkelse som gir innblikk i elevers lesekompetanse. I denne studien ønsket jeg å få innblikk i noen elevers refleksjoner rundt lesing og bruk av lesestrategier. Derfor ble det interessant å forsøke og få et kvalitativt innblikk på en større kvantitativ undersøkelse. Jeg oppfordret derfor elevene til å reflektere og argumentere for vurderingen deres av strategiene, i motsetning til i PISA der de ellers gir sin vurdering utelukkende ved bruk av tallskalaen. I denne delen av intervjuet ble det i stor grad benyttet *spesifiserende spørsmål* for å få elevene til å gi mest mulig presise beskrivelser av hvordan de oppfattet de ulike strategiene som nyttige eller unyttige.

## **3.3 Datamateriale**

I det følgende vil jeg trekke frem de relevante funnene fra PISA-undersøkelsen som kan knyttes til test-delen av intervjuene. Deretter vil jeg redegjøre for gjennomføringen av intervjuene, for så å forklare hvordan bearbeidingen av datamaterialet ble gjennomført. Til slutt vil jeg komme inn på hvordan materialet har blitt analysert.

### **3.3.1 PISA-undersøkelsens oppgaver om metakognisjon og strategier**

Oppgavene jeg benytter fra PISA 2009 omhandler metakognisjon og lesestrategier, der resultatene viser elevers metakognitive kunnskaper om strategibruk ved å studere hvordan de rangerer de ulike strategiene (Hopfenbeck og Roe, 2010:122). PISA er en stor, kvantitativ undersøkelse der resultatene er internasjonalt anerkjent. I denne kvalitative studien har det

---

<sup>4</sup> Se vedlegg 3: Oppgaveskjema med lesestrategier fra PISA 2009

derfor vært interessant å benytte oppgavene fra PISA-undersøkelsen for å få et kvalitativt innblikk i hvorfor noen elever rangerer strategiene i disse oppgavene slik de gjør. Det å ha kvantitative tall å støtte seg på i drøftingen vil kunne bidra til å gi de kvalitative intervjuene i denne studien mer dybde. Det må likevel understrekes at denne studien ikke skal sammenliknes med resultatene fra PISA generelt. Studien vil kun bruke PISA-resultatene til de aktuelle strategioppgavene som utgangspunkt for å drøfte hvordan elevene i denne studien viser kunnskap om strategier.

### **3.3.2 Gjennomføring av intervjuene**

Før jeg startet utarbeidningen av forskningsdesignet satt jeg meg inn i Grønmos (2004) oversikt over datainnsamling ved hjelp av utspørring (intervju) (2004:160). Gjennom prosessen har dette vært en nyttig rettesnor å følge. I forkant av intervjuene ble det sendt søknad til Datatilsynet (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) med melding om prosjektet<sup>5</sup>.

Alle intervjuene ble gjennomført i april, etter avtale med min kontaktperson ved skolen. Det var praktisk å bruke læreren som kontaktperson med tanke på at dette var elevenes norsklærer, som kjente elevene godt. Møtet mellom meg og informantene fant sted da jeg møtte dem på skolen deres for å gjennomføre intervjuene. Selve intervjuene ble gjennomført parallelt med elevenes norskøkt, på et grupperom i nærheten av klasserommet. Jeg intervjuet én og én elev i ca. 45 til 60 minutter. Jeg besøkte skolen tre ganger og intervjuet to informanter hver gang. Alle intervjuene ble tatt opp på diktafon. I etterkant av intervjuene ble lydfilene transkribert og anonymisert.

Da intervjuene startet tok jeg imot eleven i døra. Etter en kort presentasjon om hvem jeg var og hvorfor jeg var på skolen deres, fikk eleven en rask gjennomgang av intervjuguidens temaer og oppbygning. Med tanke på problemstillingens ønske om å få innsikt i elevenes refleksjoner rundt lesing, var det derfor viktig å understreke for informantene at jeg var interessert i å høre hva de selv tenkte rundt det å *lese*. Grønmo (2004) forklarer at forskeren bør finne en god form for samtalen, slik at informanten føler seg på bølgelengde med forskeren, og slik at samtalen blir mest mulig avslappet og dagligdags (2004:163). Noen av elevene oppfattet jeg som litt sjenerte og nervøse i starten, og det var derfor viktig å forsøke

---

<sup>5</sup> Se vedlegg 6: Kvittering fra NSD

og berolige dem med at ingen svar var ”riktige” eller ”gale”, og at jeg ikke var der for å vurdere dem.

En uke i forveien ble det gjort en pilottest av intervjuet. Da varte intervjuet i 41 minutter.

Intervjuene i undersøkelsen fordelte seg slik:

	Dato	Varighet
Intervju 1	16.04.15	57 min
Intervju 2	16.04.15	46 min
Intervju 3	20.04.15	49 min
Intervju 4	20.04.15	48 min
Intervju 5	23.04.15	49 min
Intervju 6	23.04.15	50 min

Tabell 1: Oversikt over intervjuene

Slik oversikten viser ble intervjuene noe lengre enn forventet, der særlig det første intervjuet ble noe langt. Dette skyldes at eleven ga flere utdypende svar på spørsmålene, men også at effektiviteten i intervjuet ble noe redusert fra min side da jeg stilte mange liknende spørsmål etter hverandre. Dette påpeker viktigheten av å ha en godt utarbeidet intervjuguide.

Intervjuguiden bidro til at jeg kunne være fleksibel på hvordan jeg stilte spørsmålene og i hvilken rekkefølge jeg stilte dem, men likevel være sikker på at alle temaene ble dekket i løpet av intervjuet. Spørsmålene i intervjuguiden var nokså konkrete for at elevene skulle forstå. Derfor var det viktig å lytte til det informantene svarte, tolke dette, for så å stille oppfølgingsspørsmål. Mange av elevene svarte kort og noe nølende på noen spørsmål, og fikk derfor bedre til det å utdype og konkretisere svaret sitt da jeg stilte ulike oppfølgingsspørsmål.

Den første delen av intervjuet varte stort sett i mellom 30 og 35 minutter, bortsett fra intervju 1 der det gikk nærmere 40 minutter. Dette kunne merkes på informantens konsentrasjon at var litt for lenge. Basert på erfaringen fra det første intervjuet, tok jeg derfor ekstra hensyn til tidsskjema under de andre intervjuene. Etter spørsmålene fra intervjuguiden introduserte jeg elevene for test-delen av intervjuet, altså oppgavene fra PISA. Det var viktig at elevene

forstod hensikten med oppgavene, altså at jeg ønsket mer utdypende begrunnelser for den vurderingen de gjorde av hver strategi. Det må påpekes at jeg ikke benyttet ordet ”test” for elevene, da dette muligens kunne ført til mindre ærlige svar fra elevene. Elevene fikk tid og ro på seg til å lese gjennom oppgavene og alternativene, for så å sette ”karakter” på dem. Deretter ba jeg elevene om å forklare og begrunne karakteren. I denne delen måtte jeg stille oppfølgingsspørsmål for å få dem til å resonnerer.

### **3.3.3 Bearbeiding av data**

”Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen” (Kvale og Brinkmann, 2009:187). Gjennom å overføre intervjuene fra muntlig til skriftlig form, ble de seks intervjusamtalene bedre egnet for analyse. Dette er fordi man får bedre oversikt over innholdet, og kan organisere og strukturere dette på en hensiktsmessig måte. I bearbeiding av dataene var det en fordel å benytte seg av transkriberingsprogrammet InqScribe.

Under transkriberingen blir det foretatt en rekke tolkninger. Når man som forsker selv transkriberer intervjuene, vil man ofte ha gjort seg opp en mening og et inntrykk av de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjusituasjon, og dermed også allerede ha påbegynt meningsanalysen av det som ble sagt (Kvale og Brinkmann, 2009:189). Med tanke på at jeg ikke visste hvilke elever som var sterke eller svake lesere, ble dette derfor en viktig tanke å ta med seg inn i bearbeidingen og analysen. Transkriberingen av de seks intervjuene i denne studien hadde ikke som hensikt å være en samtaleanalyse med lingvistisk transkripsjon. Formålet med intervjuene var å få innsikt i hva en gruppe elever kunne fortelle om tema, og jeg var derfor på utkikk etter de gode sitatene. Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at det finnes én grunnregel i transkripsjon; at man må skrive uttrykkelig hvordan transkripsjonene er gjennomført i rapporten (2009:189). Derfor bør det påpekes at jeg i transkriberingene ikke har tatt med dialekt, språklige sætrekk, følelsesuttrykk, pausemarkeringer eller lignende. Det er ikke utelatt informasjon eller blitt foretatt selektive valg i hva som ble transkribert. Det eneste som ikke er transformert fra muntlig til skriftlig form er sekvensene der jeg selv leser oppgaveteksten fra PISA-oppgavene, og der jeg introduserer meg selv og intervjuguiden. Her fulgte jeg manus som ligger ved i intervjuguiden.

Intervjuene ble nummerert fra 1 til 6, og i samtlige transkriberinger brukte jeg henvisningene ”Intervjuer: 1” og ”Intervjuobjekt: 2”. Et eksempel fra intervju 6 er:

1: Hvor gammel er du?

2: 13

1: Liker du å lese?

2: Ja, jeg er veldig glad i å lese. Det er mange som sier det er kjedelig, men jeg synes egentlig ikke det er det hvis man har en god bok.

### 3.3.4 Analysemetode

”Nærmest uansett hvordan man forstår kvalitativ forskning, innebærer det en eller annen sortering av data” (Sivesind, 1996:248). For å si det svært enkelt brukes intervju i denne studien for å komme i dybden på hva elevene har å si om temaet lesing. Intervjuguiden er studiens grunnmur, derfor er transkriberingene analysert etter de fire temaene derfra. I tråd med slik Kvale og Brinkmann (2009) påpeker; ”*A analysere* betyr å dele opp noe i biter eller elementer” (2009:201), ble intervjuguiden altså brukt som et sorteringsverktøy i analysen av intervjuene. Slik temaorientert koding betyr at man plukker ut tekstbiter og sitater fra det transkriberte datamaterialet som har mer eller mindre klar relevans for temaene (Sivesind, 1996:251). Ved å plukke ut tekstbiter fra de ulike intervjuene som handler om det samme temaet vil jeg kunne belyse ulike perspektiver, men også sammenhenger. Målet med å hente ut tekstbiter og sitater på denne måten er å sikre en fullstendighet i analysen av materialet (Sivesind, 1996:248).

	<b>Spørsmål om holdninger og motivasjon</b>	<b>Spørsmål om fritidslesing</b>	<b>Spørsmål om lesing på skolen</b>	<b>Spørsmål om lesestrategier</b>
<b>Hvilke holdninger har elevene til lesing?</b>	Liker du å lese?	Hva synes du om det å lese?  Hvilke tanker har eleven rundt motivasjon for å lese?		Hvilket forhold har elevene til lesestrategier?
<b>Hva vet elevene om lesestrategier?</b>	Hvordan forklarer elevene at de bruker lesestrategier når de leser?		Hva slags strategiundervisning får du i timene?	Hva vet elevene om lesestrategier?



<b>Hva mener elevene om å lese på skjerm vs. papir?</b>		Når og hva slags lesing driver eleven med på fritiden?	Hvordan er det å lese på skjerm vs. papir?	Hvordan er det å bruke strategier på skjerm vs. papir?

Tabell 2: Analysemetode: En oversikt over hvordan hovedtemaene kan besvare forskningsspørsmålene.

Skjemaet viser en oversikt over hvordan forskningsspørsmålene, temaene fra intervjuguiden og de mest sentrale hovedspørsmålene fra intervjuene er delt inn. Ved å gjennomse transkriberingene kan det trekkes ut sentrale sitater som beskriver elevenes oppfattelse av lesing, og med dette få et dypdykk i elevenes refleksjoner. Skjemaet viser hvordan de tre forskningsspørsmålene blir belyst gjennom de fire temaene. For å systematisere gjennom søkingen av transkripsjonene har jeg gitt hvert av de fire temaene en farge som gjør det lettere å markere de relevante sitatene til hvert tema<sup>6</sup>. For eksempel blir temaet *spørsmål om holdninger og motivasjon* arbeidet med slik:

### Om holdninger og motivasjon

Kode: Orange

Tema:

- Personlig
- Motivasjon
- Forhold til lesing

Dette bidrar til systematikk i hva som skal inkluderes i hvert av de fire temaene, slik at sitatene kommer til sin rett i fremstillingen av resultatene.

## 3.4 Reliabilitet og validitet

”At datamaterialet har en tilfredsstillende kvalitet, er en avgjørende forutsetning for å komme fram til analyseresultater som er holdbare og fruktbare” (Grønmo, 2004:217). Hvor godt egner datamaterialet seg for å belyse problemstillingen? Og undersøker jeg det jeg sier at jeg skal undersøke? Validitet og reliabilitet kan ikke omtales som et avgrenset stadium i undersøkelsen, og jeg har allerede ved flere anledninger trukket frem sentrale elementer som kan vise til studiens pålitelighet og troverdighet. At datamaterialet har vært gjenstand for

<sup>6</sup> Se vedlegg 5: Analysemetode

pålitelig vitenskapelig behandling har allerede blitt forklart tidligere i kapitlet. Likevel vil jeg i det følgende forsøke å tydeliggjøre noen sentrale refleksjoner jeg har hatt med meg inn i arbeidet for å gjøre studien mest mulig valid og reliabel.

### **3.4.1 Reliabilitet**

Reliabilitet sier noe om datamaterialets pålitelighet (Grønmo, 2004:220). I en kvalitativ studie som denne handler reliabilitet om at de empiriske funnene som presenteres er basert på data om faktiske forhold (Grønmo, 2004:229). Det har derfor vært viktig med åpenhet rundt hvilke valg som er tatt i prosessen, og hvordan undersøkelsene er gjennomført. Spørsmål knyttet til reliabilitet må stilles i flere faser, både under intervjuene, i transkriberingen og i analysen (Kvale og Brinkmann, 2009:250).

Jeg har tidligere i kapitlet vært inne på hvilke grep jeg har gjort for å gjøre studien mest mulig reliabel, både i forhold til utvalget av informanter, selve gjennomføringen av intervjuene, transkribering og valg av analysemetoder. I intervjusituasjonene var det særlig viktig med et bevisst forhold til min egen rolle som intervjuer. Spesielt følte jeg at dette var viktig ettersom informantene visste at jeg var lektorstudent, og derfor kunne se på meg som en lærer og svare det de tenkte at jeg ville høre. Intervjuguiden ble derfor et viktig verktøy under intervjuene, ikke bare for å holde tråden tematisk, men også for å bevisstgjøre meg om ordvalg og spørsmålstilling. Min bevissthet rundt disse momentene var derfor sentral, og jeg opplever at studiens pålitelighet er ivaretatt gjennom at resultatene har vært gjenstand for en pålitelig vitenskapelig behandling.

### **3.4.2 Validitet**

Validitet sier noe om datamaterialets gyldighet for den problemstillingen som skal belyses i studien (Grønmo, 2004:221). Når jeg her presenterer begrepet validitet som et eget punkt, betyr ikke det at man kan behandle dette som et separat stadium. I likhet med studiens reliabilitet, må også validitet sikres ved "kvalitetskontroll gjennom alle stadier" (Kvale og Brinkmann, 2009:254). Blant annet ble validitetshensynet ivaretatt under selve intervjuene der svarene til tider måtte tolkes underveis. For å sikre at ikke mine subjektive tolkninger av informantenes svar ble gjeldene, måtte jeg til tider benytte sammenfattede spørsmål som: "Så du sier at du (...), har jeg forstått det riktig?". På denne måten fikk jeg bekreftet, avkreftet eller nyansert svaret til eleven. Dette var med på å sikre validiteten, samt bidra til å gi mer utbroderte svar.

I tillegg til å oppklare informantenes svar, fant jeg det viktig å ha et kritisk blikk på hvordan ordbruk kunne bidra til å få ulike svar. Dette ble særlig tydelig under intervjuene da skillet mellom fritidslesing og holdninger til lesing generelt ble noe diffust. Da jeg spurte elevene om de likte å lese, svarte de aller fleste at de *likte det hvis de hadde en god bok som ikke var kjedelig*. Dette kan tyde på at de kanskje tenkte at lesing var synonymt med lesing av romaner og skjønnlitteratur. Det blir derfor viktig å spørre seg om dette svarer på det problemstillingen vil undersøke. Gjennom å ha et bevisst forhold til denne problematikken ble det mulig for meg å nyansere spørsmålene slik at jeg fikk eleven til å reflektere over flere aspekter ved lesingen, og ikke kun deres umiddelbare assosiasjon. Dette er også med på å styrke studiens validitet, med tanke på at elevenes svar svarer bedre opp mot problemstillingens fokus.

## 4 Resultater

I dette kapitlet presenterer jeg resultatene fra intervjuene med de seks elevene basert på transkripsjoner av lydopptakene, og viser hvordan disse bidrar til å belyse forskningsspørsmålene. Formålet med denne studien er å utdype annen forskning på området og gå i dybden på hvordan elevene selv beskriver lesekompetanse som et komplekst fenomen. Poenget er å gi et inntrykk av hvordan noen elever selv beskriver sitt forhold til lesing, og ut i fra dette kunne knytte disse refleksjonene opp mot allerede eksisterende forskning og teoretiske perspektiver.

Jeg har valgt å gi elevene pseudonymer for å gjøre sitatene mer levende enn hva de blir ved å referere til for eksempel, ”elev 1”. Videre følger en kort presentasjon av hver elev med utgangspunkt i hva han eller hun uttrykte om sine lesevaner. Det er viktig å påpeke at disse karakteristikkenes er en oppsummering på bakgrunn av mine inntrykk fra intervjusamtalene. Jeg fikk ingen kjennskap til lærerens vurdering av elevenes lesekompetanse, og har derfor kun brukt mine egne erfaringer og inntrykk jeg satt igjen med fra intervjuene. Gjennom samtalene fikk jeg et relativt godt inntrykk av elevenes lesevaner, noe som også stort sett ble reflektert i hvordan de argumenterte for vurderingene av strategiene fra PISA-oppgavene.

*Knut* – en elev med relativt gode lesevaner. Knut forbandt lesing med skjønnlitteratur med mindre jeg oppfordret han til å reflektere rundt lesing mer generelt. Han likte å lese på senga, og foreldrene oppfordret han til å lese. Han kunne også relativt mye om lesestrategier da de ble presentert eksplisitt i PISA-oppgavene, men fremstod mer usikker da jeg ba ham forklare i ulike sammenhenger.

*Sara* – likte å lese, særlig skjønnlitteratur. Hun var også svært begeistret for hvordan hun kunne utvikle språket sitt ved å lese. Sara fremstod som den sterkeste leseren i utvalget, og hun hadde gode forklaringer på hvordan og hvorfor hun brukte lesestrategier.

*Oda* – en relativt god leser. Hun var den eneste i utvalget som uoppfordret skilte mellom lesing av fagtekster og skjønnlitteratur. Hun likte også best å lese tekster på papir, og sa at det hadde med vaner å gjøre.

*Ole* – var ikke spesielt begeistret for lesing, og fremstod som en av de svakere leserne i undersøkelsen. Han var opptatt av at han måtte være interessert i det han skulle lese, og tenkte stort sett på lesing som lesing av skjønnlitteratur. Han syntes ikke det var nyttig å bruke strategier når han leste.

*Elias* – syntes lesestrategier var unødvendig og masete. Likevel var Elias den som tydeligst poengterte at man leste hele tiden, og viste at han ikke kun assosierte lesing med lesing av skjønnlitteratur, men også andre typer tekster – særlig digitale. Det var til tider vanskelig å danne et inntrykk av om Elias var en sterkere eller svakere leser, men hovedinntrykket var at han ikke var bevisst på hvordan han leste.

*Klara* – likte å lese skjønnlitteratur, men leste mindre etter at hun begynte på ungdomsskolen, fordi hun hadde mindre fritid. Klara syntes det kunne være vanskelig å holde konsentrasjonen når hun leste sakprosa, og påpekte at hun foretrakk å ha interesse for det hun skulle lese. Hun antok også at hun kunne bli bedre til å skrive hvis hun leste.

## **4.1 Holdninger og motivasjon**

I det følgende har jeg først vist hvordan elevenes holdninger til lesing kom frem og hva de kunne fortelle meg om motivasjonen deres for å lese, deretter har jeg trukket frem ulike aspekter på motivasjon som elevene beskrev.

### **4.1.1 Elevenes forhold til lesing**

I intervjuene spurte jeg en rekke ulike spørsmål om lesing. Hvert intervju åpnet med spørsmålet: *”Liker du å lese?”*. Med dette ønsket jeg å sentrere eleven inn mot temaet, og samtidig få et inntrykk av elevens umiddelbare tanke om lesing. Mine seks informanter hadde alle ulike svar på mitt første spørsmål. Klara, Sara og Oda var alle tre positive til lesing. I samtale med Klara forklarte hun at:

*2: Ja, jeg er veldig glad i å lese. Det er mange som sier det er kjedelig, men jeg synes egentlig ikke at det er det hvis man har en god bok.*

*1: Ja, du tenker på bøker – at det å lese handler om å lese bøker? Eller tenker du også på andre ting?*

*2: Ja, man leser jo bøker. Men på skolen så legger jeg egentlig ikke merke til at vi leser, selv om vi leser jo veldig mye.*

Klara, Oda og Sara forklarte at de først og fremst tenkte på lesing av skjønnlitteratur da jeg spurte dem om lesing, og det kom også frem at det var dette de foretrakk å lese. Både Sara og Oda trakk også frem et interessant aspekt da de fortalte hvorfor de likte å lese. Oda påpekte: ”Ja, jeg liker ganske godt å lese. Det er litt sånn – man lærer ganske mye av å lese”. Sara mente også at man kunne lære noe av å lese, og gjennom intervjuet koblet hun dette til hvordan hun kunne bruke dette i skriving:

*- Fordi når jeg leser, så kan jeg se ting. Jeg kan bruke fantasien min når jeg leser. Så jeg bygger fantasien min, og jeg kan bli mer kreativ når jeg trenger kreativitet.*

Ole, Knut og Elias hadde litt andre forklaringer. Ingen av dem var direkte negative til lesing, men et gjennomgående moment var en forutsetning om interesse for det de skulle lese. Ole var tydelig på dette:

*- Ja, det spørs jo om det er interessant det jeg leser, eller om det er noe jeg ikke bryr meg om. Jeg liker å lese selvbiografier om folk jeg liker, fordi det er interessant å høre om.*

Slik interessebasert lesing som Ole var inne på henger tett sammen med motivasjon. Ole forklarte at han helst måtte føle leselyst for å ville engasjere seg i tekster. Dette kan være et svært godt utgangspunkt for leseforståelse med tanke på positive effekter av leseengasjement. Likevel er det ikke tilfellet at man alltid leser fordi man har lyst, men også fordi man må. Begge deler bør innarbeides med tanke på å bli en god leser, og god leseundervisning kan bidra til dette.

Knut sitt forhold til lesing baserte seg også tydelig på i hvilken grad han ble engasjert av teksten. Også han omtalte lesing utelukkende som skjønnlitteratur da han fikk snakke fritt, men han trakk også inn andre teksttyper da jeg oppfordret han til det. På spørsmål om Knut likte å lese svarte han:

*2: Noen ganger, hvis det er en bok jeg blir interessert i og synes er bra. Sånn som vi har sånn bokpresentasjon nå, og den boka jeg leste, den synes jeg er veldig bra. Så den leste jeg ganske fort. Hvis det er en bok som jeg ikke synes er så bra, så går det veldig sakte.*

*1: Og hva mener du med fort og sakte?*

*2: Nei, at jeg liksom ikke klarer å konsentrere meg om boka. Jeg synes på en måte det er kjedelig. Jeg er på en måte ikke helt interessert i boka. Jeg vet ikke hvorfor jeg ikke låner meg en ny en da, men...*

Elias var den eleven som fremstod som minst positiv til leseaktiviteter. Han skilte seg ut ved at han svært sjelden reflekterte over trekk ved lesing av lengre tekster, verken sakprosa eller skjønnlitterære, men fokuserte derimot mer på det å lese høyt for klassen eller å lese i forbindelse med dataspill (korte beskjeder frem og tilbake mellom spillere). Da jeg spurte om han likte å lese, svarte han:

*- Ehm, ja. Eller, jeg bruker det mer som terapi når jeg skal sove og sånn – for å få sove. Fordi jeg blir trøtt av å lese. Jeg tror det er fordi hjernen min tenker masse.*

Elias sitt svar kunne tolkes i en mer negativ retning. Ut i fra det han svarte kunne jeg ikke si noe om en spesiell sjanger eller liknende da han påpekte at han ble trøtt av å lese, men jeg antok at han mente lesing av lengre typer tekster fordi han sa at ”hjernen hans tenkte masse”. Elias var inne på noe essensielt, men kanskje uten at han helt var klar over det selv. Lesing krever faktisk at man investerer en viss anstrengelse og energi i aktiviteten.

Jeg spurte også elevene spørsmålet: ”Er det viktig å være flink til å lese?”. Også her hadde elevene ulike innfallsvinkler. Ytterpunktene vistest best ved Oda og Ole sine svar. Oda svarte:

*- Ja. Fordi hvis du for eksempel har en jobb der du må lese noen artikler og sånt, så må du forstå hva teksten handler om. Så derfor er det viktig å lese. Og uansett så leser man hele tiden uten at man vet det.*

Mens Ole svarte:

*2: Ja, det er jo viktig, men det er ikke så viktig å være helt mester på det. Fordi det holder vel å kunne lese godt bare. Man må ikke være superflink.  
1: Hva vil det si å lese ”godt nok”, tror du?  
2: At man kommer seg gjennom sider, med noen stopp bare. Et par lange ord og sånn. At man ikke alltid klarer å uttale lange ord fordi man må lese hele.*

Disse svarene ble meget gode eksempler på hvordan lesing kunne omtales på ulike måter, og hvordan fokuset kunne påpeke hvert sitt ytterpunkt ved leseforståelse. Ole svarte at uttale og flyt i lesingen ville være å lese ”godt nok”. Han fokuserte trolig utelukkende på ferdigheter som har med ordavkodning å gjøre, og det kunne virke som at han koblet å være flink til å lese opp mot det å ha god flyt i høytlesing.

### 4.1.2 Elevenes syn på motivasjon

Slik jeg har påpekt tidligere er motivasjon og engasjement avgjørende for både evnen og viljen til å ville lese, og mine informanter var særlig opptatt av at tekstene måtte være ”interessante for dem”. I kapittel 2.5 trakk jeg frem hvordan motivasjon måtte betraktes som et komplekst fenomen, og at motivasjon hadde en tydelig sammenheng med leserens selvpoppfatning. Jeg stilte elevene en rekke direkte og indirekte spørsmål om deres motivasjon for å lese. Blant annet spurte jeg elevene: ”Hva er det som får deg til å ville lese?” Sara, som var glad i å lese skjønnlitterære tekster, fortalte meg at:

*- Når jeg er på biblioteket og skal lete etter en bok, så leser jeg faktisk på baksiden, og da tenker jeg – OK, denne så veldig interessant ut, denne vil jeg prøve. Og når jeg leser da, for eksempel en spennende bok, så leser jeg slik at jeg kommer inn i boka liksom. Og da bare fortsetter og fortsetter jeg. Og til slutt er jeg liksom på siste siden.*

Det Sara fortalte meg vitnet om en elev med engasjement og indre motivasjon for leseaktiviteten. Hun oppsøkte biblioteket for å lete etter litteratur som interesserte henne, og beskrev en lesesituasjon der hun leste fordi hun selv hadde lyst til det.

Da jeg spurte Oda hva som fikk henne til å ville lese, svarte hun:

*- Det som får meg til å ville lese, det er jo folk rundt meg. Fordi i nabolaget vårt er det mange som pleier å lese ute og da blir jeg veldig motivert av det, og da vil jeg lese. Også har vi mange bøker liggende hjemme, og da, hvis jeg på en måte ser dem, så vil jeg trekke en bok og begynne å lese.*

Slik var Oda inne på noe som bør vektlegges i hvordan elever beskriver sitt forhold til lesing. Som jeg nevnte i kapittel 2.2.4 inngår lesing i en større sosiokulturell kontekst. Det er ikke kun på skolen at elever blir møtt med en naturlig forventning om lesing. Dette skjer også i hjemmemiljøet, i nærmiljøet og i samfunnet generelt, og dette kan ha innvirkning på hvordan elever samhandler med tekster (Bråten, 2007:14). Oda fortalte at hun ble inspirert av mennesker rundt henne, og at disse var med på å motivere henne til å *ville* lese. Slike sammenhenger kan også påvirke hva slags tekster hun valgte å lese, samt hvordan hun oppfattet nytten av å samhandle med tekst.

Ole var inne på hvordan interesser styrte motivasjonen for lesingen. Da jeg spurte hva som fikk han til å ville lese, svarte han noe nølende:



*2: Det spørs vel. Når jeg starter på en bok så må jeg nesten... Eller, det er ikke noe galt i å starte på en bok når man vet hvem personen er. Sånn, jeg leste jo nettopp boken om Zlatan.*

*1: Ja, så du tenker på biografier?*

*2: Ja, da er det jo enkelt, for da vet du jo hva den handler om. Så jeg er ikke så veldig motivert for å lese hvis jeg ikke vet akkurat hva den handler om. Eller hvem den handler om.*

*1: Hvem er det som motiverer deg til å lese? Deg selv? Eller noen, eller noe, rundt deg?*

*2: Det er vel interessene mine da. Men det er nok jeg som motiverer meg selv.*

Ole poengterte at han foretrakk å lese noe han allerede hadde kunnskap og interesse for. Med andre ord spilte Oles forkunnskaper en viktig rolle for at han skulle bli motivert til å ta fatt på leseaktiviteter. Som lærer kan dette bli en nyttig observasjon å ta med meg videre inn i leseundervisningen, i og med at det påpeker verdien av å spille på elevenes interesser og å bygge opp forkunnskaper før lesingen.

Knut fokuserte på hvordan lesing betraktes som en prioritert handling, og at dette noen ganger kunne føre til at andre aktiviteter konkurrerte om tiden hans:

*- Ja, jeg synes jo det er litt kjedelig egentlig. Men når jeg legger meg for å lese, da kan det hende at jeg, eller, da synes jeg det er greit å lese. Fordi det er en grei måte å sovne på etter å ha lest. Men hvis jeg skal sette meg med en bok klokken 4 på ettermiddagen for eksempel, det synes jeg er ganske vanskelig, fordi da er jeg på en måte gira og har lyst til å gjøre noe mer fysisk.*

Andre aktiviteter konkurrerte om tiden, og han foretrakk derfor å lese på kvelden før han skulle sove. Slik det er trukket frem i kapittel 2.5 handler motivasjon om hvorfor man gjør det man gjør, om hvorfor man velger å gjøre noe fremfor noe annet, og engasjementet man tar med seg inn i den aktiviteten man velger (Bråten, 2007:73). Dette kunne reflektere problematikken Knut beskrev da han fortalte om lesemotivasjon.

Jeg brukte mest tid på å snakke om motivasjon med Klara, da hun hadde flere interessante perspektiver å samtale om. Da jeg var på skolen deres for å gjennomføre intervjuene, var norskklassen i fred med å avslutte et lengre bokprosjekt. Klara fortalte meg at lesevanene hennes hadde endret seg etter at hun begynte på ungdomsskolen:

*- Før jeg begynte på ungdomsskolen leste jeg veldig mye. Pleide å lage te, også leste jeg sånn hele dagen. Men nå har det blitt så mye lekser og sånn, så nå rekker jeg nesten ikke å lese. Så det er sånn som nå når vi hadde sånn bokpresentasjonen, så måtte jeg jo lese.*

Dette ble interessant å koble opp mot Roe (2014) som skriver om engasjement for lesing. Hun skriver: ”Mye tyder på at det skjer noe med elevenes leseinteresser og engasjement når de kommer over på ungdomstrinnet” (2014:41). Klara var flere ganger inne på nettopp dette, og hun viste faktisk at hun reflekterte over denne tendensen da hun observerte andre klassekamerater. Da jeg spurte henne om hun kunne forsøke å forklare hvordan det føltes å være motivert for å lese, svarte hun:

*- Det føles bra. For man går glipp av noe hvis man ikke leser noe i det hele tatt. Jeg har hørt at det var mange som var sånn da vi fikk den oppgaven her. De ville ikke lese, og de skulle bare ta en kort bok for å bli ferdig med det. Men da fikk jeg jo liksom sjansen til å lese i boka, og det var jo lekse samtidig. Så da valgte jeg en bok som jeg hadde hatt lyst til å lese lenge. Jeg føler liksom at det er så mye man går glipp av da, hvis man ikke vil lese noe. Også blir man vel litt smartere av det også, enn av å for eksempel se på film.*

### **4.1.3 Oppsummering**

Samtlige informanter uttrykte i intervjuene at både interesse og engasjement spilte en sentral rolle for lesemotivasjon. I tillegg var flere opptatt av at lesing var noe de gjorde hvis de hadde tid til det, særlig på kvelden. Alle elevene omtalte lesing som lesing av skjønnlitterære tekster, med mindre de ble bedt om å reflektere over andre typer tekster. I tillegg ble tendensen om at noen elever leser mindre etter overgangen på ungdomsskolen trukket frem.

Jeg oppfattet også svært ulike oppfatninger blant elevene av hvorvidt det var viktig å være flink til å lese. Hovedskillet her gikk ved to elever og hva de vektla som lesekompetanse. Flere av elevene fokuserte på ferdigheter som ordavkodning, flyt og lesehastighet, mens andre var mer opptatt av hvordan lesing ble viktig for aktiv deltakelse i samfunnet – særlig med tanke på arbeidslivet. Når jeg i denne studien har PISAs definisjon av lesekompetanse som utgangspunkt ble dette et interessant drøftingspunkt å ta med meg videre.

## **4.2 Fritidslesing – skjerm vs. papir**

I 4.2.1 vil jeg trekke frem elevenes beskrivelser av hva slags tekster de leser på fritiden, mens i 4.2.2 vil jeg vise hva de foretrekker av å lese på skjerm kontra å lese på papir. I intervjuene

ble begrepet fritidslesing brukt i direkte forbindelse med spørsmålene, eller markert som overgang til at dette skulle være overordnet tema for de neste spørsmålene. For eksempel ble en tematisk overgang markert slik: ”Vi skal snakke litt om fritidslesing, altså den lesingen du gjør på fritiden din”. Dette ble gjort for å nyansere elevenes lesevaner, og hva slags type tekster de selv ville trekke frem. Når jeg i det følgende har omtalt lesing på skjerm inkluderer dette alle typer digitale tekster, og med tanke på at det omhandler fritidslesing, var det i stor grad tekster på Internett som blir trukket frem av elevene.

#### **4.2.1 Hva forbindes med lesing**

Da jeg spurte elevene hva de helst leste på fritiden, opplevde jeg at de i langt større grad enn tidligere var bevisste på at lesing var noe de gjorde i både bevisste og mer ubevisste situasjoner. Å etablere begrepet *fritidslesing* gjorde dem mer bevisst på å skille mellom lesesituasjoner, men mest i forhold til sjanger. I intervjuene la de fleste elevene vekt på at fritidslesing var noe de foretok seg hvis de hadde tid til det. Oda fortalte:

*- Jeg leser når jeg har tid til det. Fordi det er ikke alltid jeg får tid til det på grunn av lekser og sånt, men når jeg har god tid så kan jeg lese.*

Jeg stilte spørsmålet: ”Hva er det du leser på fritiden?”. Samtlige elever oppga at de leste på fritiden og utenfor skolen. Når det gjaldt hva elevene trakk frem som leseaktiviteter fikk jeg svært varierte svar, for eksempel sosiale medier til fantasy. Elias, som omtalte lesing som ”terapi når jeg skal sove og sånn (...)”, fortalte hva han først og fremst tenkte på da jeg introduserte begrepet fritidslesing:

*- Spill og sånn. Fordi når jeg spiller hjemme så leser jeg jo hele tiden. I spillet så leser jeg jo forskjellige statistikker, og jeg leser det folk skriver til meg, og det jeg skriver til dem. Og for eksempel på Facebook og sånn, så leser du jo navnene. Du leser overalt.*

Ole fortalte at han ”(...) liker å lese Donald egentlig”, mens Knut oppga at han både leste bøker på senga og aviser, men at han oftest leste på nettbrett. Han sa det ble ”(...) mye på YouTube. Det er vel egentlig YouTube og sosiale medier” han leste mest på fritiden. Slik den kraftig økende tilgangen på teknologi preger samfunnet vårt, har det å lese på skjerm blitt en sentral del av menneskers hverdag.

Både Sara og Klara tolket spørsmålet dit hen at jeg var ute etter hva slags sjanger de helst leste på fritiden. Begge fortalte at de likte å lese fantasy. Sara oppga at hun leste etter skoletiden og på kveldene. Hun fortalte:

*- (...) Jeg leser mest serier da, så jeg må jo lese liksom. Det er fantasy, så jeg må jo liksom bli oppdatert da. Jeg leser før jeg legger meg og på ettermiddagene, når jeg ikke har lekser da. Men hvis jeg har lekser så gjør jeg kanskje leksene først, og så leser jeg et kapittel etterpå.*

Oda fortalte at hun ofte leste sakprosa på fritiden fordi hun likte å lære noe nytt:

*2: Nå driver jeg å leser en roman, da. Men for det meste pleier jeg å lese sånne fagtekster, da. Så det er litt sånn blanding, da.*

*1: Hvorfor liker du å lese saktekster?*

*2: Fordi da lærer jeg ganske mye. Til bokpresentasjonen, for eksempel, der leste jeg om Barak Obama, og da fikk jeg lært veldig mye som jeg ikke kunne fra før.*

Dette var slik jeg oppfattet hva elevene først og fremst forbandt med lesingen de selv valgte på fritiden. Likevel må det tas hensyn til all den tiden man bruker på å lese på skjerm, særlig på Internett. Jeg ville derfor også forsøke å få elevene til å reflektere rundt lesevanene deres på Internett.

#### **4.2.2 Lesing på skjerm vs. papir**

Som nevnt innledningsvis i forrige kapittel var elevene i langt større grad bevisste på at lesing innebar ulike teksttyper og sjangre da jeg spurte dem om fritidslesing. I dette kapitlet vil elevenes forhold til å lese på skjerm bli trukket frem. Dette innebar hvordan elevene omtalte det å lese fra skjermen på PC, nettbrett eller mobiltelefon, kontra det å lese tradisjonelle trykte tekster. Det varierte hva slags sjanger elevene omtalte, men felles for kapitlet er at det omhandler elevenes fritidslesing, ikke lesing på skolen. Det vil jeg løfte frem i punkt 4.3.

Sara forklarte at hun som oftest leste nyheter og blogger på skjerm. Da jeg spurte henne hva hun foretrakk av skjerm eller papir, svarte hun papir. Sara belyste problematikken rundt digitale teksters hypertekstualitet:

*2: (...) Når man er på iPaden da for eksempel, så blir man liksom frista til å gå til andre sider og sjekke hva som foregår.*

*1: Ja, si litt mer om det. Hva opplever du hvis du leser en nyhet på nettbrettet?*

2: Ja, da skjer det noen ganger at jeg går gjennom alle artiklene. Det er fordi det er interessant, så må man lese om det, så kommer det noen rare ord, så må man "google" ordet og sjekke hva det betyr og hva det er.

1: Synes du noen ganger at det kan være vanskelig å finne tilbake til den teksten du egentlig holdt på å lese?

2: Ja. Eller når jeg for eksempel går inn på en artikkel, da, så leser jeg artikkelen, men så ser jeg at det var skrevet en artikkel før den, fordi det var en oppdatering. Da går jeg på den andre artikkelen for å lese hva som egentlig hadde skjedd og masse rare greier. Jeg vet ikke hvorfor jeg gjør det, jeg bare gjør det for å få hele pakka liksom.

Her påpekte Sara hvordan en sentral utfordring ved digitale tekster kan fortone seg. Det hun opplevde var at lenker integrert i løpende tekst kunne indikere at det var flere tekster som hadde en sammenheng, og at hun derfor ville lese flere tekster for å få et helhetlig bilde. Da jeg spurte henne om hvorfor hun foretrakk å lese lange tekster når hun leste på Internett, svarte hun:

*- Fordi når jeg leser en lengre tekst så forstår – eller, jeg forstår da, fordi da er det liksom en liten innledning, også en liten avslutning og en konklusjon, og da forstår jeg mer.*

Dette er svært viktig med tanke på hvordan digitale tekster, særlig webtekster, varierer med tanke på indre koherens. Tradisjonelle papirtekster som er skrevet av en forfatter som har hatt mottakeren i tankene under skriveprosessen, vil kunne strukturere teksten på en hensiktsmessig måte slik at innholdet blir forståelig for leseren. På Internett kan i praksis hvem som helst skrive en tekst og publisere den. Slik jeg har vært inne på i kapittel 2.6 er altså de digitale tekstene ofte med mer varierende indre sammenheng både internt i teksten, men også mellom de ulike tekstene. Slik Sara antydte forstod hun tekster bedre om sammenhengen i dem ble tydeliggjort gjennom blant annet innledning og konklusjon. Slik jeg viser i 2.2.2 er dette et sentralt kjennetegn ved gode tekster generelt.

Oda var også inne på hvordan de digitale tekstenes hypertextualitet kunne påvirke forståelsen. Hun oppga at hun fortrakk å lese papirbaserte tekster, og at hun som regel leste avisene på papir. Da vi snakket om å lese artikler på Internett viste hun hvordan hun kunne oppfatte webtekster som lærerikt:

*- Man blir jo nysgjerrig av overskrifter og sånt, og da vil jeg på en måte også gå til andre artikler og lese hva de handler om. Og da får jeg også ganske mye informasjon, men så snakker vi om det i klassen og sånt etterpå. Så det er egentlig ganske greit, det.*

Denne beskrivelsen hadde et interessant trekk. Strømsø og Bråten (2007) forklarer hvordan lenker i løpende tekst ofte kan forårsake et brudd i meningskonstruksjonen som er i ferd med å opparbeides, hvis man velger å følge dem. ”Innholdet i den nye teksten kan riktignok bidra til en bedre forståelse av temaet, men dette krever at leseren aktivt kan integrere innholdet i flere tekster” (2007:199-200). Det Oda eksplisitt nevnte var overskrifter, men i måten hun tidligere forklarte hvorfor hun likte å lese artikler, ville jeg likevel tolke det dit hen at ”overskrifter og sånn” også kunne bety lenker i teksten. Da Oda påpekte at hun følte at hun fikk ”ganske mye informasjon” av å lese flere tekster om det samme tema, kunne dette tyde på at hun lyktes i å integrere innholdet fra flere ulike tekster.

I tillegg til at digitale tekster er hypertekstuelle, slik Sara og Oda var inne på, særpreges de også ved at de kan være multimediale. Elias forklarte hvordan han leste nettaviser på denne måten:

*2: Først ser jeg på bildene, og så ser jeg på overskriftene.*

*1: Hvordan starter du å lese da?*

*2: Først ser jeg om det er noen videoer eller bilder, og så begynner jeg å lese.*

*1: Begynner du bare på toppen og leser nedover?*

*2: Nei, jeg pleier å lese hovedgreia. Og den lille teksten under bildene pleier å gi litt informasjon om hvorfor bildene er der og sånn.*

Elias forklarte hvordan han brukte de digitale tekstenes multimodalitet, altså bilder, videoer, lyd etc. når han leste nettaviser. Slik kan Elias gjøres oppmerksom på hvordan han benyttet strategier når han leste nyheter på nettaviser. Han var tydeligvis allerede kjent med strategier som bidro til å skille ut viktig informasjon og at han burde skape et overblikk før han startet å lese. Ved å lese ”hovedgreia og den lille teksten under bildene” forklarte Elias hvordan han orienterte seg i teksten. Roe (2014) skriver: ”Betegnelsen «orienteringslesing» brukes for å forklare hvordan teksters oppbygning kan være til hjelp for å orientere seg. En avisartikkel har som regel det viktigste først, nemlig i overskriften og ingressen” (2014:105). På denne måten var Elias inne på hvordan kunnskapen om nettavisers oppbygning og multimodalitet kunne hjelpe ham med å danne seg et inntrykk av tekstens innhold, og dermed også muligens bidra til å skape en bedre forståelse av teksten.

### 4.2.3 Oppsummering

Når jeg i intervjuene presiserte at elevene skulle skille mellom lesing på skolen og lesing på fritiden, skilte elevene tydeligere mellom ulike lesesituasjoner. Jentene tolket spørsmålet om hva de likte å lese på fritiden sjangermessig. Elevene oppga stor variasjon i teksttyper og sjangre i forbindelse med fritidslesing, blant annet skjønnlitterære tekster, artikler på Internett og sosiale medier. I tillegg var noen inne på hvordan webtekster kunne by på både fordeler og utfordringer.

## 4.3 Lesing på skolen

Gjennom intervjusamtalene fortalte elevene om hvordan de leste på skolen. Naturlig nok trakk elevene frem flere av de samme lesesituasjonene, i og med at alle informantene gikk i samme klasse. De hadde likevel ulike opplevelser og beskrivelser av hvordan det ble foretrukket å lese. I 4.3.1 vil jeg ta for meg hvordan elevene beskrev leseaktiviteter de gjorde på skolen. Alle elevene trakk på eget initiativ frem at de ofte benytter en funksjon som gjorde læreboktekstene om til lydbøker, og at teksten spiltes av høyt i klassen. Noen av elevene stilte seg positive til dette, mens andre mente at de helst ville lest selv. I denne delen vil altså elevenes oppfatning av lesing på skolen belyses. Jeg spurte elevene om hvordan de leser på skolen, og hva de synes om skjermlesingen skolen krever av dem. I 4.3.2 vil jeg ta for meg hvordan elevene opplevde at læreren hadde snakket om lesestrategier i timene, og på hvilken måte de hadde arbeidet med dette.

### 4.3.1 Lesing av digitale tekster på skolen

På skolen der informantene var elever ble det kun benyttet digitale lærebøker, men unntak av i samfunnsfag der boka var i papirformat. Det var interessant å høre elevenes refleksjoner rundt lesing på skolen og hvordan de digitale læremidlene ble omtalt.

Jeg spurte Knut hva han syntes om å ha digitale lærebøker. Han svarte:

*- Vi har en lærebok, eller sånn på papir, og det er samfunnsfag. Det er den eneste. (...) Jeg synes jo vi kunne hatt flere på papir, fordi ... Jeg tror det gjør noe med at vi må fordype, eller, at det er ett eller annet som gjør at jeg føler at jeg må lese det enda mer grundig når det er på papir.*

Oda var inne på det samme angående å lese i den papirbaserte læreboka i samfunnsfag i forhold til de andre lærebøkene som var digitale. Hun svarte:

*- Jeg føler det er bedre å lese i samfunnsfagsboka da. Fordi du har jo andre bøker i PC-en og da må du ta den opp og logge inn, og det tar jo ganske lang tid. Det er bedre å ha bøker da, på en måte, for da kan du bare ta opp boka og begynne å lese. Også står det jo ord forklart der og, så.*

Klara oppga at hun noen ganger husket teksten bedre om hun leste den på papir:

*- Den teksten som er på ark husker man kanskje litt bedre, fordi at på PC så leser man veldig fort, og så plutselig er det noe annet spennende man vil gå og se på. Men på ark så er det liksom bare det.*

Slik både Knut, Oda og Klara var inne på likte de best å lese på papir i skolesammenheng. Særlig Knut var inne på hvordan han følte at han leste mer grundig og hadde mer kontroll når han leste på papir.

Oda kom også inn på hvilke funksjoner de digitale lærebøkene kunne tilby, og hvordan de brukte disse i klassen. Jeg spurte om hun kunne fortelle hvordan de brukte å lese i timene, og hun svarte:

*- Det er noen ganger at læreren leser, eller så pleier vi å lytte til teksten. Det synes jeg er greit, fordi jeg er ikke så vant til å lese høyt for klassen. Så jeg synes det er helt greit om læreren leser eller om vi lytter til teksten.*

Jeg spurte også om hun brukte å foreta seg noe mens hun lyttet til teksten:

*2: Ja, vi har sånn markerings-greie på PC-en så vi kan markere de viktigste ordene eller setningene som du synes er viktige.*

*1: Hvorfor gjør du det?*

*2: For å huske teksten, eller de spesielle ordene som står i teksten.*

*1: Hender det at du synes det kan være vanskelig å vite hvilke ord som er de viktigste i teksten?*

*2: Nei, fordi vi har jo lært at temasetningene er de viktigste, de som står først i et avsnitt. Og det er de som får deg til å huske hva avsnittet handler om, så derfor pleier jeg å markere ut dem.*

Knut påpekte hvordan de digitale bøkene kunne ha en fordel i forhold til papirbaserte lærebøker:



*- En ting man kan gjøre digitalt, som man ikke kan gjøre i en vanlig lærebok, er å markere viktige ord. Det kan man ikke i læreboka i samfunnsfag, fordi den skal jo leveres inn igjen etter året.*

Muligheten til å markere ord i tekstene virket å være den funksjonen elevene så på som mest fordelaktig da jeg ba dem om å reflektere over hva de syntes om å ha læremidler på PC i forhold til papirbaserte bøker. Det samtlige av elevene trakk frem som negativt var at de brukte mye tid på å logge på PC-en, og at tekniske problemer ofte lagde forsinkelser. Klara forklarte hvordan det var å ikke ha noen papirbaserte lærebøker på skolen:

*- Jeg synes det er fint, det blir litt sånn moderne. Jeg har hørt at det er noen som glemmer PC-en sin, og da er man liksom "stuck". Det dumme med det er også at hvis skriver noe ned så har du det, men noen ganger blir dokumentet sletta og du må lage et nytt et, og da får du anmerkning fordi du ikke klarer å levere. Men det er mer praktisk enn med masse bøker.*

Ole forklarte noe liknende:

*2: Vi har jo bøkene på datamaskinen da. Og det fungerer jo ganske bra, bortsett fra at det går jo mye fortere å bare ta frem boka av sekken, da, og ikke måtte drive å logge på.*

*1: Føler du at du har bedre eller dårligere orden når du skal lese alt på PC?*

*2: Helt klart mye bedre. For jeg hadde null orden på barneskolen.*

I drøftingen vil jeg måtte skille mellom to typer skjermlesing. Den ene er elevens lesing av de digitale tekstene fra lærebøkene, og den andre er webtekster. Begge typene kan omtales som digitale tekster, men de krever noe ulik kompetanse av elevene. Lesing i de digitale lærebøkene kan tenkes å kreve stort sett den samme lesekompetansen som papirbaserte tekster, mens webtekster stiller andre krav. Klara mente at det ikke var noen spesielle utfordringer med selve lesingen på skjerm: "Det er bare å lese. Det er ikke noen forskjell". Jeg spurte henne også hva som var bra med å lese på skjerm:

*- Jeg vet ikke helt. Det er jo liksom bare bokstaver og setninger og sånn som i en vanlig bok. Men man finner sikkert mye mer informasjon på Internett enn det man gjør i bøker. Fordi det blir jo oppdatert.*

Klara formulerte med dette et viktig skille mellom digitaliserte tekster og webtekster. På mange måter skiller ikke lesing av digitale tekster seg vesentlig fra de papirbaserte, men

likevel bør det påpekes at lesing av webtekster skiller seg ut ved at ”vanlig” lesekompetanse ikke er tilstrekkelig (Strømsø og Bråten, 2007:217). Da Klara påpekte at hun kunne finne langt mer informasjon på Internett enn ved lesing av papirbaserte tekster, spurte jeg hvordan hun syntes det var å orientere seg, og finne relevante tekster på Internett. Hun svarte:

*- Vanligvis så pleier læreren vår å legge ut kilder man kan ta informasjon fra. Men det er liksom mest sann ”ikke bruk Wikipedia”.*

Dette kunne tyde på at læreren hjalp elevene med å avgrense søking og navigering på Internett, og at hun på forhånd hadde valgt ut noen kilder som kunne være hensiktsmessig for elevene å utforske. Dette vil kunne være et nødvendig didaktisk grep, særlig med tanke på de svakere leserne som kan oppleve søking og navigering som utfordrende.

### **4.3.2 Arbeid med lesestrategier på skolen**

Forskning viser at et bevisst forhold til, og aktiv bruk av, lesestrategier er fordelaktig for leseforståelsen (Anmarkrud, 2007:248). Strategibruk er et sentralt element som inngår i god lesekompetanse, og som særlig blir viktig i møte med skjermttekster. I det følgende vil jeg trekke frem noen av elevenes oppfatninger av hvordan læreren benyttet begrepet lesestrategier i undervisningen, og om hvordan de forholdt seg til aktiv bruk av disse i timene. Spørsmålet jeg stilte elevene var: ”*Hvordan opplever du at lærerne dine har snakket om å bruke lesestrategier i timene?*” Flere av elevene trakk frem at de hadde mest om lesestrategier på barneskolen. Knut forklarte:

*- Vi har fått undervisning i det. Men vi fikk veldig mye undervisning i det på barneskolen. Der jobba vi med det i perioder. For eksempel så fikk vi en tekst som vi skulle lese flere ganger; først skumlese, så fordype oss i det. Så til slutt bare titte raskt igjennom og se om vi kunne finne et spesielt ord og sånn.*

Oda fortalte også at de har lært om lesestrategier på barneskolen, og hun påstod derfor at hun ”kunne jo egentlig dette fra før” da hun begynte på ungdomsskolen. Jeg spurte henne hvordan de hadde jobbet med lesestrategier i timene, og hun svarte:

*- Vi pleide å repetere det mange ganger – og her gjør vi jo også det. Vi pleier å repetere VØL-skjema blant annet. Og tankekart og nøkkelord som får deg til å huske teksten.*

Elevene viste relativt store forskjeller i hvordan de oppfattet bruk av lesestrategier i timene. De største ytterpunktene var muligens mellom Ole og Sara. Hovedskillet gikk mellom hvordan de refererte til konkrete situasjoner der det hadde blitt fokusert på lesestrategier som verktøy for å oppnå god leseforståelse av tekster. Ole sa at de hadde hatt om lesestrategier på barneskolen, og da jeg spurte hvordan han opplevde at de hadde snakket om lesestrategier på ungdomsskolen, svarte han:

*- Vi har vel ikke snakket så mye om det. Men læreren sier jo sånn: "Skumles gjennom teksten" eller "les nøye gjennom teksten". På barneskolen tror jeg det var sånn en måned der vi hadde en lærer som bare lærte oss om lesestrategier. Og på slutten av måneden skulle vi lage en presentasjon der vi hadde brukt alle lesestrategiene. Jeg tror det var sånn.*

Beskrivelsen Ole ga var litt på siden av hva de andre elevene forklarte. Flere påpekte at de kjente begrepet lesestrategi best fra barneskolen, men de var likevel klar over hvordan læreren på ungdomsskolen hadde integrert dette i undervisningen. Det var usikkert om Ole ikke hadde kunnskap om hva lesestrategier egentlig var. Kanskje gjettet han derfor på hvordan de arbeidet med strategier, med tanke på at han beskrev en svært generell form for prosjektarbeid, men som kan tenkes lite hensiktsmessig i strategiundervisning. Ole var likevel for så vidt inne på strategibruk da han nevnte instruksjoner om skumlesing eller nærlesing. I Anmarkruds (2007) artikkel om spesielt dyktige læreres leseundervisning konkluderer han med at strategiundervisning bør foregå integrert i den ordinære fagundervisningen (2007:248). Det kan derfor være et interessant perspektiv om Oles erindringer stemmer, fordi Anmarkrud (2007) også poengterer at: "Dersom undervisning i lesestrategier foregår løsrevet fra elevenes ordinære lesing, vil mange elever ha vansker med å ta i bruk denne kunnskapen når de selv leser" (2007:248). Om det Ole fortalte stemte, kan dette ha underbygget Anmarkruds poeng.

Sara fortalte om langt mer integrert strategiundervisning, til tross for at hun og Ole gikk i samme klasse:

*1: Bruker læreren deres begreper lesestrategier?*

*2: Ja, hun gjør det.*

*1: Og det kan for eksempel være?*

*2: Ja, les overskriften og hva tror du kommer til å skje, og hva tror du teksten handler om før du leser teksten. Se på bilder og se rundt, ikke les teksten, men se på bildene og*

*ord i kursiv. Liksom, ikke les teksten, men tenk på hva du tror kommer til å skje. Når du har gjort det så kan du starte med teksten.*

*1: Gjør dere noe etter at dere har lest teksten?*

*2: Ja, da sier hun liksom hva trodde du at skulle skje, var det det du trodde, eller var det noe helt annet. Også pleier vi noen ganger å ha grupper. Også pleier vi å notere. Vi gjør egentlig forskjellige ting; vi bruker tankekart og friformskart. Friformskart bruker vi mye, men mest i samfunnsfag og KRLE da.*

*1: Hva er friformskart?*

*2: Det er sånn kart, det likner på tankekart, men det er det ikke. Det er sånn at du skal skrive ord på midten, og så skal du skrive definisjonen av hva ordet er, og så skal du skrive din egen definisjon, og så skal du skrive en liknende med synonymer.*

Sara viste kunnskap om begrepet lesestrategi, og at det fantes ulike strategier som kunne benyttes for å fremme leseforståelsen av tekster. Hun var inne på flere sentrale elementer som kjennetegner god leseundervisning. For det første fortalte hun hvordan læreren forberedte lesingen sammen med elevene. I tillegg trakk Sara frem hvordan de ofte brukte organiseringsstrategier i forbindelse med lesing, særlig i samfunnsfag og KRLE, som begge er fag der elevene ofte møter informasjonstette tekster.

### **4.3.3 Oppsummering**

Flere av elevene oppga at de foretrakk å lese tekster på papir når de skulle konsentrere seg, og argumentene omhandlet ofte at de leste grundigere og ikke hadde andre elementer som forstyrret konsentrasjonen på papir. Elevene var også positive til flere av funksjonene ved det digitale læringsmaterialet, slik som blant annet markerings- og høytlesningsfunksjon. Likevel var det også tydelig at flere opplevde den omfattende PC-bruken som tidkrevende og at tekniske problemer ofte forekom.

I møtet med webtekster var mitt inntrykk at læreren hjalp elevene med å avgrense informasjonsmengden ved at hun på forhånd hadde valgt ut noen hensiktsmessige lenker elevene kunne bruke for å løse de aktuelle oppgavene. Når det kom til lesestrategier virket det som at noen elever var svært usikre på selve begrepet, mens andre kunne vise til flere ulike situasjoner der de arbeidet med lesestrategier i timene. Inntrykket var at flere av elevene trengte mer opplæring i lesestrategier.

## **4.4 Lesestrategier**

I intervjuene ønsket jeg å avdekke hva slags kunnskap, holdninger og bevissthet elevene hadde til lesestrategier. I denne delen vil jeg trekke frem hvordan elevene reflekterte over

bruk av lesestrategier i forbindelse med mer generelle spørsmål. I tillegg vil jeg trekke frem hvilke tanker elevene hadde rundt det å bruke lesestrategier når de leser på skjerm, samt hva de foretrakk av skjerm eller papir når de skulle lese for å lære. I neste del, punkt 4.5, vil elevenes refleksjoner og vurderinger av PISA-oppgavene belyses.

#### 4.4.1 Forhold til strategier

Elevene som ble intervjuet i denne studien gikk som nevnt på 8. trinn. Det er derfor en mulighet for at elevene ikke hadde begynt å lese de mer krevende tekstene, og at strategiene de derfor arbeidet med var tilpasset mindre kompliserte tekster. Jeg stilte elevene spørsmålet: ”Vet du hva en lesestrategi er?”. På dette svarte Klara: ”Ja, det er strategier man bruker for å lese”. Da jeg ba henne om å prøve å forklare hva slike strategier var, svarte hun:

*- OK, det er veldig lenge siden da, men... Men jeg vet om å nærlese, der man leser hele teksten grundig, så er det letelese, eller søkelese, der du søker etter den informasjonen du trenger. Også var det en til som jeg ikke husker helt. Og det er de jeg husker nå.*

Med det første kunne det virke som om Klara ble usikker med tanke på begrepet lesestrategi. Hun sa at det var lenge siden, og at hun ikke husket helt, noe som kunne ha indikert at hun ikke koblet begrepet opp mot sin egen lesing. Hun var likevel inne på strategier som sier noe om hvordan hun kunne finne viktig informasjon i tekst. Kara oppga tidligere i intervjuet at hun hadde problemer med å overvåke egen leseprosess:

*- Jeg kan lese sånn 5 sider uten å egentlig huske noen ting, fordi det ikke er noe interessant. Så det er litt bortkasta tid for meg egentlig. Jeg må egentlig ta det som er viktigst. Jeg kan ikke lese en hel tekst, sånn med mindre det er en bok eller en historie.*

Klara fortalte om problemer med leseforståelsen da hun sa at hun kunne lese flere sider uten å huske informasjon fra teksten. Dette kunne vitne om at Klara manglet kunnskap om overvåkningsstrategier, noe som kan være utfordrende for mange lesere. At Klara også ga uttrykk for at hun var usikker på selve begrepet leseforståelse kan ha sammenheng med at hun kanskje også manglet kunnskap om ulike strategier, og at hun derfor ble lite bevisst på hvordan hun leste. Sara derimot, viste et langt mer bevisst forhold til ulike tiltak hun foretok seg i leseprosessen. Slik forklarte Sara hvordan hun brukte strategier når hun leste:

*1: Vet du hva lesestrategier er?*

2: Ja, lesestrategier bruker du når du leser, eller når du har lest. For lesestrategier hjelper deg til å lese bedre og forstå teksten bedre.

1: Hvis du får utdelt en tekst, hvordan leser du den?

2: Vi pleier å få tekstene i boka, og i boka kan du markere ordene. Og da, når jeg leser teksten, så leser jeg første gangen rolig og markerer de ordene jeg må huske – eller ikke MÅ da, men bør huske. For eksempel biologi eller celle, eller noe sånt da. Så når jeg har markert de ordene, leser jeg nøye og rolig hva de betyr og hva det er, og så leser jeg en gang til og tar ekstra hensyn til de ordene, og da vet jeg plutselig hva de ordene er. Og da forstår jeg teksten mye bedre, fordi da kan jeg si hva en celle er og sånn.

Sara forklarte også tidligere i intervjuet hvorfor det var nyttig å markere viktige ord i teksten:

- Det er viktig å markere ord som du tror er de viktigste ordene i en tekst. Etter at jeg har lest og markert så pleier jeg å oppsummere enten muntlig eller skriftlig med mine egne ord, og likevel ha det samme temaet og ikke bytte på noe. (...) Det viser at du kan huske, og at du har forstått teksten.

Sara forklarte flere hensiktsmessige grep hun foretok seg i leseprosessen for å oppnå bedre leseforståelse. Hun viste også til hvordan hun overvåket sin egen forståelse mens hun leste ved at hun markerte ord hun trodde var hensiktsmessig å huske, søkte en forklaring på ordene og satte seg inn i hva de betydde. Dette opplevde jeg at flere av elevene jeg intervjuet hadde problemer med.

Elias fortalte hvordan han gikk frem når han leste:

- Egentlig har lesestrategier vært en pest og en plage gjennom alle år, med BISON og alt. Jeg bruker nesten bare skumlesing og sånt, og nærlesing etterpå. Men BISON og tankekart og sånn, det bruker jeg aldri. Det fungerer ikke for meg, det blir bare masse tull liksom. Fordi jeg trenger bare å lese. Det er sånn jeg for eksempel øver til prøver, at jeg leser gjennom teksten. Og hvis vennene mine trenger å øve, så hjelper jeg dem med det.

Elias fortalte at han ikke brukte strategier. Jeg oppfattet det likevel annerledes. Han oppga blant annet hvordan den sosiale konteksten for læring spilte en rolle ved at han øvde sammen med vennene sine til prøver. Da jeg i en annen situasjon spurte Elias om han kunne prøve å forklare hvordan han leste når han skulle prøve å huske noe, svarte han:

- Jeg leser som jeg vanligvis leser. Også tror jeg at jeg vitser om det jeg har lest til andre og sånn, da. Eller forklarer folk som ikke vet hva det er. Så på en måte så tester jeg meg da.

Det kan med andre ord tyde på at Elias faktisk var bevisst på hvilke arbeidsmåter som fungerte for ham, men at han ikke var klar over at dette også kan omtales som strategiske grep. Sosial interaksjon kan ha positiv effekt på både leseforståelse og motivasjon (Guthrie et al., 2004:58). Det var også interessant hvordan Elias på eget initiativ forklarte hvordan han ikke leste noe særlig annerledes på skjerm enn på papir, men at han leste på ulike måter ut i fra hvilken sjanger det var snakk om. Han fortalte:

*- Jeg deler liksom inn i forskjellige sjangre. I skjønnlitteratur for eksempel, der bare nærleser jeg alt. Fordi det er viktig at jeg får det med meg, hvis ikke blir det ikke helhet i historien. Men så kan jeg ofte skimlese mer i en faktabok fordi at da prøver jeg å finne noe. Så når jeg da kommer frem til den tingen, så må jeg nærlese.*

Flere av elevene nevnte også begrepet ”letelese”. For svakere lesere vil det i mange tilfeller være hensiktsmessig å tilrettelegge en slik leseprosess ved å på forhånd bistå elevene med å tydeliggjøre hva de skal lete etter i teksten. Elevene bør likevel oppfordres til å lese nøyaktig, og aktivt reflektere over innholdet for å oppnå helhetlig forståelse av teksten. Dette kan antas å bli særlig relevant i møte med webtekster.

#### **4.4.2 Strategier på skjerm vs. papir**

Tidligere har jeg påpekt hvordan elevene viste en tendens til å foretrekke å lese på papir når de skulle konsentrere seg, mens de likevel også satte pris på de tekniske funksjonene ved de digitale lærebøkene. Under intervjuene ble det naturlig å undersøke om elevene kunne beskrive hvordan de brukte strategier på skjerm i forhold til på papir. Oda trakk frem BISON-overblikk, som var en strategi mange av elevene virket kjent med. Metoden ble brukt for å danne et overblikk og et inntrykk av teksten i førlesefasen. De fleste elevene benyttet, eller delvis benyttet, denne metoden ved at de startet lesingen med å se på bilder, overskrifter og uthevede ord. Oda forklarte at hun gjennom BISON ”får et lite inntrykk av hva teksten handler om” og at ”det er bedre å bli kjent med den før du leser den”. Hun oppsummerte:

*- Jeg synes det er lettere å bruke BISON på papir, fordi da kan du jo understreke ord og uttrykk og sånt. Også kan du jo notere på papiret. Mens på skjerm så kan du ikke det, men du kan jo ha bokmerker der da.*

Å lese digitale tekster, særlig webtekster, krever strategisk innsats av leseren. Mange elever vil ha utbytte av en demonstrasjon i hvordan det er fornuftig å arbeide med webtekster.

Strømsø og Bråten (2007) påpeker at aktiviteter som har vist seg å ha positiv betydning i arbeidet med webtekster, har vært knyttet til planlegging av leseaktiviteten, overvåking av egen forståelse, bruk av forskjellige strategier som å utdype informasjon ved å trekke inn forkunnskaper, lage oppsummeringer underveis og å teste egne hypoteser (2007:216).

Da jeg spurte hva Elias likte best; å lese på skjerm eller på papir, svarte han:

*- Det er vel egentlig på papir, hvis man skal konsentrere seg. Fordi det er masse annet som frister når man er på nett.*

Ole var også enig i dette relevante synspunktet. Han foretrakk å lese tekster på papir når han skulle konsentrere seg i lesingen:

*- Jeg leser ikke så nøye tror jeg, når jeg leser på skjerm. Jeg vet ikke hvorfor. Det er nok også derfor jeg liker bok best, at jeg leser nok mer nøye når jeg leser på bok enn på skjerm. (...) Jeg vet ikke hvorfor, det er bare en følelse.*

Da han forklarte at han leste mer nøyaktig på papir enn på skjerm, kunne det tyde på at han klarte å konsentrere seg bedre om innholdet, og dermed også foretrakk det når han skulle lære seg nytt stoff. I tillegg beskrev Ole et viktig trekk ved å lese tekster på Internett, nemlig å finne den rette teksten:

*- Jeg skimleser nok først for å sjekke om teksten faktisk handler om det jeg har søkt på. For når man søker så kommer det jo bare tekster som faktisk har det ordet i seg, så det kan jo hende at det er noe helt annet enn det man egentlig trodde. (...) Når jeg leser på iPad ser jeg nok på bildene først. Men det er enklere å hoppe tilbake i bøker synes jeg. Man har mer kontroll.*

Ole mente det var lettere å orientere seg i papirbaserte tekster enn på skjerm. Han opplevde at han hadde mer kontroll når han leste på papir, noe som kan ha sammenheng med flere av utfordringene vi kjenner til ved digitale tekster (Strømsø og Bråten, 2007:196-217). Ole forklarte hvordan han brukte en viss form for strategier for å undersøke tekstens relevans. Han var opptatt av å skape seg et overblikk ved å skimlese teksten og se nærmere på hvordan bilder kunne fortelle noe om hva teksten skulle handle om. Likevel var det interessant hvordan Ole påpekte at han hadde mer kontroll når han leste på papir gjennom at ”Det er enklere å hoppe tilbake i bøker”. Man vet at webtekster kan være utfordrende ved nettopp navigering (Frønes og Narvhus, 2011).



### **4.4.3 Oppsummering**

Jeg ønsket å avdekke elevenes kunnskap, holdninger og bevissthet rundt lesestrategier. Jeg oppfattet et skille mellom elevene som fremstod som sterke og svake lesere på bakgrunn av hvordan de evnet å trekke frem relevante situasjoner for å forklare hensiktsmessig strategibruk. De svakere leserne fremstod mer usikre på begrepet lesestrategi, og at de ga inntrykk av å ikke bruke strategier på samme bevisste måte som de antatt sterkere leserne. Elevene oppga også at de syntes det var enklere å bruke strategier når de leste på papir, og flere av elevene ga inntrykk av at de foretrakk å lese på papir når de skulle konsentrere seg.

## **4.5 Oppgavene fra PISA**

Jeg brukte de samme to oppgavene som PISA benyttet i 2009 for å måle elevers metakognitive kunnskaper om strategibruk. Under intervjuene valgte jeg å gjennomføre denne delen som siste post på programmet. Hensikten med dette var å stille elevene mer implisitte spørsmål om deres strategibruk før jeg introduserte dem for de konkret formulerte strategiene og dermed testet dem i strategikunnskaper. Ved å inkludere disse oppgavene fra PISA om strategibruk ønsket jeg å se om elevene oppga at de brukte strategier, og om de reflekterte rundt bruk av lesestrategier på en annen måte når de fikk strategiene presentert.

### **4.5.1 Forså og huske en tekst**

I denne oppgaven har leseeksperterne som utarbeidet PISA-undersøkelsen vurdert strategiene *c*, *d* og *e* som de beste, mens *a*, *b* og *f* som mindre gode for å kunne forstå og huske en tekst (Hopfenbeck og Roe, 2010:122.123). Slik vurderte elevene i denne studien de samme strategiene:

Strategiene:	Knut	Sara	Oda	Ole	Elias	Klara
a) Jeg konsentrerer meg om de delene av teksten som er lette å forstå.	3	3	1	3	1	2
b) Jeg leser raskt gjennom teksten to ganger.	3	5	2	5	1	3
c) Etter at jeg har lest teksten, diskuterer jeg innholdet med andre.	5	4	4	5	6	2
d) Jeg setter strek under viktige deler av teksten.	5	6	4	4	4	6
e) Jeg oppsummerer teksten med mine egne ord.	6	6	6	6	1	1
f) Jeg leser teksten høyt for en annen person.	5	3	6	4	5	3

Tabell 3: Oversikt over elevenes vurderinger av strategiene i oppgaven ”Forstå og huske en tekst” fra PISA 2009

Dette var noen av elevenes kommentarer:

- *a) Jeg konsentrerer meg om de delene av teksten som er lette å forstå.*

Alle elevene vurderte denne strategien fra middels og dårlig. Sara begrunnet det slik:

*- Denne er sånn middels. Jeg ga den 3 fordi at hvis jeg bare konsentrerer meg om de lette delene så glemmer man jo det vanskeligste, og det vanskelige har jo alltid noe fakta i seg eller noe å huske. Så hvis jeg bare leser den det lette så forstår jeg ikke hva det vanskelige er, og da leser man jo liksom bare halve teksten.*

Elias forklarte hvorfor han syntes dette var en lite hensiktsmessig strategi å bruke:

*- Fordi at hvis det er lett å forstå, så er det ingen grunn til å fokusere på det. For da forstår du det jo lett. Eller, du leser det jo selvfølgelig, men du må ikke konsentrere deg sånn spesielt om det.*

De andre elevene svarte relativt likt. Samtlige var enige i at det ikke var tilstrekkelig å kun fokusere på de delene av en tekst som de fant lette å forstå, og Oda oppsummerte egentlig essensen ved utsagnet: ”Jeg vil jo forstå hele teksten, ikke bare det som er lett å forstå”.

- *b) Jeg leser raskt gjennom teksten to ganger.*

Her var elevene mer sprikende i vurderingene. Oda begrunnet det slik:

*- Jeg ville aldri bare lest raskt gjennom teksten to ganger. Jeg ville ha lest det ganske sakte og forstått ha innholdet var, ikke bare; lese og så ferdig. Fordi da forstår man ikke hva teksten handler om, og da er det vanskelig å si noe om teksten etterpå også.*

Klara forklarte at hun ofte leste to ganger, men oppga at hun forsøkte å overvåke egen forståelse underveis i lesingen:

*- Jeg gjør det noen ganger. Men jeg leser ikke sånn raskt gjennom teksten med en gang. Jeg leser liksom sakte, og så kanskje i en setning så stopper jeg og tenker sånn: "OK, hva var det som stod her?". Så jeg leser ikke bare sånn raskt gjennom to ganger.*

I punkt 4.4.1 har jeg imidlertid trukket frem hvordan Klara forklarte at hun hadde problemer med nettopp dette. Test-delen kan derfor belyse hvordan noen elever muligens er bedre på å vurdere nytten av strategier når de blir presentert for konkrete strategier, og har større problemer når de skal koble dette til sin egen leseprosess.

Til tross for ulike vurderinger av denne strategien hadde elevene i hovedsak to ulike måter de betraktet den på. De som var mest negative mente at det ikke hjalp på forståelsen om man bare leste teksten to ganger, og trakk i likhet med Klara frem hvordan man burde bruke ulike kognitive og metakognitive strategier under lesingen. De som vurderte den høyere, altså Ole og Sara, var også enige i at de ikke bare ville ha lest raskt gjennom, men at de fokuserte på fordelene ved å lese to ganger. Ole sa at han "leser nøyerere andre gangen" og at "det er lettere å forstå en tekst hvis man har lest den en gang", og derfor vurderte han strategien høyt. Sara forklarte at hun leste gjennom teksten en gang først for å notere og markere de viktige ordene, for deretter å lese teksten for andre gang med bedre forståelse av den. Samtlige av elevene påpekte altså verdien av å bruke ulike kognitive strategier når de leste, enten de foretrakk å lese teksten flere ganger eller nøye én gang.

- *c) Etter at jeg har lest teksten, diskuterer jeg innholdet med andre.*

Fem av seks elever vurderte denne strategien som god eller svært god, med unntak av Klara. Hun forklarte det slik:

*- Med mindre vi får beskjed om det, så gidder jeg ikke å diskutere det med andre.*

Knut vurderte strategien som langt mer hensiktsmessig. Han sa:

*- Når du har lest en tekst som noen andre også har lest, så har kanskje han andre fått med seg noe som ikke du har fått med deg, og du har kanskje fått med deg noe som ikke han har fått med seg. Og når man finner det ut sammen, så har man egentlig lært mer enn man kunne – eller, man har lært det bedre enn å bare lese teksten. I tillegg må man også forklare med egne ord hva man har lest.*

Disse utsagnene viste stor variasjon i hvordan elevene verdsatte læring i et sosiokulturelt fellesskap. Flere av elevene forklarte ulike versjoner av at ”man får se andres perspektiver på teksten” og ”det er jo det vi gjør når vi får oppgaver i timene og skal svare på det til hverandre”. De fleste var inne på at de måtte anstrenge seg mer når de skulle diskutere innholdet med andre, og at de gjerne ønsket å vise at de husket mye informasjon fra teksten.

- *d) Jeg setter strek under viktige deler av teksten.*

Alle elevene mente at det å sette strek under viktige deler av teksten var en over middels til svært god strategi å bruke når man skulle huske og forstå en tekst. Dette samsvarte også godt med det elevene hadde trukket frem ellers i intervjuet angående markeringsfunksjonen de kunne bruke i det digitale læringsmaterialet på skolen. Sara oppga tidligere i intervjuet at dette var en strategi hun ofte brukte når hun leste. Hun begrunnet vurderingen slik:

*- Jeg ga denne en sekser fordi jeg gjør dette hele tiden. Det er veldig viktig, sånn at jeg forstår hva teksten handler om, og da husker jeg den også. Jeg synes denne strategien er veldig bra fordi det hjelper meg til å forstå og huske begrepene.*

Elias så nytteverdien i å streke under viktige deler av teksten, men sa at han ikke brukte det så ofte selv. Han begrunnet likevel nytten av strategien slik:

*- Fordi at hvis det er viktig, da er det også sannsynlig at du må finne tilbake til det en annen gang for å lese mer om det.*

De fleste elevene trakk frem det å markere viktige ord og setninger i tekster som noe de ofte gjorde. Flere trakk også inn at denne strategien særlig var nyttig å bruke når de skulle løse oppgaver i boka eller øve til en prøve. Å sette strek under viktige deler av teksten var den strategien som elevene samlet sett var mest enige om at var den mest hensiktsmessige å bruke.

- *e) Jeg oppsummerer teksten med mine egne ord.*

Dette utfallet ble svært interessant. Leseekspertene piloterte denne som en god strategi for å huske og forstå en tekst. I min studie ga fire av seks elever strategien en sekser, mens de to siste ga den en ener. Her kom det frem flere interessante svar. Ole var den eleven som, til tross for at han vurderte den svært høyt, ikke så ut til å bruke den ofte selv:

*- Det tror jeg er veldig bra. For da må man jo liksom ha forstått teksten 100 prosent for å kunne skrive med egne ord. Så jeg tror det er den beste, hvis man gidder å skrive – som jeg tror mange er for late til.*

Oda viste større eierskap til denne strategien og vurderte den som meget god:

*- Ja, dette pleier jeg å gjøre ofte. Jeg gjør det veldig mye fordi det er en god strategi; å oppsummere teksten. Da husker man nemlig ganske masse. Jeg pleier jo å skrive sammendrag og sånt, så noen ganger oppsummerer jeg teksten skriftlig og andre ganger muntlig. Men jeg føler at jeg husker mer hvis jeg gjør det skriftlig.*

Elias hadde en helt annen forklaring på hvordan han vurderte det å oppsummere teksten med egne ord. Han sa:

*- Hvis du oppsummerer med dine egne ord så kommer du til å glemme alle ordene som ble brukt i teksten. Så da får du mye lavere "pott" på prøven og sånn da.*

Slik oppfattet jeg at Elias var veldig opptatt av å huske detaljer fra tekster, snarere enn de store linjene. Å oppsummere er en strategi som handler om å trekke ut det viktigste fra en tekst, men dette kan være en krevende oppgave for mange. Det handler om å få til å skille det viktige fra det mindre viktige og deretter lage en kortversjon av den originale teksten (Roe, 2014:113).

- *f) Jeg leser teksten høyt for en annen person.*

Dette var også en strategi som elevene vurderte ulikt, og mange ga den lagt bedre vurdering enn leseekspertene i PISA. En av dem var Knut, og slik forklarte han hvorfor:

- Når man leser høyt, da må du på en måte si ordene ut, og da får du det med deg. Det synes jeg i hvert fall. Sånn som når jeg skulle lære meg å bli bedre til å lese høyt så synes jeg det var vanskelig fordi jeg hadde lest inni meg veldig mye. Men jeg følte at jeg fikk med meg mer av teksten hvis jeg leste høyt, for eksempel for mamma, enn hvis jeg leste inni meg.

Sara begrunnet det slik:

- Når du leser for en annen person – det er veldig bra da, men da fokuserer jeg ikke på teksten, da fokuserer jeg på personen og hvordan jeg leser.

#### 4.5.2 Lage et sammendrag

Til oppgaven som omhandlet å lage et sammendrag av en tekst, vurderte leseeksperter strategiene *d* og *e* som de beste, deretter *a* og *c*, og til slutt *b* (Hopfenbeck og Roe, 2010:123).

Slik vurderte elevene i denne studien de samme strategiene:

<b>Strategiene:</b>	Knut	Sara	Oda	Ole	Elias	Klara
a) Jeg skriver et sammendrag. Så sjekker jeg om hvert avsnitt er dekket i sammendraget, fordi innholdet i hvert avsnitt skal være med.	5	4	4	4	5	3
b) Jeg forsøker å kopiere helt nøyaktig så mange setninger som mulig.	4	2	3	2	1	1
c) Før jeg skriver sammendraget, leser jeg teksten så mange ganger som mulig.	5	5	5	3	2	5
d) Jeg sjekker nøye om de viktigste faktaopplysningene i teksten er med i sammendraget.	5	5	6	4	6	5
e) Jeg leser gjennom teksten og setter strek under de viktigste setningene. Så skriver jeg sammendraget med mine egne ord.	6	6	6	5	3	6

Tabell 4: Oversikt over elevenes vurderinger av strategiene i oppgaven ”Lage et sammendrag” fra PISA 2009

Dette var noen av elevenes kommentarer:

- *a) Jeg skriver et sammendrag. Så sjekker jeg om hvert avsnitt er dekket i sammendraget, fordi innholdet i hvert avsnitt skal være med.*

Alle elevene vurderte denne strategien fra middels til god. Elias begrunnet det slik:

- Ja, fordi det er sant det som står der. Du skal ikke ha med alt innholdet, men du skal ha det viktigste.

Sara var også ganske positiv til denne strategien. Hun forklarte det slik:

*- Ja, det er fordi at når jeg skriver et sammendrag så sjekker jeg alltid. Men jeg sjekker det bare etter at jeg har lest ferdig. Jeg sjekker liksom ikke etter at jeg er ferdig med hvert avsnitt, fordi da begynner jeg å tittle på de andre avsnittene og hva som kommer til å skje, og så skriver jeg det. Så da lurer jeg bare meg selv. Så derfor er det bedre at jeg blir ferdig med hele teksten og ser når jeg blir ferdig.*

Alle elevene var stort sett enige om at et sammendrag burde inneholde de viktigste opplysningene fra en tekst, og at sammendraget måtte være mye kortere enn den opprinnelige teksten. De vurderte strategien annerledes ut i fra hvordan de vektla nytten av at hvert avsnitt måtte være dekket. Det kunne også virke som at elevene i denne oppgaven var tydeligere enn i forrige at de vurderte strategien objektivt, og ikke ut i fra hvordan de selv brukte den.

- *b) Jeg forsøker å kopiere helt nøyaktig så mange setninger som mulig.*

I likhet med leseeksperternes vurdering, vurderte også disse elevene denne strategien som minst hensiktsmessig når de skulle skrive et sammendrag. Alle elevene ga lave vurderinger og noen ned mot ikke nyttig i det hele tatt. Knut markerte seg med den høyeste vurderingen, men dette stemte ikke overens med hvordan han begrunnet vurderingen. Han sa:

*- Den er bra fordi... Eller, det er ikke så bra å kopiere fordi da skriver du ikke med egne ord, og du på en måte får ikke teksten helt med deg. Hvis man kopierer så kan du på en måte bare ha teksten.*

Saras forklaring oppsummerte mye av hva de andre elevene også trakk frem. Hun forklarte det slik:

*- Hva er poenget hvis man skal kopiere alt? Nei, jeg gjør ikke det, fordi jeg orker ikke å gjøre det. For da bruker jeg ikke mine egne ord, og jeg kommer ikke til å huske hva jeg har lest. Hvis jeg kommer med sånne skikkelige vanskelige og rare ord, vil jeg heller bruke mine egne. Da kan jeg huske. Og da kan jeg i tillegg prøve å utdype meg.*

Sara forklarte hvordan hun brukte dypere strategier som overvåkings- og elaboreringsstrategier når hun leste, og at det å skrive et sammendrag kunne være en hensiktsmessig måte å arbeide med tekster på.

- *c) Før jeg skriver sammendraget, leser jeg så mange ganger gjennom teksten som mulig.*

Fire av seks elever var positive til denne strategien, mens Ole og Elias vurderte den langt dårligere. Ole fortalte:

*- Jeg vet ikke om det er så viktig å lese det så mange ganger som mulig. Det er vel viktigst å ha forstått den.*

Blant de positive holdningene til strategien lå det til grunn forklaringer som ”det er lurt å lese mange ganger fordi da husker du mer” og liknende utsagn. Klara vurderte strategien som god, men viste i resonnetet sitt lite metakognitiv kompetanse på hvordan hun leste. Hun knyttet strategien opp mot å lese til prøver, og svarte derfor litt på siden av det å skrive et sammendrag. Hun fortalte:

*- Det er viktig å lese teksten, for du skal få karakter kanskje. Og vurdering. Og da må man lese den mange ganger. Og så får jeg ut informasjon av å lese den mange ganger. Noen ganger da, men ikke alltid. Jeg kan for eksempel lese i naturfagsboka og ikke få noe ut av det. Men man må kanskje, sånn som her da, lese den flere ganger.*

- *d) Jeg sjekker nøye om de viktigste faktaopplysningene i teksten er med i sammendraget.*

Samtlige elever vurderte denne strategien som god eller svært god. Alle vurderte denne som like god, eller bedre, enn strategi *a*. Dette kan vise hvordan flere av elevene oppfattet at de viktigste opplysningene i en tekst var viktigere i et sammendrag, enn at informasjon fra hvert avsnitt var trukket frem. Oda forklarte det slik:

*- Jeg pleier å gjøre dette. Å sjekke om jeg har med alt eller ikke. Det er jo viktig da, for hvis jeg bare har med det jeg synes er enkelt for eksempel, da får jeg problemer da. Hvis jeg for eksempel skal fortelle om teksten til en annen person, da husker jeg jo bare det enkleste.*

Elias forklarte hvordan han kontrollerte at de viktigste faktaopplysningene var med i sammendraget:

*- Jeg bare leser teksten opp en gang, og så leser jeg sammendraget. Og når jeg finner en fakta som ikke er med, da skriver jeg den på i teksten. Sånn kontrollerer jeg at jeg har fått med det viktige.*



- *e) Jeg leser gjennom teksten og setter strek under de viktigste setningene. Så skriver jeg sammendraget med mine egne ord.*

Fire av seks elever ga denne strategien høyeste vurdering, noe som ikke var uventet med tanke på at elevene tidligere hadde oppgitt at de ofte brukte strategier som å markere ord og setninger i tekster. Dette kan altså ha vært en strategi elevene var godt kjent med og som de visste hvordan kunne fungere. Elias skilte seg ut ved å vurdere denne strategien langt dårligere enn de andre. Han forklarte:

*- Ja, jeg ga den en treer, fordi at du leser deg jo gjennom teksten og sånn, og alt var riktig frem til: "Så skriver jeg sammendraget med mine egne ord". Og det forklarte jeg jo i sted, at du kan misforstå begreper og sånt, og blande.*

Da jeg fulgte opp svaret hans, og spurte: *"hva sier det om forståelsen av teksten da? Om man ikke klarer å skrive med sine egne ord?"*, svarte han:

*- Jeg vet ikke, det betyr egentlig bare at du får en dårligere karakter, egentlig. Eller, det viser vel kanskje at man ikke har forstått det, men at man har huska det.*

Elias påpekte at vurderingen hans hadde sammenheng med hvordan han vurderte nytten av å skrive med sine egne ord, slik han forklarte i forrige oppgave. Han var også inne på et viktig skille mellom å memorere og å konstruere ny kunnskap gjennom lesing. De resterende elevene oppga at de syntes denne strategien var den beste å bruke når de skulle skrive sammendrag, og de forklarte hvordan det var nyttig for å klare å huske en tekst godt. Sara sin forklaring oppsummerte det de andre også trakk frem, nemlig at:

*- Jeg ga den siste en sekser. Fordi jeg leser gjennom teksten og setter strek under viktige setninger og ord, så skriver jeg sammendraget med mine egne ord etter det. Det er liksom akkurat det jeg gjør. Da husker jeg alt. Og i tillegg så bruker jeg mine egne ord, og da kan jeg utdype det jeg har skrevet.*

## 5 Oppsummering og drøfting

Hensikten med denne studien er å undersøke hvordan en gruppe ungdomsskoleelever reflekterer rundt lesing, og samtidig rette fokus mot skjermlesing da dette vil vektlegges i større grad enn tidligere ved neste PISA-undersøkelse i 2018. Den utvalgte elevgruppen er spesielt egnet som informanter til denne studien med tanke på at de i langt større grad enn andre norske elever benytter seg av skjermlesing, da alt læringsmaterialet på skolen deres er digitalt.

Som aktiv deltaker i samfunnet må man forholde seg til stadig mer teknologi og digitale tekster, noe som det også tas høyde for i PISA-undersøkelsen for 2018 der lesing igjen vil være i hovedfokus. Denne studien har derfor som ønske å rette fokuset fremover mot 2018 og belyse hvordan noen spesielt egnede elever omtaler lesingens sentrale elementer, og hvordan de oppfatter disse når de må forholde seg til skjermlesing, både på skolen og på fritiden. Den overordnede problemstillingen for studien er derfor:

*Hvordan beskriver en gruppe ungdomsskoleelever sitt forhold til lesing generelt og skjermlesing spesielt?*

Jeg vil i det følgende drøfte denne problemstillingen i lys av de tre forskningsspørsmålene og trekke frem relevante resultater fra de ulike hovedtemaene. På grunn av oppgavens omfang og et stort datamateriale vil jeg i drøftingen løfte frem det jeg anser som de mest relevante og interessante funnene. Drøftingen vil i stor grad basere seg på litteraturen til Bråten (2007), Strømsø og Bråten (2007) og Roe (2014), men jeg vil også trekke inn blant annet Guthrie, Wigfield og Perencevich (2004), (Frønes og Narvhus (2011) og OECDs rammeverk for PISA 2018 (2015). Etter å ha drøftet de tre forskningsspørsmålene vil jeg konkludere i lys av den overordnede problemstillingen for studien, og samtidig trekke inn noen videre refleksjoner rundt digitalisering i skolen.

### **5.1 Forskningsspørsmål 1: Hvilke holdninger har elevene til lesing?**

Resultatene viser et svakt skille mellom guttene og jentenes holdninger til lesing. Alle jentene oppgir at de liker å lese, særlig skjønnlitteratur, og de virker gjennomgående positive til

lesing. Oda, en av de antatt sterkeste leserne, trekker også frem hvordan lesing av skjønnlitteratur kan bidra til å utvikle kreativiteten hennes. Hun opplever derfor lesing som både underholdende og lærerikt i den forstand at hun kan overføre elementer hun tilegner seg gjennom lesing til bruk i skriving av tekster. Dette kan være et mål for lesingen i seg selv, og flere lærere har dette som hensikt når de planlegger lesing av ulike tekster i timene. Tekster kan fungere som ”modeller” for elevene når de for eksempel skal lære om ulike virkemidler i fortellende tekster eller hvordan argumentere i et debattinnlegg. På denne måten kan læreren bruke ulike tekster som verktøy for å tilpasse nivået til hver enkelt elev. Dette kan føre til mestring av lese- og skriveaktiviteter, og som igjen kan resultere i større merstingstro. På en annen side fremstår de tre guttene i undersøkelsen noe mer tilbakeholdene når de omtaler lesing, men felles er at de også assosierer ordet *lesing* med lesing av lengre tekster. De legger alle til grunn en forutsetning om at lesingen må være interessant for dem og at de må føle leselyst og ville engasjere seg i tekster.

Når Sara i 4.1.2 forteller at lesing gir henne positive assosiasjoner og at hun leser fordi hun har lyst til det, er dette i tråd med Guthrie et al. (2004) som forklarer at lesere med indre motivasjon går i gang med lesingen fordi de har lyst til det og fordi lesingen interesserer dem (2004:56). I tillegg må det vektlegges at elever med indre motivasjon ofte drives av nysgjerrighet for tekster og temaer (Guthrie et al., 2004:56). Dette stemmer overens med mitt gjennomgående inntrykk av de elevene som fremstår som de mest engasjerte leserne i studien. Det kan også tenkes at elevene som oppsøker og velger tekster ut i fra interesse og nysgjerrighet også kan oppnå en følelse av autonomi for leseaktiviteten, noe som igjen kan ha positiv effekt på lesemotivasjonen. Guthrie et al. (2004) understreker dette ved at ”Possessing the attribute of *perceived autonomy*, intrinsically motivated students see themselves as independent learners who are in control of their reading” (2004:57). Slik Saras eksempel viser kan det tyde på at følelsen av engasjement innenfra øker når hun kan gå på biblioteket og selv avgjøre hvilken bok hun vil lese ut i fra interesse og nysgjerrighet.

Saras eksempel viser hvordan ulike elementer påvirker motivasjonen hennes for å lese. Motivasjon handler om hvorfor man gjør det man gjør, hvorfor man velger å gjøre noe fremfor noe annet, og om det engasjementet man tar med seg inn i den aktiviteten det gjelder (Bråten, 2007:73). I et leseperspektiv handler det om at elever med høy lesemotivasjon ofte leser mer enn det elever med lavere lesemotivasjon gjør. Dette stemmer overens med elevene i denne studien. For eksempel trekker Knut frem i 4.1.2 hvordan han ofte prioriterer andre

aktiviteter fremfor lesing. Betydningen av høy lesemotivasjon kan dermed ha innvirkning på hvor mye man velger å lese, og derfor også bidra til økt leseforståelse fordi bieffekter av mye lesing ofte er et bedre ordforråd, økte kunnskaper og utvikling av lesestrategier (Bråten, 2007:76).

Elevene i denne studien er som nevnt en gruppe 8. klassinger som har gått på ungdomsskolen i åtte måneder. I lys av hvilke holdninger elevene har til lesing, kan det trekkes frem hvordan en elev har opplevelsen av å ha lite tid til å lese, og at dette fører til at det leses mindre etter overgangen til ungdomsskolen. Klara forklarer i 4.1.2 hvordan de i norsktimene skal velge en bok til en bokpresentasjon, der hun oppfatter at medelevene i motsetning til henne, ikke er så interessert i å lese. Dette kan tyde på at noe skjer med interessen og engasjementet for å lese etter overgangen til ungdomsskolen, og at andre aktiviteter konkurrerer om tiden til elevene. På en annen side kan dette også ha sammenheng med at eleven i dette tilfellet muligens utelukkende fokuserer på lesing av romaner. Som jeg tidligere har nevnt gir elevene i denne studien inntrykk av at de leser en hel del, men at denne lesingen aller mest foregår på skjerm. Dette underbygger oppfatningen jeg har av at elevene først og fremst tenker på lesing av skjønnlitteratur og lengre tekster i bokformat når jeg ber dem reflektere over *lesing*, og at det kanskje brukes mindre tid på lesing av tradisjonelle trykte tekster enn tidligere.

En mulig forklaring på hvorfor eleven gir inntrykk av at hun har mindre lesemotivasjon etter at hun begynte på ungdomsskolen kan derfor ha sammenheng med at det skilles mellom lesing på de to mediene; skjerm og papir. Slik jeg var inne på i 4.2.1 viser det seg at elevene i større grad skiller lesesituasjoner fra hverandre når begrepet fritidslesing blir brukt i intervjuene. To av elevene tolker fritidslesing dit hen at jeg er ute etter sjanger, og de oppgir begge at de helst leser fantasy om de har tid til å lese ved siden av leksene. Dette er i tråd med oppfatningen jeg har om at det er disse som også generelt leser mer i papirbaserte bøker enn de andre elevene i utvalget. Resten av utvalget kom før eller siden inn på at de stort sett leser tekster på skjerm på fritiden, altså *ikke* tekster i tradisjonell bokform. Dette kan være en mulig årsak til at Klara opplever at medelevene ikke er like begeistret for lesing av bøker i forbindelse med bokprosjektet. Likevel trenger ikke dette nødvendigvis å bety at det leses mindre, men at det kanskje heller leses andre typer tekster og på andre medier enn tidligere. Slik den kraftig økende tilgangen på teknologi preger samfunnet vårt har det å lese på skjerm naturlig nok blitt en sentral del av hverdagen, og lesevanene har derfor sannsynligvis endret seg – særlig blant den yngre befolkningen.

Et av de mest sentrale resultatene for denne studien er hvordan to elever oppsummerer viktigheten av det å være god til å lese. Ole og Oda representerer med sine svar hvordan det å lese kan omtales på svært ulike måter, og at holdninger til lesing kan omfatte svært ulike perspektiver. Oles resonnement om at det handler om å ”komme seg gjennom sider, med noen stopp bare”, kan tyde på at han fokuserer på ferdigheter som har med ordavkoding og lesehastighet å gjøre. En mulig forklaring kan innebære at Ole ikke fokuserer på forståelsesaspektet ved lesing, og at fokuset i større grad er rettet mot lesingens mer tekniske ferdigheter. Han er også opptatt av å uttale ordene i en tekst riktig, noe som kan tyde på at han kobler det å være flink til å lese opp mot høytlesing. Høytlesing kan for så vidt vise muntlig ordavkoding, lesehastighet, flyt og evne til å formidle tekstens innhold, men dette betyr likevel ikke nødvendigvis at han har forstått innholdet i teksten (Roe, 2014:161). Slike tekniske leseferdigheter er selvsagt en forutsetning for leseforståelse, men lesingen bør også omfatte refleksjon og forståelse for innholdet utover det å forstå enkeltord. I denne studien støtter jeg meg som sagt til PISAs definisjon av lesing, ved at man beveger seg utenfor lesing som avkoding og enkel meningsdanning, og i større grad vektlegger kunnskap om teksters form og innhold, og hvordan man reflekterer over tekster. Med dette som utgangspunkt vil jeg påstå at Oles oppfatning av at det holder ”å komme seg gjennom sider, med noen stopp bare” ikke er i samsvar med hva som bør omtales som god lesekompetanse, og at han derfor bør oppfordres til å fokusere mer på forståelse av innholdet i tekster enn å for eksempel lese hurtig.

Oda, derimot, mener det er viktig å være god til å lese fordi det vil stilles krav til dette gjennom hele livet, og hun trekker dette særlig inn mot arbeidslivet. Med dette åpner hun for en langt mer omfattende forståelse av begrepet lesing enn hva Ole gjør. For det første er hun tydelig inne på at lesekompetanse handler om forståelse. Dette er i tråd med hvordan leseforståelse defineres av Bråten (2007): ”Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst” (2007:11). For å få en dypere forståelse av hva en tekst handler om kan man på mange måter si at leseren må evne å skape mening med utgangspunkt i teksten. Dette har en tydelig sammenheng med hvordan leseren bevisst bør aktivere forkunnskaper som kan knyttes til teksten. Bråten forklarer det slik:

*Forståelse handler med andre ord ikke bare om å overta forfatterens og tekstens prefabrikkerte mening, det handler samtidig om å skape mening i eget hode, ved å forene tekstens bidrag med eget bidrag hentet fra allerede eksisterende kunnskaper om tekstens tema og verden for øvrig (Bråten, 2007:12).*

I forbindelse med å skape mening i teksten kan det også vises til store forskjeller mellom Ole og Odas oppsummeringer av hva det vil si å være god til å lese. Det å ”komme seg gjennom sider” vil ikke nødvendigvis føre til mye refleksjon rundt innholdet, mens det antakelig vil kunne være mer naturlig å forene egne forkunnskaper med tekstens innhold i en arbeidssituasjon, slik Oda påpekte.

For det andre viser Odas tilnærming hvordan lesing bør betraktes i et større samfunnsrettet perspektiv. Det å være god til å lese legger et solid grunnlag for å mestre skolegangen godt, men også for senere å kunne delta i det voksne samfunnet. Dette er i tråd med slik OECD definerer lesing i PISA-undersøkelsene, der lesing regnes som en forutsetning for å kunne delta aktivt i samfunnet, ikke bare for å kunne ta samfunnet i bruk, men også for å selv kunne bidra gjennom yrkesliv og annet engasjement (Frønes og Narvhus, 2010:33). I henhold til at tekstkompetanse regnes som en stadig økende faktor for å lykkes i kunnskapssamfunnet, bør derfor lesing av tekster i skolen ses på som helt grunnleggende for elevenes videre utvikling (Knudsen og Aamotsbakken, 2010:83). På denne måten kan det argumenteres for viktigheten av å bygge opp gode lesevaner og et godt motivasjonsmønster hos elevene. Motivasjon er et sammensatt begrep som ikke kan betraktes eller opparbeides alene. Særlig engasjement og bruk av strategier henger svært tett sammen, og inngår i den gode leserens lesemønster. Å mestre flere ulike lesesituasjoner og teksttyper kan derfor være svært viktig for å kunne ta del i kunnskapssamfunnet.

### **5.1.1 Oppsummering av elevenes holdninger til lesing**

Elevenes holdninger til lesing bør i stor grad relateres til begreper som motivasjon, interesser og leselyst, da interesser og engasjement for lesingen gjør at lesingen går lettere for elevene. Elevene legger stor vekt på at de motiveres av interessene sine, noe som kan være et svært godt utgangspunkt for leseforståelse og i hvilken grad det nedlegges energi i leseprosessen. Interesser kan bygges opp gjennom nysgjerrighet, kunnskap og autonomi i leseprosessen, noe som bør etterstrebes i leseundervisningen. Flere av elevene er inne på at det er mer motiverende å lese om noe hvis de er interessert i tema og kan noe om det fra før. Forkunnskaper spiller derfor også en viktig rolle for motivasjon deres, og for at de skal ønske å ta fatt på leseaktivitetene. Som lærer blir dette nyttig lærdom å ta med seg videre inn i undervisningen, i og med at det tydeliggjør effekten av å spille på elevens interesser, samt

verdien av å bygge opp forkunnskaper hos elevene før lesingen. I tillegg bør man heller ikke undervurdere hvordan lesevanene til elevene i stor grad innebærer å lese på skjerm, særlig på Internett, når det handler om motivasjon og leseengasjement. Å la elevene benytte webtekster for å stimulere interessene sine, kan derfor tenkes å ha positiv effekt på holdningene deres til lesing.

## 5.2 Forskningsspørsmål 2: Hva vet elevene om lesestrategier?

Elevenes kunnskaper om og bruk av strategier fremstår noe sprikende. Felles for dem alle er at de stort sett omtaler bruk av lesestrategier i forbindelse med lesing av fagtekster på skolen eller i skolesammenheng. Dette er i og for seg et godt utgangspunkt fordi det kan vitne om at elevene oppfordres til å bruke strategier av lærerne. Det må likevel understrekes at jeg ikke har intervjuet læreren, og vet derfor ikke hvordan det eventuelt har blitt arbeidet med strategier i timene. Likevel gir elevenes forklaringer et innblikk i hvordan de selv opplever sin egen strategibruk i møte med tekster.

Elevene viser ulik kompetanse når det kommer til strategibruk. For eksempel forklarer Sara i 4.4.1 hvordan hun oppfatter at strategier hjelper henne til å ”lese bedre og til å forstå teksten bedre”. Fremgangsmåten hun bruker i møte med fagtekster er at hun starter med å lese teksten mens hun markerer ordene hun oppfatter som viktige, ”for eksempel biologi eller celle (...)”. Deretter undersøker hun disse ordene og setter seg inn i hva de betyr, for så å lese teksten på nytt der hun tar ekstra hensyn til de markerte ordene. Sara viser med dette hvordan hun foretar seg flere hensiktsmessige grep i leseprosessen. På bakgrunn av kjennetegn ved den gode leseren, kan man se likheter mellom Saras beskrivelser av hvordan hun strategisk og aktivt engasjerer seg i lesingen.

*Gode lesere er klar over om de leser for å lære eller om de leser for å bli underholdt. Når de leser for å lære, er de fokusert på den faktiske informasjonen i teksten og på hvordan de skal forstå eller huske den, og motivasjonen vil ofte være mer knyttet til nytten av å forstå enn gleden av å oppleve (Roe, 2014:46).*

Dette kan ha sammenheng med den sterke koblingen mellom engasjement og aktiv bruk av lesestrategier. I rammeverket for PISA 2018 står det:

*By using these strategies, the reader can effectively interact with the text by conceiving reading as a problem-solving task that requires the use of strategic thinking and by thinking about solving reading comprehension problems (OECD, 2015:11).*

Flere av de andre elevene er til tider mer usikre på begrepet lesestrategi. Flere forsøker å bortforklare usikkerheten med at det er veldig lenge siden de hadde om det på skolen, og at de derfor ikke helt kan huske noen strategier. En mulig forklaring på denne usikkerheten kan være at elevene ikke er vant til å bruke ordet lesestrategi, men kanskje er mer kjent med å høre for eksempel ordet studieteknikk. En annen forklaring kan være at de ikke kobler begrepet lesestrategi opp mot sin egen lesing og hvordan de selv bruker strategier i leseprosessen, og dermed også antyder at de ikke behersker metakognitiv kompetanse. Et eksempel som illustrerer denne problematikken er hvordan Klara i 4.4.1 forklarer at:

*- Jeg kan lese sånn fem sider uten å egentlig huske noen ting, fordi det ikke er interessant. Så det er litt bortkasta tid for meg egentlig.*

Roe (2014) hevder at svakere lesere har en tendens til å bare lese videre uten verken å forstå hva som gikk galt, eller hvor det gikk galt, og at de leser på en passiv måte uten å reflektere noe særlig over det de leser (2007:45). Når Klara forteller at hun kan lese flere sider uten egentlig å ha fått med seg innholdet i teksten, kan det tyde på at hun mangler kunnskap om overvåkingsstrategier. Bråten (2007) forklarer at overvåkingsstrategier er strategier som brukes for å sjekke eller evaluere sin egen forståelse under lesingen (2007:68). Samtidig må det understrekes at denne typen strategier også kan være svært krevende for noen elever. Det å overvåke sin egen leseprosess er likevel kanskje den viktigste strategien, i og med at den kan bidra til å forhindre situasjoner slik Klara forteller om.

Et helt sentralt ledd i forståelsesprosessen som må ligge til grunn for å kunne omtale overvåkingsstrategier er hvordan elevene er i stand til å bruke metakognitiv kompetanse. I Klara sitt tilfelle tolker jeg det slik at hun har problemer med å overvåke egen leseprosess, nettopp fordi at hun ikke virker bevisst på hva som foregår mens hun leser, om teksten er forstått eller ikke før etter lang tid, og dermed heller ikke har oversikt over hva som faktisk var uklart. Dette står i kontrast til Sara som i 4.4.1 har et langt mer bevisst forhold til ulike tiltak hun foretar seg i leseprosessen, og dermed også fremstår som en mer aktiv leser. OECD trekker i rammeverket til PISA 2018 frem betydningen av metakognisjon:



*Metacognition, an individual's ability to think about his or her reading and comprehension strategies, has both a significant correlation with reading proficiency and is responsive to teaching and learning. A number of studies have found an association between reading proficiency and metacognition (OECD, 2015:11).*

### **5.2.1 Oppgavene fra PISA**

Opgavene fra PISA 2009 hadde som hensikt å kunne måle norske 15-åringers metakognitive kunnskaper om strategibruk. Da jeg i denne studien bruker de samme oppgavene er målet å komme mer i dybden på hvordan elevene reflekterer over og vurderer nytten av de ulike strategiene. I det følgende vil jeg trekke frem et utvalg av strategiene og drøfte hvordan disse blir betraktet som mer eller mindre hensiktsmessige av elevene. Begrunnelsen for å gjøre et utvalg er for å unngå gjentakelser. Noen av strategiene som ble vurdert i PISA-oppgavene har allerede blitt drøftet, som for eksempel ”å sette strek under viktige deler av teksten”, mens andre omfatter liknende drøftingsgrunnlag og vil derfor bli repeterende.

Den første oppgavens hovedvekt ligger eksplisitt på å lese for å lære i skolesammenheng, og fokuserer på å kunne huske og forstå innhold i en tekst. Dette opplever jeg at er en lesesituasjon elevene kan relatere seg til, noe som gjør at begrunnelsene deres ofte kan ses i sammenheng med autentiske situasjoner fra skolehverdagen deres.

Strategi *a* vurderes fra middels og helt ned til det dårligste, og totalt sett blir denne strategien vurdert som den aller dårligste. I tråd med resultatene fra PISA<sup>7</sup>, som viser at denne strategien korrelerer svakt negativt med leseskår, viser også disse elevene at de oppfatter strategien som lite hensiktsmessig å bruke når de skal lese for å forstå en tekst. En faktor som kan tale for elevenes metakognitive bevissthet rundt denne typen strategi er at de argumenterer for viktigheten av å konsentrere seg om *hele* teksten, ikke kun om de delene som er lettere å forstå. Dette blir oppsummert ved at de delene som er vanskeligere å forstå ofte inneholder essensiell informasjon som er viktig for forståelsen av teksten. Hvis man derimot tenker seg at noen elever ikke innehar de nødvendige strategiene som må til for å kunne løse forståelsesproblemer, vil det kunne tenkes at disse i slike situasjoner mister konsentrasjonen og motivasjonen for å forsøke å forstå sammenhengen i teksten.

---

<sup>7</sup> Se vedlegg 4: Korrelasjon mellom lesestrategier og leseskår fra PISA 2009

Når det kommer til strategi *b* viser resultatene at elevene i hovedsak har to ulike måter å betrakte strategien på. På den ene siden vurderer de mest negative elevene strategien som lite hensiktsmessig fordi den ikke fokuserer på forståelse av innholdet. I denne sammenhengen kan det derfor tyde på at elevene er bevisste på nytten av effektiv strategibruk, og at dette henger sammen med leseforståelse (Hopfenbeck og Roe, 2010:118). På den andre siden fokuserer de mer positive elevene på nytten av å lese teksten to ganger. Da argumentet imidlertid er at ”det er letter å forstå en tekst hvis man har lest den en gang (før)”, kan det selvsagt tenkes at elevene som finner strategien nyttig også vil foreta seg noe i den første gjennomlesningen, som for eksempel å markere viktige ord. Når det er sagt, kan det derfor være nærliggende å anta at elevene som rangerer strategien som god ikke tar høyde for at det handler om to raske gjennomlesninger av teksten, og at disse elevene også regner bruk av kognitive strategier under lesingen som hensiktsmessig.

Læring som foregår i et sosialt fellesskap, kan ha flere fordeler ifølge Guthrie et al. (2004). Resultatene i denne studien viser at fem av seks elever vurderer strategi *c* som god eller svært god. En faktor som taler for hvordan lesing og læring kan ha fordeler av å foregå i et sosialt fellesskap, er hvordan elevene opplever å få en mer omfattende forståelse av teksten i slike samhandlingssituasjoner. Det blir vektlagt hvordan de med fordel kan utveksle inntrykk og forståelse av tekster, og dermed også oppnå en bedre forståelse av teksten – sammen. I henhold til slik Guthrie et al. (2004) trekker frem fordeler ved sosial interaksjon i læringsammenheng, kan man antakeligvis også trekke linjer til elevenes positive holdning til å diskutere innholdet med andre. Guthrie et al. (2004) argumenterer for at det å samarbeide med medelever i forbindelse med lesing kan være et tegn på engasjerte lesere – men også kanskje *skape* engasjerte lesere? De påpeker videre at engasjerte lesere vil benytte seg av for eksempel klassekamerater for å få bekreftelse på forståelsen av en tekst, og at dette også kan forsterke gleden av å lære fra tekster (2004:58). Dette er i tråd med hvordan elevene i denne studien omtaler strategien. På en annen side er Klara langt mer negativ til strategien. Dette kan selvsagt baseres på flere mulige forklaringer, som for eksempel dårlig klassemiljø, usikkerhet ovenfor det hun har lest eller lite motivasjon for å forstå teksten. Samtidig kan man se av forskningen, samt hvordan resultatene fra PISA viser en positiv korrelasjon med leseskår, at det å diskutere innholdet i tekster med andre kan bidra til økt leseforståelse, men også økt leseengasjement.

Å oppsummere (strategi *e*) er en strategi som hører til organiseringsstrategiene, og flere av elevene i denne studien oppgir at dette er en strategi de ofte benytter. Å oppsummere er en strategi som handler om å trekke ut det viktigste i en tekst. Men dette kan være en krevende oppgave for mange. Det handler om å få til å skille det viktigste fra det mindre viktige, og deretter lage en kortversjon av den originale teksten (Roe, 2014:113). På den ene siden er elevene svært positive i vurderingen av denne strategien, og hele fire av seks elever gir den toppkarakter. Dette er i overensstemmelse med PISAs leseeksperter som også vurderer denne strategien som god (Hopfenbeck og Roe, 2010:122). I henhold til hovedargumentene elevene legger frem krever oppsummering at de har forstått innholdet, sortert ut det viktigste og at de gjennom å bruke egne ord kan huske mye fra teksten. Dette vil kunne vitne om god leseforståelse.

På en annen side blir strategien oppfattet som langt mindre hensiktsmessig av to elever, da disse gir den laveste karakter. Begrunnelsen er at de gjennom å bruke egne ord kan glemme de ordene som er brukt i teksten, og dermed gjøre det dårligere på en eventuell prøve fordi de ikke kan huske ordene som var brukt i teksten. Dette kan vite om at elevene som vurderer strategien som svært dårlig benytter overfladiske hukommelsesstrategier, som for eksempel memorering. I tråd med Bråten (2007) brukes hukommelsesstrategier når man repeterer eller skal gjenta informasjon, og mange elever leser ofte avsnitt flere ganger eller skriver av deler av teksten ordrett for å forsøke å memorere innholdet (2007:68). I samsvar med blant annet Bråten (2007) og PISAs leseeksperter (Hopfenbeck og Roe, 2010:122) fører ikke nødvendigvis bruk av slike memoreringsstrategier til økt leseforståelse. Derfor bør elevene oppfordres til å øve seg på å oppsummere teksten med sine egne ord, istedenfor å memorere deler av teksten.

Den andre leseoppgaven ber elevene om å vurdere nytten av strategiene når oppgaven er å skrive et sammendrag av en relativt lang og vanskelig tekst. I henhold til leseekspertenes vurdering, er det også positivt at elevene vurderer strategi *d* som mer hensiktsmessig enn *a*. Til tross for at de gir begge strategiene gode vurderinger, kan det virke som at de klarer å skille mellom nytten av å trekke frem de viktigste faktaopplysningen fra en tekst fremfor at hvert avsnitt blir representert.

Elevene vurderer strategi *e* som den mest hensiktsmessige strategien å bruke for å skrive et sammendrag, noe som også er i tråd med leseekspertenes vurdering. Dette gjenspeiler verdien

av å skrive med egne ord fra forrige oppgave, noe som kan tyde på at elevene er opptatt av dette. I sammenheng med slik Roe (2014) påpeker, handler det å skrive et sammendrag om å skille det viktige fra det mindre viktige og deretter skape en kortversjon av den originale teksten (2014:113). Et viktig argument som blir trukket frem av Sara er hvordan hun også kan utdype det hun har skrevet i sammendraget. Dette er i tråd med Bråten (2007) som skriver at elaboreringsstrategier brukes for å gjøre teksten mer meningsfull. Den nye informasjonen man møter i teksten kan utdypes, berikes eller bearbeides i lys av kunnskaper som leseren allerede har (2007:68). Slik strategibruk kan derfor ha svært positiv effekt på å oppnå økt kunnskap om et tema. På en annen side kan mange elever oppleve det å skrive et sammendrag som en utfordrende oppgave. En mulig forklaring på hvorfor Elias vurderer strategier som omhandler å skrive med egne ord såpass lavt, kan ha sammenheng med at han synes det er vanskelig. I tråd med Roe (2014) klarer Elias å plukke ut noe av den sentrale informasjonen, men å lage en kortversjon blir vanskeligere (2014:113-114). For å kompensere for dette bruker han derfor muligens memorering for å vise at han husker mye konkret informasjon fra teksten på en eventuell prøve.

Både PISAs leseeksperter og elevene i denne studien vurderer strategi *b* som den mest hensiktsmessige for å skrive et sammendrag av en tekst, og vurderingene er henholdsvis langt dårligere enn noen av de andre strategiene. Dette er positivt, men heller ikke helt uventet med tanke på at de fleste elever tidlig i skolegangen lærer at dette ikke er en særlig relevant måte å arbeide på. I tillegg forklarer en elev at dette er noe hun rett og slett ikke gidder.

### **5.2.2 Oppsummering av elevenes kunnskap om strategier**

Elevene er bedre på å vurdere og argumenterer for nytten av strategiene i PISA, enn det de er når spørsmålene blir knyttet til deres egen leseprosess. Flere av elevene virker usikre på begrepet og er derfor mer nølende når de skal sette ord på hvordan de selv bruker lesestrategier. En mulig forklaring på dette funnet kan ha sammenheng med at elevene er gode på å vurdere nytten av konkrete strategier, men at de får problemer når de selv skal bruke de uoppfordret i autentiske lesesituasjoner. Dette kan tyde på at de har for lite trening i å bruke ulike strategier, og at de fortsatt trenger veiledning i når og hvordan det er hensiktsmessig å bruke dem.

Jeg oppfatter også en sammenheng mellom leseengasjement og strategibruk blant de elevene som oppgir at de er positive til lesing og som lese mye, enn de som leser mindre. Særlig guttene i undersøkelsen viser mindre hensiktsmessig bruk av lesestrategier som for eksempel memorering av innhold. To av jentene argumenterer for aktiv bruk av dypere og mer hensiktsmessige strategier når det kommer til leseforståelse, særlig i situasjoner der de skal lese for å lære. Kan dette ha sammenheng med at de er mer motiverte og engasjerte, og at de derfor er mer mottakelige for strategiundervisning? Dette vil i tilfellet understreke nytten av god strategiundervisning i skolen, og at de svakeste leserne bør gjøres oppmerksomme på hvilke strategier som kan brukes for å løse problemene de møter i lesingen.

### **5.3 Forskningsspørsmål 3: Hva mener elevene om å lese på skjerm vs. papir?**

Den teknologiske utviklingen har raskt endret hvordan vi leser og utveksler informasjon både på fritiden og i skole- og arbeidssituasjoner (OECD, 2015:7). I forbindelse med elevenes holdninger til lesing blir det tydelig at elevene i stor grad forholder seg til lesing av digitale tekster, noe som resulterer i at lesevanene muligens er i endring. Med utgangspunkt i elevenes fokus på interessebasert lesing, kan de på mange måter ha god effekt av å bruke Internett fordi elevene raskt kan få tilgang på tekster som stimulerer interessen deres. En positiv effekt kan dermed være at elevene opplever motivasjon og engasjement gjennom de digitale tekstenes nærmest uendelige valgmuligheter og egenskaper. Webtekster kan i denne sammenheng også bidra til å fremme selvregulert læring, særlig gjennom opplevelsen av autonomi og kontroll over egen leseprosess, noe som igjen kan oppleves som motiverende (Strømsø og Bråten, 2007:209). Slik jeg opplever elevenes forhold til lesing kan verdien av valgfrihet og nysgjerrighet i samhandling med webtekster bidra til å stimulere til leselyst hos elevene, og kanskje på lengre sikt bidra til å skape positive holdninger til lesing av flere ulike typer tekster.

Samtidig er det påfallende hvordan elevene til stadighet poengterer at de foretrekker å lese tekster på papir i skolesammenheng, særlig når de skal lese for å lære og dermed må konsentrere seg. Et argument som også taler for dette vises blant annet gjennom studien "Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension" av Mangen, Walgermo og Brønnick (2013). Studien gjennomførte en lesetest for å undersøke

en potensiell innvirkning på leseforståelsen ut i fra det mediet teksten lestes på. Ett av funnene fra studien viser at "Subjects who read the text on paper performed significantly better than subjects who read the text on the computer screen" (2013:6). Det er interessant hvordan flere av elevene i denne studien også argumenterer for at det er bedre å lese i samfunnsfagboka (den eneste papirbaserte læreboka på skolen) fordi de opplever mer kontroll, grundigere lesing og mer konsentrasjon når de leser på papir. Dette kan selvsagt ha flere forklaringer. For det første kan det ha sammenheng med at man på papir ikke like lett har tilgang til ulike elementer som kan forstyrre konsentrasjonen, og at man derfor legger ned mer energi og konsentrasjon i lesingen. Sara forklarer dette ved å poengtere at hun husker teksten bedre om den er på papir, fordi hun på PC ofte leser veldig fort og lett lar seg distrahere av andre mer spennende elementer. For det andre kan det også ha sammenheng med digitale teksters interaktivitet, og hvordan leseren må navigere og foreta handlinger som teksten vil reagere på, noe som kan føre til brudd i forståelseskonstruksjonen, og også kanskje konsentrasjonen. Slik studien til Manger et al. (2013) også viser kan skjermlesing føre til problemer med leseforståelsen på grunn av skjermens format, og at leseren derfor kan oppleve å måtte skrolle og navigerer i teksten. Dette svekker leserens romlige forståelse av teksten som igjen kan føre til negative konsekvenser for forståelsen (Mangen et al., 2013:5).

Rent teknisk virker elevene generelt positive til de digitale lærebøkene i henhold til hvilke funksjoner de inneholder. Særlig positivt omtaler elevene markeringsfunksjonen. Dette er i tråd med hvordan de også ser ut til å verdsette strategier som innebærer å markere viktige ord eller setninger i tekster, samt også hvordan den kan bidra til å enklere navigere tilbake til deler av teksten de kanskje må lese på nytt for å oppklare uklarheter. Samtidig er flere av elevene tydelige på at de synes det sluker mye tid å måtte koble seg opp på PC, at det stadig forekommer tekniske problemer og at det ikke sjeldent hender at notater og dokumenter blir borte. Slik jeg selv har erfart som lærer i ulike klasserom, vet jeg at å få 25 elever til å finne frem, koble seg opp og fokusere på arbeidet på PC kan være utfordrende og en tidkrevende prosess.

I møte med webtekster, forklarer Klara i 4.3.1 hvordan læreren hjelper dem med å avgrense søking og navigering mellom tekster på Internett ved at hun på forhånd har plukket ut noen hensiktsmessige kilder som passer til oppgaven elevene skal arbeide med. Dette kan være et nødvendig grep for ikke gjøre tekstomfanget elevene møter på Internett for overveldende. I

tråd med Frønes og Narvhus (2011) påpekes det at å finne og hente ut informasjon blir påvirket ved at tilgangen blir dramatisk endret mellom mediene digitale og papirbaserte tekster (2011:17). I henhold til Oles beskrivelser av hvordan han opplever søking og navigering blant webtekster i 4.4.2, kan det trekkes ut to sentrale utfordringer. For det første belyser han problematikken ved å undersøke om teksten faktisk handler om det han har søkt på. Strømsø og Bråten (2007) beskriver dette som en av hovedutfordringene ved digital kompetanse. De papirbaserte tekstenes fysiske form skiller seg fra Internettets nærmest ubegrensede tilgang på informasjon, og for å få tilgang til denne må leseren søke og navigere via hyperlenker eller søkemotorer. På denne måten stilles det krav til leseren om å mestre konstruksjon av gode og presise søk, og i tillegg inneha kunnskap om hvordan treffene fra søket bør vurderes (2007:198). Dette kan oppleves som utfordrende for noen elever, og det er klart at mengden informasjon på nettsteder gjør at lesing av webtekster krever andre lesestrategier enn lesing av andre tekster (Frønes og Narvhus, 2011:54).

For det andre påpeker Ole at han føler mer kontroll når han leser på papir, og at dette har sammenheng med at han opplever det som lettere å finne tilbake til informasjon i fysiske tekster. Dette kan også ha sammenheng med at leseren mister den romlige følelsen når det leses på skjerm fremfor fysiske tekster. Slik studien til Mangel et al. (2013) viser kan et annet navigeringsproblem oppstå ved at skjermttekster begrenser tilgangen på teksten i sin helhet. De påpeker at lesere ofte har nytte av å kunne visualisere hvor i teksten en konkret informasjonsdel står skrevet, for eksempel øverst eller nederst på en side (Mangel et al., 2013:5). Dette blir naturlig nok mer utfordrende på skjerm når teksten ikke er lineær, slik de papirbaserte tekstene er. Både empirisk og teoretisk forskning viser at å ha et romlig bilde av den fysiske utformingen av teksten støtter leseforståelsen (Mangel et al., 2013:6).

I forbindelse med webtekster utfordres elevenes leseforståelse ved at de blant annet må integrere og sammenfatte informasjon på tvers av tekster. Sara beskriver dette i 4.2.2 når hun forklarer hvordan hun leser artikler på Internett og at hun forfølger lenker til relaterte artikler i teksten. Å skape forståelse av multiple tekster kan være en krevende oppgave, og det kan derfor være nødvendig at elevene får veiledning i hvordan de kan forsøke å binde sammen tekster og konstruere en større sammenheng mellom disse (Strømsø og Bråten, 2007:203). En faktor som kan bidra til økt forståelse av multiple tekster er elevenes forkunnskaper. Slik Strømsø og Bråten (2007) påpeker ligger utfordringen i at sammenhengen mellom tekstene

ikke alltid er like åpenbar som i tradisjonelle tekster, og derfor stilles det relativt høye krav om at elevene selv må skape den nødvendige sammenhengen (2007:206). I et forståelsesperspektiv kan det derfor trekkes frem både fordeler og ulemper ved lesing av multiple tekster på Internett, slik det også fremgår hos elevene i studien.

På den ene siden kan multiple tekster på Internett være en utfordring for noen elever, særlig hvis de mangler relevante forkunnskaper og kunnskap om nødvendige strategier. Slik jeg har trukket frem i 2.2.1 kan trekk ved leseren ha stor innvirkning på hvilke forutsetninger som ligger til grunn for mestring av å tolke og sammenholde informasjon fra flere ulike tekster. Ole forteller for eksempel at han ikke leser særlig nøye på skjerm, og at han derfor foretrekker fysiske tekster når han skal konsentrere seg. Her er det relevant å trekke inn hvordan tekstens egenskaper også kan spille inn på forståelsen, og at dette blir særlig aktuelt når det er snakk om multiple tekster på Internett. Tradisjonelle tekster, slik Ole foretrekker når han skal lese for å lære, er ofte skrevet av en forfatter som har hatt mottakeren av teksten i tankene under skrivingen. Innholdet er derfor ofte strukturert på en måte som gjør det mer forståelig for leseren, og at teksten også bygger på forkunnskaper som elever gjerne innehar. I tråd med Bråten (2007:13) kan noen elever få store utfordringer med å forstå en tekst om den er dårlig strukturert, noe som ikke er usannsynlig i møte med webtekster.

På en annen side kan elever med god lese- og digitalkompetanse ha godt læringsutbytte av å bruke webtekster for å tilegne seg kunnskap. Oda er i 4.2.2 inne på hvordan hun opplever at hun kan få mye informasjon av å lese flere tekster om samme tema, noe som muligens kan indikere at hun lykkes i å integrere innholdet fra de ulike tekstene. Slik Strømsø og Bråten (2007) påpeker kan elever med gode forkunnskaper ha positivt utbytte av å lese ulike tekster og selv skape sammenhengen mellom dem (2007:206). Til dette kreves det at elevene innehar gode forkunnskaper om tema og besitter gode strategier. Sara påpeker også at de snakker om tekstene og temaet i klassen i etterkant, noe som absolutt kan ha en oppklarende effekt og dermed også bidra til bedre forståelse. I forbindelse med digital kompetanse trekkes det i rammeverket for PISA 2018 frem hvorfor navigering vektlegges:

*Navigation is a key component of digital reading, as readers "construct" their text through navigation. Thus, navigational choices directly influence what kind of text is eventually processed. Stronger readers tend to choose strategies that are suited to the demands of the individual tasks. Better readers tend to minimise their visits to irrelevant pages and locate necessary pages efficiently (OECD, 2015:11).*



En didaktisk implikasjon i denne sammenhengen kan være å øve elevene i å navigere, samt poengtere at de må ha et bevisst forhold til det som skal undersøkes. Det bør også tydeliggjøres *hva* de skal lete etter. Slik Strømsø og Bråten (2007) understreker kan det ved lesing av webtekster være et poeng å gjøre elevene oppmerksomme på å hele tiden spørre seg hvor de befinner seg i tekstuniverset de har valgt ut. Dette innebærer at de bør tenke gjennom hvilke foregående tekster de har vært innom, hvordan de kan finne tilbake til dem og hvor de bør bevege seg videre (2007:216). Som lærer vil det derfor være viktig å alltid gi elevene et tydelig formål ved bruk av webtekster i undervisningen, og man bør spørre seg om det er hensiktsmessig å introdusere elevene for webtekster i den aktuelle oppgaven.

I forbindelse med elevenes kunnskaper om strategibruk er mitt overordnede inntrykk at elevene er tydeligere i sin objektive vurdering av de ulike strategiene fra PISA, mens mange av dem har større problemer med å forklare hensiktsmessige strategier i lesesituasjoner de selv tar opp under intervjuene. Dette er i og for seg ikke helt uventet med tanke på at det kanskje er lettere å vurdere konkrete eksempler enn mer abstrakte. Likevel kan det være interessant å reflektere over hvordan eventuelle utfordringer med strategibruk kan oppstå i møte med skjermlesing og de digitale tekstene. Et relevant eksempel i denne sammenhengen er hvordan Oda i 4.4.2 forklarer at hun synes det er lettere å bruke strategier som hjelper henne til å danne et overblikk over teksten når den er på papir. Kanskje bør man ikke undervurdere verdien av å kunne gjøre spontane markeringer og notater på et papir, fremfor å sette såkalte "bokmerker" i de digitale tekstene. Når eksemplet også omhandler å danne seg et overblikk over teksten, kan det i tillegg tenkes at det oppleves mer oversiktlig å bla i en fysisk tekst, enn det gjør å navigere mellom tekstelementer i de digitale lærebøkene.

I forlengelse av holdninger til strategibruk ved digitale tekster vil jeg ta opp tråden igjen der elevene gjennomgående formidler at de foretrekker å lese på papir når de skal konsentrere seg, og der målet med leseaktiviteten tydelig er å lese for å huske. Dette er et svært viktig poeng i denne studien med tanke på elevgruppens digitale skolehverdag, og hvordan disse elevene derfor kan påpeke utfordringer som man i fremtiden bør være observante på i den pågående digitale utviklingen i skolen. For flere av elevene kan det virke som at bruk av digitale tekster stiller et ekstra krav til elevenes konsentrasjon, og at de mange ganger leser mindre nøyaktig på skjerm. Slik Ole og Elias er inne på i 4.4.2 kan det tyde på at de selv

merker at det er mer utfordrende å konsentrere seg om teksten når det leses på skjerm. I tråd med de kjennetegn som inngår ved den gode leseren, fremgår oppmerksomhet i leseprosessen som et sentralt element. Roe (2014) viser til at gode lesere blant annet er oppmerksomme på hva som skjer mens det leses, og at dette krever oversikt og kontroll over tankene. Skulle leseren bli ukonsentrert, finner gode lesere fort ut at de ikke har fått med seg det de har lest, og deretter finner raskt tilbake til der det glapp (2014:45). Et argument som taler for hvordan skjermlesing kan påvirke elevers metakognitive prosesser løftes frem av Mangen et al. (2013). De viser til en studie av Ackerman og Goldsmith (2011) der det sammenliknes leseprestasjoner på skjerm og på papir. Resultatene viste hvordan elevenes selvregulerte læring ble påvirket av hvilket medie de leste på. Elevene som leste på skjerm viste dårligere prestasjoner, mens elevene som leste på papir viste bedre i form av at de overvåket lesingen mer grundig (Mangen et al., 2013:6).

En mulig negativ konsekvens av å lese på skjerm store deler av skolehverdagen kan med dette tenkes å være at det oppstår et større skille mellom de aktive, engasjerte, konsentrerte og strategiske leserne og de svakere, ustrategiske og mer ukonsentrerte leserne. God og hensiktsmessig undervisning og oppfølging fra læreren vil derfor kunne være helt avgjørende for å bruke skjermlesing i undervisningssammenhengen på en hensiktsmessig måte.

### **5.3.1 Oppsummering av hva elevene mener om å lese på skjerm vs. papir**

Når det kommer til bruk av digitale tekster, særlig lesing av webtekster, vil man selvsagt kunne trekke frem både positive og negative sider. En positiv effekt kan være at elevene opplever motivasjon og engasjement gjennom digitale teksters uendelige valgmuligheter og egenskaper. De kan oppleve autonomi ved at de i større grad selv kan ta valg i leseprosessen, og de kan i større grad skreddersy hvordan de kan lese om noe som interesserer dem, eventuelt også bli interessert i et tema fordi de blir nysgjerrige i søkeprosessen. Man kan derfor spørre seg om bruk av skjermlesing i skolen kan føre til at elevene velger å lese mer, og om dette derfor kan føre til økt lesekompetanse.

Samtidig kan man trekke frem negative utfall som kan utvikles på den digitale læringsarenaen. Noen elever vil muligens kunne falle fra fordi de ikke mestrer navigering, søking, konsentrasjon eller lesekompetanse nok til å bruke de digitale tekstene. I slike tilfeller vil det være en mulighet for at skillet mellom sterkere og svakere lesere stadig vil bli større.

Nøkkelen vil derfor være å tilpasse undervisningen til elevenes ulike ferdighetsnivå og gi dem tilstrekkelig opplæring i faktorer som påvirker lesekompetansen, slik som strategier og metakognitiv kompetanse, men også undervisning og oppfølging i å håndtere webtekster og deres utfordringer.

## **5.4 Konklusjon og avsluttende refleksjoner**

Hvordan beskriver en gruppe ungdomsskoleelever sitt forhold til lesing generelt og skjermlesing spesielt? For å belyse problemstillingen har jeg undersøkt tre sentrale komponenter som inngår i elevenes lesing, henholdsvis holdninger til lesing, strategibruk og hvordan de forholder seg til skjermlesing. Til tross for at problemstillingen i utgangspunktet løfter frem elementer som ikke nødvendigvis trenger å betraktes i relasjon til hverandre, har resultatene i denne studien vist hvordan ulike komponenter som inngår sentralt i lesekompetanse generelt, i stor grad kan ses i sammenheng med utfordringer ved skjermlesing. Oppgavens tyngde utgjøres av de spesielt godt egnede informantene som i sin skolehverdag har opplevd overgangen fra papir til skjerm relativt brått, og derfor kan deres erfaringer være hensiktsmessig for å belyse den pågående diskusjonen om skjermlesing i skolen. Studien har ikke hatt som hensikt å bidra i diskusjonen for eller imot digitalisering i skolen, men har ønsket å rette søkelyset mot hvilke utfordringer vi i fremtiden kommer til å trenge mer forskning på. Gjennom elevenes beskrivelser og refleksjoner rundt sitt forhold til lesing og hvordan de opplever overgangen til skjermlesing, har det blitt mulig å løfte frem flere sentrale koblinger mellom viktigheten av gode strategikunnskaper, engasjement og nøyaktig lesing, og å mestre utfordringer som oppstår i møte med webtekster. Det ser ut til at generelt god lesekompetanse blir enda viktigere for elevene når de også skal beherske slike tekster.

Denne studien har påpekt hvordan det oppstår ulike utfordringer for elevenes lesekompetanse når de forholder seg til tekster på skjerm og ikke på papir, og hvordan de møter andre utfordringer når de leser tekster på Internett. Elevene møter med andre ord to typer utfordringer: en i forhold til selve mediet, og en i forhold til bruk av webtekster. Slik studiens resultater viser kan selve mediet teksten leses på, representere en rekke faktorer som kan gjøre skjermlesingen mer problematisk for elevene. Utfordringer som kan oppstå når tekster leses fra digitale medier er blant annet hvordan den romlige opplevelsen av tekstens fysiske

utforming forsvinner (Mangen et al., 2013), noe resultatene i denne studien viser at elevene opplever som problematisk i noen sammenhenger. Elevene formidler også gjennomgående at de foretrekker å lese på papir når de skal konsentrere seg, og der målet med leseaktiviteten er å lese for å huske og oppfatte informasjon.

Andre utfordringer oppstår i møte med tekster på Internett. Resultatene viser at elevene kan ha utbytte av støtte og demonstrasjon fra lærere når de skal lese webtekster. Det handler om hvordan finne og hente ut informasjon fra relevante og hensiktsmessige kilder, tolke og sammenholde informasjon fra flere ulike tekster om det samme temaet og reflektere over og vurdere ulik informasjon de kan finne på Internett. Resultatene fra strategioppgavene antyder også muligens at elevene som fremstår som sterke lesere under intervjuene, også har mindre problemer med å konstruere forståelse av multiple tekster ved at de er bevisste på bruk av for eksempel elaboreringsstrategier. Slik funnene tyder på kan strategier som elaborering og aktivisering av forkunnskaper fremstå som svært fordelaktig å beherske i møte med webtekster. I tillegg kan læring i et sosialt fellesskap være hensiktsmessig, særlig når elevene leser ulike tekster på Internett. Elevene kan hjelpe hverandre med å skape forståelse av webtekster ved å snakke om innholdet, hva de kan lære av og hva de ønsker å undersøke nærmere. Dette vil være en naturlig måte å tilegne seg kunnskap på videre i livet, noe som fremheves ved PISAs definisjon av lesekompetanse (Kjærnsli og Roe, 2010:33).

Bruk av Internett inngår som en naturlig del i elevenes hverdag – både på fritiden og på skolen. Slik resultatene viser bør elevenes holdninger til lesing i stor grad relateres til faktorer som motivasjon, interesser og leselyst, da interesser og engasjement for teksten gjør at lesingen går lettere for dem. I den forbindelse kan bruk av webtekster ha sine fordeler på bakgrunn av deres evne til å stimulere nysgjerrighet, interesse og valgfrihet, og vil derfor kunne ha en positiv effekt på elevenes holdninger til lesing. Dersom lærere gir elevene tilstrekkelig med forkunnskaper og valgmuligheter i møte med webtekster kan dette muligens bidra til å skape indre motivasjon og leseengasjement hos elevene (Bråten, 2007:77).

Resultatene tyder på at elevene trenger mer trening og kunnskap om strategier, og at det kan være hensiktsmessig for læreren å veilede elevene i når og hvordan det kan være nødvendig å bruke dem. Når elevene i tillegg må forholde seg til webtekster kan økt fokus på god strategiundervisning bli enda viktigere. Flere av elevene uttrykker manglende kunnskap om overvåkingsstrategier, og dette kan føre til problemer når de møter store og uoversiktlige

tekstmengder på Internett. Elevene vil trolig ha utbytte av at læreren demonstrerer ulike aktiviteter som kan være hensiktsmessig i møte med webtekster, slik at de ikke famler mellom tekster i håp om at neste lenke kanskje vil være mer oppklarende. Dersom læreren oppmuntrer elevene til å ha et bevisst forhold til hvorfor de leser webtekster, og til å reflektere aktivt over det de leser fremfor å ”skumme” passivt gjennom teksten, vil elevene kunne dra nytte av det mangfoldet av kunnskap og informasjon som finnes på Internett. Webtekster krever at elevene reflekterer over den informasjonen de finner og vurderer om den er relevant og til å stole på, og slik refleksjon krever nøyaktig lesing. Dette er ingen enkel oppgave, og langt i fra noe som kan læres i en håndvending.

Slik god lesekompetanse inngår som forutsetning for aktiv deltakelse i kunnskapssamfunnet vil det å være en god leser bli viktigere enn noen gang. Det å gjøre elever til gode og selvstendige problemløser i leseprosesser vil med teknologiens fremmarsj kunne tenkes å være helt avgjørende for å ruste elevene til å kunne benytte seg av informasjonsflyten. Som lærer må man spørre seg hvor godt rustet elevene er til å beherske de utfordringer som måtte følge av lesing av webtekster. Likevel tror jeg ikke vi skal undervurdere elevens evne til å operere på Internett. Dagens elever har vokst opp med teknologien, og mange har allerede gode kunnskaper om hvordan de skal søke og finne relevant informasjon for både underholdningens og nyttens skyld. Vi ser blant annet tendenser til at små barn tidlig lærer seg å bruke nettbrett og smarttelefoner, noe som kan tyde på at de opparbeider seg en naturlig tilnærming til bruk av teknologien, og oppfatter denne tidlig som en naturlig del av hverdagen. Kanskje vil det være nærliggende å tenke at mange barn og unge vil ha vansker med å forestille seg et liv uten Internett der, og at bøker og papirbaserte tekster en gang var primære informasjonskilder.

Hvordan de digitale tekstene påvirker leseforståelsen sammenliknet med papirbaserte tekster trenger vi stadig mer forskning på. Det eksperimenteres mye i norsk skole med både digitale læremidler og bruk av ny teknologi. I nummer 18 av bladet Utdanning fra 30. oktober 2015 viser rektor ved Alstad ungdomsskole, Erling Eiterjord, hvordan elevene benytter nettbrett i alle fag (Mathisen, 2015, s. 18-19). Skolen fremstår selvsagt svært positive til løsningen, men det understekes at teknologien ikke kan erstatte læreren. Men hvor godt rustet er norske lærere til å bruke de digitale læremidlene? Nylig viste Aftenposten at én av fire innen utdanningssektoren oppgir at de ikke har nok digital kompetanse for det jobben krever (Sjøberg, 2015). Hvordan vil dette prege undervisningen? Og hvilket læringsutbytte vil

elevene ha av slike læremidler hvis lærerne selv ikke føler at de mestrer å bruke dem? Dette er spørsmål vi bør fortsette å stille oss i debatten om digitale læremidler i skolen.

På mange måter kan digitale læremidler ha motiverende effekt, men hva gjør det med selve leseforståelsen? Blir elevene bedre lesere? Det er viktigere enn noen gang å være en god leser, og tekstene vi omgir oss med stiller langt større krav til aktiv strategibruk. Vi vet ikke nok om effektene av skjermlesing enda, og det vil derfor bli svært interessant å følge både debatten og forskningen på området i tiden fremover.

# Litteraturliste

- Aamotsbakken, B., Knudsen, S. V. (2010). ”Resepsjonsteorier”. I B. Aamotsbakken, D. Skjelbred (red.), *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet* (s. 79-110). Oslo: Novus forlag.
- Andreassen, R. (2008). *Eksplisitt leseforståelsesundervisning i norske femteklasser. Et felteksperiment*. (Doktorgradsavhandling), Det humanistiske fakultet. Universitetet i Stavanger: Stavanger.
- Anmarkrud, Ø. (2007). Spesielt dyktige læreres leseundervisning – med fokus på leseforståelse. I I. Bråten (red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 221-251). Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Bergesen, H. O. (2006). *Kampen om kunnskapsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brevik, L. M., Gunnulfsen, A. E. (2012). *Les mindre – forstå mer! : strategier for lesing av fagtekster : 8. -13. trinn*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse – innledning og oversikt. I I. Bråten (red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 9-19). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten (red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 45-81). Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Bråten, I., Strømsø, H. I. (2007). Forståelse av multiple tekster. I I. Bråten (red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 168-195). Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Christoffersen, L., Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

- Erstad, O. (2010). *Digital kompetanse i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Frønes, T. S., Narvhus, E. K. (2011) *Elever på nett. Digital lesing i PISA 2009*. Oslo: ILS, UiO.
- Frønes, T., Narvhus, T. K. (2010). Kapittel 2 Lesing: rammeverk, tekster og oppgaver. I M. Kjærnsli, A. Roe (red), *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. (s. 31-58). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskaplige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Perencevich, K. C. (2004). Scaffolding for Motivation and Engagement in Reading. I J. T. Guthrie, A. Wigfield, C. K. Perencevich (red.), *Motivating reading comprehension. Concept-oriented reading instruction*. (s. 55-86). Mahwah N.J: Lawrence Erlbaum.
- Hopfenbeck, T. N., Roe, A. (2010). Kapittel 5 Lese- og læringsstrategier. I M. Kjærnsli, A. Roe, (red), *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. (s. 118-137). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M., Roe, A. (2010). Kapittel 1 PISA 2009 – sentrale funn. I M. Kjærnsli, A. Roe (red.), *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. (s. 13-30). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. (red.), Hjordemaal, F., Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg.). Bergen: fagbokforlaget.
- Kuldbbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.



Kvale, S., (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal forlag.

Lesesenteret i Stavanger (2015). *Svake elever sliter mest med lesing på skjerm*. Hentet 01.11.2015, fra <http://forskning.no/sprak-skole-og-utdanning-data-informasjonsteknologi/2013/01/svake-elever-sliter-mest-med-lesing-pa>

Mangen, A. Walgermo, B.R., Brønnick, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58 61-68, doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2012.12.002>

Mathisen, B. R. (2015). Med nettbrett som verktøy. *Utdanning*, (18), s. 18-19.

OECD (2015). *PISA 2018 draft reading framework*. Paris: OECD Publications.

Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Sivesind, K. H. (1996). Sortering av kvalitative data. Metodologiske prinsipper og praktiske erfaringer fra analyse med dataprogrammer. I H. Holter, R. Kalleberg (red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (s. 240-271). (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Sjøberg, J. (2015, 31.10.). Skolen med Ipad til alle. *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/okonomi/Skolen-med-Ipad-til-alle-8224670.html>

Skaftun, A. (2014). Leseopplæring og fagenes literacy. I A. Skaftun, O. J. Solheim, P. H. Uppstad (red.), *Leseboka. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 15-32). Oslo: Cappelen Damm AS.

Strømsø, H. I., Bråten, I. (2007). Forståelse av digitale tekster – nye utfordringer. I I. Bråten (red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 196-220). Oslo: Cappelen akademiske forlag.

Sweet, A. P., Snow, C. E. (2003). Reading for Comprehension. I A.P.Sweet, C. E. Snow, (red.), *Rethinking reading comprehension* (s.1-11). New York: The Guildford Press.

# **Vedlegg / Appendiks**

# Vedlegg 1: Samtykkeerklæring

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet:

*” Elevers bevissthet rundt leseopplæring – leseundervisning, lesestrategier og lesevaner”*

### Bakgrunn og formål:

Jeg er masterstudent ved Lektorprogrammet på Universitetet i Oslo og holder nå på med den avsluttende oppgaven. Min veileder er Astrid Roe, forsker ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Temaet for masteroppgaven er elevers bevissthet rundt leseopplæring, særlig med fokus på lesestrategier og holdninger til lesing. Jeg ønsker å intervju noen elever for å få ulike elevperspektiver på lesing som aktivitet, og leseundervisningen de mottar.

Vi blir sammen enige om tid og sted. Intervjuene vil finne sted i skoletiden etter avtale med kontaktlærer. Jeg vil gjøre lydopptak av intervjuene. Denne undersøkelsen er kun til bruk i forskning, den er anonym og vil ikke ha innvirkning på vurdering av eleven.

Det er frivillig å være med på undersøkelsen, og eleven kan til en hver tid velge å trekke seg uten videre forklaring. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven ettersom at direkte og indirekte personidentifiserbare opplysninger skal anonymiseres. Lydopptakene fra intervjuene slettes ved prosjektslutt 15.11.2015.

Dersom eleven har lyst til å være med på denne undersøkelsen, er det fint om foresatte skriver under på denne samtykkeerklæringen og leverer den inn til kontaktlæreren til eleven.

Hvis det er noe dere lurer på, er det bare å ta kontakt med meg på 90 96 41 09, eller sende en e-post til [christine.odegaard90@gmail.com](mailto:christine.odegaard90@gmail.com).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen  
Christine Tveit Ødegård  
Nordahl Bruns gate 7  
0165 Oslo

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av elevers bevissthet rundt leseopplæring, og ønsker at min sønn/datter skal delta i undersøkelsen.

Navn på elev: \_\_\_\_\_

Dato/Signatur foresatte: \_\_\_\_\_

# Vedlegg 2: Intervjuguide

Velkommen!

Mitt navn er Christine Tveit Ødegård og jeg skriver masteroppgave ved Lektorprogrammet på UiO. I forbindelse med oppgaven skal jeg gjøre en undersøkelse om lesing. I løpet av dette intervjuet kommer jeg til å spørre deg noen spørsmål som handler om lesing på skolen, lesing på fritiden, lesestrategier og lesing på skjerm. Imens jeg intervjuer deg, så kommer jeg til å ta opp samtalen på en diktafon. Dette er bare for at jeg skal slippe å skrive ned alt du sier underveis, og det ville tatt mye lengre tid.

Når intervjuet er ferdig er det kun meg som får lov til å høre på opptaket, og deretter skal jeg skrive over hele samtalen i et dokument slik at du forblir helt anonym. Jeg vil bruke det du sier i min masteroppgave, men det vil på ingen måte være mulig å gjenkjenne deg eller dine svar i min ferdige oppgave. Du kommer til å være helt anonym, og jeg kommer ikke til å si hvilken skole jeg har vært på. Det er helt frivillig å være med på denne undersøkelsen, og du kan trekke deg når som helst, men jeg håper at du vil være med likevel.

I dette intervjuet er ingen svar ”riktige” eller ”gale” – det eneste som teller er at du sier det som føles riktig for deg. Jeg er interessert i å høre hva du mener.

## Intervju

### Spørsmål om holdninger og motivasjon

Generelle spørsmål for å varme opp eleven

- Hvor gammel er du?
- Liker du å lese? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Leser de hjemme hos deg mye?
- Hva bruker du data/nettbrett til?

### Spørsmål om fritidslesing

Hvilke holdninger har eleven til lesing?

- Hva synes du om det å lese?
- Synes du det er viktig å være flink til å lese? Hvorfor/hvorfor ikke?

- Anser du deg selv som flink til å lese?

Når og hva slags lesing driver eleven med på fritiden?

- Hva leser du på fritiden?
- Når er det du leser fordi du har lyst?
- Hva er det du leser fordi du har lyst? Eksempler?
- Hvorfor liker du å lese nettopp dette?
- I løpet av en dag, hvor leser du mest: på skjerm, eller på papir?
- Hva liker du best? Skjerm eller papir? Hvorfor?
- Kan du si noe om hvordan du leser på skjerm? Lange eller korte tekster? Hopper du mye rundt, eller leser du lange tekstutdrag?

Hvilke tanker har eleven rundt motivasjon for å lese?

- Hva får deg til å ville lese?
- Hvordan føler du at du er motivert for å lese?
- Hvem motiverer deg for å lese? Deg selv? Noen andre?

### **Spørsmål om lesing på skolen**

Hva slags leseundervisning får eleven?

- Leser dere mye i timene? Stillelesing? Høytlesing? Leser læreren?
- Hvordan opplever du at dere har snakket om å bruke *lesestrategier* på skolen?
- Hvordan opplever du at du bruker lesestrategier når du leser? Av deg selv? Eller av læreren?

Er det sammenheng mellom leseengasjement og mottakelighet for leseundervisning?

- Hvordan er det å lese på skjerm vs. papir?
- Hvordan synes du det er å ikke ha noen lærebøker på skolen din?
- Hvordan liker du å lese på skjerm i forhold til på papir?
- Er det noe som er dumt/vanskelig med å lese på skjerm?
- Hva er det som er bra med å lese på skjerm?

### **Spørsmål om lesestrategier**

Hvilket forhold har eleven til lesestrategier?

- Vet du hva lesestrategier er?

Hva vet eleven om lesestrategier?

- Kan du nevne noen eksempler på ulike lesestrategier?
- Har dere lært noen lesestrategier på skolen? Eksempler?
- Hvordan lærte dere disse strategiene? Jobbet dere mye med det i timene?
- Kan du nevne noen eksempler på lesestrategier og i hvilke situasjoner de brukes?
- Tror du det er nyttig å kunne noe om ulike lesestrategier? Hvorfor/hvorfor ikke?

Bruker eleven strategier når han/hun leser?

- Kan du forsøke å forklare litt hva du gjør når du skal lese og huske noe?
- Kan du forsøke å forklare hva du ville gjort om du skulle kontrollere at du selv har forstått det du har lest?
- Bruker du andre lesestrategier når du leser på skjerm enn når du leser på papir? For eksempel å sette strek under viktige/vanskelige ord? Hva gjør du på data?



# Vedlegg 3: Oppgaveskjema med lesestrategier fra PISA 2009

UiO : **Institutt for lærerutdanning og skoleforskning**  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet



## Oppgaveskjema om lesestrategier

## **Oppgave 1: Forstå og huske**

### **Oppgavetekst:**

**Du skal forstå og huske innholdet i en tekst. Hvordan vil du vurdere nytten av de følgende strategiene for å forstå og huske teksten?**

Eleven skal vurdere følgende seks strategier på en skala fra 1 til 6:

- a) Jeg konsentrerer meg om de delene av teksten som er lette å forstå.
- b) Jeg leser raskt gjennom teksten to ganger.
- c) Etter at jeg har lest teksten, diskuterer jeg innholdet med andre.
- d) Jeg setter strek under viktige deler av teksten.
- e) Jeg oppsummerer teksten med mine egne ord.
- f) Jeg leser teksten høyt for en annen person.

## Oppgave 2: Å lage et sammendrag

### Oppgavetekst:

**Du har lest en relativt lang og vanskelig tekst på to sider. Du skal lage et sammendrag. Hvordan vil du vurdere nytten av de følgende strategiene for å kunne skrive et sammendrag av denne to sider lange teksten?**

Eleven skal vurdere følgende fem strategier på en skala fra 1 til 6:

- a) Jeg skriver et sammendrag. Så sjekker jeg om hvert avsnitt er dekket i sammendraget, fordi innholdet i hvert avsnitt skal være med.
- b) Jeg forsøker å kopiere helt nøyaktig så mange setninger som mulig.
- c) Før jeg skriver sammendraget, leser jeg teksten så mange ganger som mulig.
- d) Jeg sjekker nøye om de viktigste faktaopplysningene i teksten er med i sammendraget.
- e) Jeg leser gjennom teksten og setter strek under de viktigste setningene. Så skriver jeg sammendraget med mine egne ord.

# Vedlegg 4: Korrelasjon mellom lesestrategier og leseskår fra PISA 2009

## Forstå og huske en tekst:

Denne oppgaven fokuserer eksplisitt på å lese for å lære i skolesammenheng. Tabellen under viser strategiene i ordnet rekkefølge fra *a* til *f*. Ekspertene har vurdert strategi *c*, *d* og *e* som de beste, deretter *a*, *b* og *f* (Hopfenbeck og Roe, 2010:122). Som tabellen under viser, er det størst positiv sammenheng mellom leseskår og strategiene: *Å diskutere innholdet med andre, å oppsummere teksten med egne ord og å streke under viktige deler av teksten*, mens strategiene: *å lese det som er lettest å forstå og å lese teksten raskt to ganger* har en svakt negativ sammenheng.

Strategier	Korrelasjon
Lett å forstå	-0,10
Leser to ganger	-0,12
Diskuterer innhold	0,32
Streker under	0,25
Oppsummerer	0,32
Leser høyt	0,15

Tabell 5: Korrelasjon mellom leseskår og enkeltstrategiene i «Forstå og huske en tekst»

(Hopfenbeck og Roe, 2010:125).

### Å lage et sammendrag:

Denne oppgaven ber elevene om å vurdere nytten av strategiene når formålet er at de skal oppsummere en relativt lang og vanskelig tekst. Tabellen under viser også her strategiene i rekkefølgen *a* til *e*. Ekspertene har vurdert strategi *d* og *e* som de beste, deretter *a* og *c*, og til slutt *b* (Hopfenbeck og Roe, 2010:123). Som tabellen under viser er det sterkest positiv sammenheng mellom leseskår og strategien: *å sjekke at de viktigste faktaopplysningene er med i teksten*. Det samme gjelder strategien: *å skrive sammendraget med egne ord* som også viser positiv sammenheng. Én av strategiene viser en klart negativ sammenheng med leseskår, nemlig strategien: *å kopiere nøyaktig så mange setninger som mulig*.

Strategier	Korrelasjon
Sjekker avsnitt	0,23
Kopierer nøyaktig	-0,27
Leser mange ganger	0,16
Sjekker viktige fakta	0,43
Skriver med egne ord	0,32

Tabell 6: Korrelasjon mellom leseskår og enkeltstrategi i «Å lage et sammendrag»

(Hopfenbeck og Roe, 2010:128).

# Vedlegg 5: Analysemetode

## Analyse: Tematisk analyse av intervjuene

### Om holdninger og motivasjon

Kode: Orange

Tema:

- Personlig
- Motivasjon
- Forhold til lesing

### Fritidslesing

Kode: Rosa

Tema:

- Hva forbindes med lesing
- Lesing på skjerm vs. papir

### Lesing på skolen

Kode: Grønn

Tema:

- Hvordan det leses i timene. Eks.: Høytlesningsfunksjon på PC
- Hvordan oppleves det at læreren har snakket om lesestrategier i timene
- Digital lesing. Eks: Markeringsfunksjon
- Skjerm vs. papir i skolesammenheng

### Lesestrategier

Kode: Gul

Tema:

- Kunnskap om strategier
- Forhold til strategier
- Strategier på skjerm vs. papir

# Vedlegg 6: Kvittering fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Astrid Roe  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning Universitetet i Oslo  
Postboks 1099 Blindern  
0317 OSLO

Vår dato: 30.04.2015

Vår ref: 42803 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.03.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

42803	<i>Elevers bevissthet rundt leseopplæring – leseundervisning, lesestrategier og lesevaner</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Astrid Roe
Student	Christine Tveit Ødegård

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.11.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices:*

*OSLO:* NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)

*TRONDHEIM:* NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)

*TROMSØ:* NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@svt.uit.no](mailto:nsdmaa@svt.uit.no)

