

Styrket ord- og leseundervisning for svake lesere

*Minoritetsspråklige ungdomsskoleelevers arbeid
med ord og lesing i en intervensjonsstudie*

Sara Danielsen Virtanen



Masteroppgave i nordisk-, især norskdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2019

**Minoritetsspråklige ungdomsskoleelevers
arbeid med ord og lesing i en
intervensjonsstudie**

Copyright Sara Danielsen Virtanen

2019

Styrket ord- og leseundervisning for svake lesere

Sara Danielsen Virtanen

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

Sammendrag

Denne oppgaven er en undersøkelse av hvilke muligheter og utfordringer som ligger i arbeidet med å styrke leseundervisningen for svake lesere. I arbeidet med denne oppgaven, og som lærer i faget fordypning i norsk, har jeg ønsket å rette oppmerksomheten mot de minoritetsspråklige ungdomsskoleelevene som sliter med lesing, samtidig som jeg har villet forsøke å finne fram til hvordan man kan arbeide med å styrke deres leseferdigheter.

Problemstillingene lyder derfor som følger: «Hvordan påvirker en fire-ukers intervensjonsperiode med fokus på strategi-undervisning og ord- og begrepslæring 16 minoritetslevers ord- og leseforståelse?» og «Hvordan opplever disse elevene undervisningen underveis og etter intervensjonen?» Siden det har vist seg at disse elevene ofte har et langt mindre vokabular og bruk av lesestrategier enn majoritetslevene, har formålet med denne studien vært å undersøke hvilke muligheter og utfordringer som ligger i arbeidet med å fremme god leseundervisning gjennom strategiinnlæring og stryket ord- og begrepsforståelse. Jeg har i denne undersøkelsen valgt en kvalitativ og kvantitativ forskningstilnærming, hvor jeg har gjennomført en intervensjonsstudie der jeg har gitt elevene eksplisitt strategiundervisning og undervisning i strategier for ord- og begrepsforståelse, samtidig som jeg har forsøkt å fremme deres motivasjon for lesing. For å måle en eventuell endring i elevenes leseforståelse og ord- og begrepsforståelse gjennomførte jeg en pretest og en posttest. Samtidig observerte jeg, i løpet av intervensjonen, elevenes atferd og reaksjoner på undervisningen. I etterkant gjennomførte jeg så en spørreundersøkelse som gikk ut på å undersøke hvordan elevene opplevde intervensjonen. Resultatene fra undersøkelsen tyder på at intervensjonen kan ha hatt en positiv påvirkning på elevenes leseforståelse og lesemotivasjon, og med disse funnene som bakgrunn diskuteres det hva denne endringen kan skyldes, der jeg trekker fram eksplisitt strategiundervisning, mengdetrening, gruppestørrelse og bruk av interessebaserte tekster som de mest vellykkede tiltakene i intervensjonen. Samtidig argumenterer jeg for at resultatene fra denne studien ikke uten videre kan generaliseres, da jeg har tatt i bruk en eksplorerende tilnærming, og utvalget av informanter ikke kan sies å være representative for hele den gruppen med elever som kan kategoriseres som minoritetsspråklige og/eller svake lesere. Avslutningsvis pekes det på didaktiske implikasjoner for arbeid med denne elevgruppen.

Forord

Så var det endelig min tur til å si meg ferdig med masteroppgaven. Etter mye uflaks, en tøff graviditet og krevende barselperiode har det å kunne komme i mål med denne oppgaven vært en utrolig stor seier. Jeg hadde aldri klart dette uten den støtten og oppmuntringen jeg har fått fra de rundt meg, og jeg vil derfor nå komme med noen ord til de jeg ønsker å takke.

Aller først vil jeg takke veilederen min Tove Stjern Frønes for alt du har gjort for meg i løpet av dette arbeidet. Til tross for at jeg måtte legge oppgaven på pause i en lang stund var du fortsatt her da jeg ønsket å gjenoppta arbeidet. Jeg setter utrolig stor pris på all den tid du har satt av til oppgaven min, og alle de gode råd du har gitt meg underveis med planleggingen, gjennomføringen og skrivingen av selve oppgaven. Uten alle våre samtaler og dine gode tilbakemeldinger underveis tror jeg aldri denne oppgaven hadde kommet i mål.

Jeg ønsker også å rette en stor takk til min gode lærerkollega og venninne Regine Lundevall Bergersen for all den tid du har satt av til meg og mitt arbeid. Tusen takk for dine mange gjennomlesninger, oppmuntrende ord og for alle de diskusjoner vi har hatt, om både språk og innhold. Du har virkelig vært en stor støttespiller gjennom denne prosessen, og jeg håper at jeg en gang vil kunne gjengjelde deg dette.

Takk til min tidligere arbeidsplass, og ikke minst mine tidligere elever, for at jeg fikk muligheten til å gjennomføre dette prosjektet. Det at dere hadde så mye tro på meg og det jeg ønsket å gjøre var en stor motivasjon gjennom hele gjennomføringen.

Takk til ansatte på ILS som har kommet med kunnskap og råd underveis i prosessen, og som har bidratt til mitt arbeid med denne oppgaven.

Til slutt en stor takk til min kjære samboer for at du oppmuntrer meg til å gjennomføre dette prosjektet, og for at du i løpet av denne tiden har stilt opp ett hundre prosent. Jeg vet at du til tider har måttet være både pappa og mamma for vår lille sønn, og jeg setter utrolig pris på støtten du har gitt meg. Denne oppgaven hadde aldri vært i mål nå uten deg.

Innholdsfortegnelse

1	<i>Introduksjon</i>	1
1.1	Bakgrunn for oppgaven	1
1.2	Begrepsavklaringer	3
1.3	Lesing i norsk skole	4
1.4	Leseteori	6
1.5	Problemstilling og forskningsspørsmål	8
1.6	Kort om materialet	9
1.7	Oppgavens struktur	10
2	<i>Teori og tidligere forskning</i>	11
2.1	Leseopplæringen i skolen	11
2.2	Teorier om leseforståelse	14
2.3	Tidligere forskning på leseforståelse	15
2.4	Hvordan arbeide med å utvikle elevers leseforståelse?	22
3	<i>Metode</i>	34
3.1	Trekk ved studien	34
3.2	Valg av metode	36
3.3	Utvalg	38
3.4	Innsamling av datamaterialet	44
3.5	Oppgavens reliabilitet og validitet	49
3.6	Etiske refleksjoner.....	55
4	<i>Analyse av datamaterialet</i>	57
4.1	Introduksjon	57
4.2	Konteksten	57
4.3	Resultater fra kartleggingstesten (pretest)	58
4.4	Analyse av undervisningsopplegget	64
4.5	Analyse av tekstutvalget	66
4.6	Analyse av intervensjonen	68
4.7	Resultater fra spørreskjema	74
4.8	Resultater etter intervensjonen (posttest)	78

4.9 Sammenligning av resultatene fra pretest og posttest	82
5 Diskusjon	89
5.1 Introduksjon	89
5.2 Oppsummering fra analysen	89
5.3 Diskusjon og drøfting	97
6 Avslutning	105
6.1 Oppsummering og konklusjon	105
6.2 Didaktiske implikasjoner og videre forskning	107
Litteraturliste.....	110
Tekstkilder	118
Vedlegg/Appendiks	119
Vedlegg 1: Samtykkeerklæring elever og foresatte	120
Vedlegg 2: Søknad skole	123
Vedlegg 3: Kvittering NSD	125
Vedlegg 4: Spørreskjema	128
Vedlegg 5: Dette er nytt i FIFA18	135
Vedlegg 6: Dette har du lov til å gjøre på tur	139

Tabeller og figurer

Tabell 1: Innhold i leseprøvene	46
Tabell 2: Oversikt over tekstutvalget	67
Tabell 3: Ukeoversikt over intervensjonen	69
Tabell 4: Utdrag fra spørreundersøkelsen 1: Opplevelser med intervensjonen	75
Tabell 5: Utdrag fra spørreundersøkelsen 3: Syn på egne ferdigheter.....	77
Tabell 6: Oversikt over «krevende» oppgaver på L1 og L2	93
Figur 1: Resultater på oppgavenivå (L1)	59
Figur 2: Resultater på oppgavenivå (O1)	62
Figur 3: Utdrag fra spørreundersøkelsen 2: Opplevelse av læringsutbytte	76
Figur 4: Resultater på oppgavenivå (L2)	78
Figur 5: Resultater på oppgavenivå (O2)	81
Figur 6: Sammenligning av resultater på L1 og L2	82
Figur 7: Grafisk sammenligning av resultater på L1 og L2	83
Figur 8: Sammenligning av elevresultater på L1 og L2	85
Figur 9: Grafisk sammenligning av resultater på O1 og O2	86
Figur 10: Sammenligning av elevresultater på O1 og O2	87
Figur 11: Nivåinndeling av elevene på de ulike prøvene	95
Figur 12: Grafisk fremstilling av elevresultater på de ulike prøvene	96

1 Introduksjon

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Da jeg i 2017 skulle sette i gang med denne masteroppgaven arbeidet jeg som lærer på en ungdomsskole i Oslo. Her underviste jeg i både norsk og samfunnsfag, i flere klasser og på ulike trinn. Bakgrunnen for denne oppgaven var at jeg året før hadde begynt å undervise i faget *Fordypning i norsk* (NOR6-01), et fag som på det tidspunktet var helt nytt på denne skolen, men også helt nytt for meg. Skolen hadde besluttet å innføre faget da de hadde sett et behov for å styrke de grunnleggende ferdighetene, med særlig fokus på lesing og skriving, hos en gruppe av elevene. Faget var ment å være et alternativ til fremmedspråksundervisningen i fransk, spansk og tysk, og skulle hovedsakelig være et tilbud til elever med lave norskfaglige ferdigheter, men som ikke hadde krav på særskilt norskundervisning (SNO). Etter å ha forhørt meg med ulike kolleger fikk jeg inntrykk av at denne praksisen også var vanlig ved andre skoler.

Faget *Fordypning i norsk* er (etter læreplanen i Kunnskapsløftet, K06) et fag som bygger på det samme faglige innholdet som norskfaget, men er ment å være et fordypningsfag i norsk. I fagets læreplan står det:

”Opplæringen skal legge til rette for faglig fordypning og bidra til videreutvikling av språklig og kulturell kompetanse i norsk. Dette innebærer mestring av språk på ulike arenaer, innsikt i eget språk og forståelse for at språk brukes forskjellige i ulike sammenhenger.

Fordypningsfaget skal også stimulere til engasjement for språk og språkbruk hos den enkelte og bidra til større motivasjon og selvtillit til aktiv språkbruk.” (Utdanningsdirektoratet, 2006)

Slik det kommer fram i utdraget her, kan man si at faget hadde til hensikt å fordype elevene i norskfaget. En logisk slutning her kan derfor være at elevene jeg skulle undervise kanskje ikke var fagets tiltenkte målgruppe, sett ut fra fagets formål. Jeg oppdaget også relativt raskt at fagets lærebøker heller ikke var hensiktsmessige å ta i bruk, ettersom disse ikke kunne sies å være tilpasset mine elevers faglige nivå.

At de elevene jeg underviste skulle fordype seg i norsk virket heller ikke å være intensjonen skolen hadde med innføringen av faget, og jeg ble derfor nødt til å ta noen grep med tanke på mål og innhold i undervisningen. Elevene jeg underviste i fordypning i norsk var en

sammensatt gjeng, som hovedsakelig besto av minoritetsspråklige elever som nok egentlig bare hadde det til felles at de hadde lave leseferdigheter. Utover dette var gruppen svært sammensatt. De hadde ulike ferdigheter i norsk språk, ulike morsmål, ulik botid i landet, kom fra ulike type hjem, hadde ulike interesser, ulike mål i ulike fag og hadde med dette også ulike forutsetninger for å lykkes med skolen. Men et av de fellestrekkene denne gruppen hadde var at de generelt syntes lesing var kjedelig og sjeldent ønsket å lese noe mer enn det de absolutt måtte. Nettopp derfor ønsket jeg å styrke disse elevenes leseferdigheter, og ikke minst deres motivasjon for lesing.

Dagens situasjon, hvor samfunnet i større og større grad preges av skriftlighet, gjør at lesekompetanse er helt nødvendig for å kunne holde seg oppdatert på det som skjer rundt oss, og for å kunne delta i samfunnet. Det er slik i dag at det å kunne lese er helt avgjørende for å kunne få med seg informasjon, være en del av fellesskapet, ta seg utdanning eller få seg jobb. Ettersom en av de utfordringene disse elevene hadde var at de hadde lavere leseforståelse enn sine medelever, anså jeg det som helt sentralt å arbeide med dette. Det å arbeide med å styrke de svake lesernes lesekompetanse er nettopp helt nødvendig for å sikre deres framtid, både med tanke på deres egen del, men også med tanke på samfunnets utvikling og behov.

1.1.1 De minoritetsspråklige elevene

Skoleåret 2018/2019 utgjorde de minoritetsspråklige elevene i grunnskolen i Oslo kommune 38,6 prosent (Oslo Kommune, 2019). De minoritetsspråklige elevene er en stor og sammensatt gruppe elever, hvor det faglige nivået strekker seg fra de lavest presterende til «toppelever» i norsk skole. Vi ser blant annet at denne gruppen med elever er godt representert både når det kommer til prosentandelen som dropper ut av videregående skole, og til prosentandelen som tar høyere utdanning. I følge SSB.no (2017) slutter én av tre (33 prosent) innvandregutter¹ på videregående i løpet av utdanningsløpet, samtidig som gruppen også er godt representert på flere masterstudier. På tannlege- og farmasistudiet er for eksempel denne gruppen også overrepresentert og har vært det i mange år (SSB, 2017). I norsk skole, og særlig i de store byene, representerer de mange ulike nasjonaliteter, språk og kulturer, og har ulik sosial bakgrunn. Samtidig ser vi at gruppen som helhet gjør det vesentlig dårligere på de nasjonale prøvene i lesing (Ryen & Eriksen, 2016), PISA-undersøkelsene

¹ Begrepet «innvandregutter» brukes her slik SSB.no gjør i sin statistikk, og begrepet *innvandrere* definerer de da som «en person som er født i utlandet av to utenlandsfødte foreldre, og som har fire utenlandsfødte besteforeldre».

(Kjærnsli & Jensen, 2016) og PIRLS (Gabrielsen, et al., 2017) sammenlignet med majoritets-elevene. De har jevnt over lavere karakternivå, både i grunnskolen og i den videregående skolen, og de er også overrepresentert i det spesialpedagogiske hjelpeapparatet (Bjerkan, Monsrud & Thurmann-Moe, 2013, s. 65). Dette gjelder både for de minoritetsspråklige elevene som kan kategoriseres som innvandrere² og for norskfødte med innvandrerforeldre.

Ettersom gruppen som nevnt er svært sammensatt, så følger det da også slik at det innad i denne gruppen kan finnes mange årsaker til hvorfor noen klarer seg bedre enn andre. Vi vet blant annet at guttene, generelt sett, er «taperne» i statistikken, særlig hvis de kommer fra en familie med lav sosioøkonomisk bakgrunn. Foreldrenes, og særlig mors utdanningsbakgrunn, og ”antall bøker i bokhylla” er en av de faktorene som slår sterkest ut i undersøkelser av skoleprestasjoner, både i Norge og internasjonalt (Bjerkan, Monsrud og Thurmann-Moe, 2013, s. 65).

Denne oppgaven vil handle om en gruppe skolesvake minoritetsspråklige elever. Fellesnevneren for mine informanter var at de, sammenlignet med andre elever på trinnet, hadde et relativt lite ordforråd, en generelt lav leseforståelse og lav lesemotivasjon (se kapittel 3.3 og 4.3). Utover dette hadde gruppen stor variasjon mellom botid, nasjonalitet, morsmål, og ikke minst var de på ulike nivå faglig. Årsakene til hvorfor de var faglig svake kan ha vært mange, men formålet med denne studien var ikke å undersøke disse, men heller finne muligheter for å styrke denne gruppen som helhet (og selvsagt de enkelte individene som var med i denne studien). Med dette grunnlaget ønsket jeg å undersøke hvordan man som norsklærer kan styrke disse elevenes leseforståelse, vokabular og lesemotivasjon.

1.2 Begrepsavklaring

Jeg har i denne oppgaven valgt å skrive om 16 minoritetsspråklige ungdomsskoleelevers arbeid med lesing. Når jeg i denne oppgaven skriver om minoritetsspråklige Utdanningsdirektoratet sin definisjon på minoritetsspråklige elever: «*Barn, unge og våksne som har et annet morsmål enn norsk eller samisk, og hvor fellesnevneren for disse elevene er at primærsosialiseringen, i all hovedsak, har foregått på et annet (eller flere andre) språk enn norsk*» (Utdanningsdirektoratet, 2016). I denne definisjonen skiller ikke Utdanningsdirektoratet, mellom første- og andrespråksminoriteter, slik for eksempel PISA-

² Etter SSBs definisjon.

undersøkelsene gjør. I denne oppgaven velger også jeg å se bort fra denne inndelingen i første- og andrespråksminoriteter, og heller bruke fellesdefinisjonen minoritets-språklige elever. Dette gjør jeg fordi elevene jeg tar utgangspunkt i er begge deler, og fordi det i denne oppgaven ikke vies tid til å skille mellom dette.

Et annet begrep som også ofte brukes i faglitteraturen om elever som har et annet morsmål enn norsk er *andrespråkselever*. På Utdanningsdirektoratets hjemmeside (udir.no) står det at førstespråket er det språket som er personens hovedspråk, og at dette "... oftest er synonymt med morsmålet". Dette begrepet legger da vekt på at eleven snakker, skriver og leser best på et annet språk (ofte morsmålet), som da er førstespråket. Store deler av det litterære kildegrunnlaget jeg har tatt i bruk i denne oppgaven har også handlet om teori og forskning gjort på andrespråkselever. I denne oppgaven har jeg likevel valgt å ikke bruke denne definisjonen, da majoriteten av mine elever selv oppga norsk som sitt hovedspråk. Det å omtale disse elevene som andrespråkselever anså jeg da som uriktig, da disse elevene ikke selv anser norsk som sitt andrespråk – og kanskje er det heller ikke det.

1.3 Lesing i norsk skole

I Norge kom fokuset på lesing i norsk skole for alvor i tiden etter de første PISA-gjennomføringene, i år 2000. PISA-resultatene viste da at norske femtenåringers lesekompetanse var på et gjennomsnittlig nivå sammenlignet med de andre OECD-landene, men at resultatene var lavere enn forventet og at de norske elevene skåret lavere enn jevnaldrende i mange av de landene vi liker å sammenligne oss med (Lie, Kjærnsli, Roe og Turmo, 2001). Det kom også fram at de norske elevene var blant de elevene i OECD-landene som rapporterte om lavest bruk av lærings- og lesestrategier, og de rapporterte også om lavt leseengasjement og interesse for lesing. Særlig gjaldt dette guttene (Lie, Kjærnsli, Roe og Turmo, 2001). I tillegg var Norge et av de landene som viste seg å ha store forskjeller mellom sterke og svake elever, og forskjellene mellom jentenes og guttenes leseforståelse var også spesielt stor. Resultatene fra PISA-undersøkelsene var derfor noe av årsaken til at lesing for alvor kom inn som et satsningsområde i skolen, og med innføringen av Kunnskapsløftet (K06) kom lesing, sammen med skriving, regning, muntlighet og digitale ferdigheter, inn som grunnleggende ferdigheter det skulle arbeides med i alle fag, og på alle 13 trinn (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Innføringen av Kunnskapsløftet ble også omtalt som en literacy-reform (Berge, 2005) blant annet fordi «(...) det å forstå, lære og utøve et fag ikke kan ses uavhengig

av det å skape mening med språket (...)» (Berge, 2005, s. 163), samt at alle lærere nå anses som posisjonerte leselærere, med ansvar for leseopplæring i sine fag (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

1.3.1 Lesing i norskfaget

Men selv om alle lærere i alle fag nå anses som posisjonerte leselærere, kommer vi ikke unna det faktum at norskfaget tradisjonelt har hatt, og fortsatt har, et særlig ansvar for arbeidet med de muntlige og skriftlige ferdighetene, og herunder lesing. Det er norsklæreren som har ansvaret for den første leseopplæringen på de lavere trinn, samt ansvaret for oppfølgingen av leseferdighetene underveis i grunnskoleløpet. Det er heller ikke uvanlig at det er norsklæreren som gjennomfører kartleggingstestene i lesing, samt retter disse og står ansvarlig for den videre oppfølgingen. Videre er norskfaget også et tekstfag (Nielsen, Gourvenec og Skaftun, 2014), som vil si at tekster er fagets studieobjekt, og skiller seg fra de andre fagene ved at arbeidet med tekster ikke først og fremst handler om innholdet i tekstene, men heller arbeidet med å forstå tekstene på en hensiktsmessig måte.

I læreplanen for norskfaget (NOR1-05), under hovedområder, står det at lesing anses som både en ferdighet og en kulturell kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2013). I denne delen av læreplanen står det videre at norsklærere bør ha som mål å arbeide med lesing både som et *redskap* til å finne informasjon, og som et *middel* til å få innsikt i andre menneskers tanker, opplevelser og skaperkraft – og dette gjennom å *systematisk arbeide med lesestrategier og lesemotivasjon* (Utdanningsdirektoratet, 2013). Norsklæreren har med dette et stort ansvar for elevens leseopplæring. Ikke bare skal undervisningen lære elevene opp til å bli gode tekniske lesere, den skal også engasjere og motivere elevene til videre lesing (Utdanningsdirektoratet., 2013).

I skrivende stund foregår det et omfattende arbeid med å fornye læreplaner i grunnskolen og den videregående skolen. Fra og med høsten 2020 vil det innføres nye læreplaner i alle fag i både grunnskolen og i den videregående skolen, også kjent som *Fagfornyelsen*. Hvordan disse vil se ut er i skrivende stund uvisst, men det vi vet er at vi fortsatt vil operere med de samme fagene, dog at mye av innholdet i fagene vil være nytt. I arbeidet med utformingen av de nye læreplanene har Utdanningsdepartementet sammen med faglærere, pedagoger og fagpersoner utarbeidet det de kaller *kjerneelementer* i alle fag. Utdanningsdirektoratet skriver om kjerneelementene at: ”Kjerneelementer er det viktigste elevene skal lære i hvert fag. (...)”

Kjerneelementene skal prege innholdet og progresjonen i læreplanene og bidra til at elevene over tid utvikler forståelse av innhold og sammenhenger i faget” (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

I norskfaget har utvalget kommet fram til seks kjerneelementer: *tekst i kontekst, kritisk tilnærming til tekst, muntlig kommunikasjon, skriftlig tekstskaping, språk som system og mulighet og språklig mangfold*. Hva som ligger i de ulike kjerneelementene blir videre presisert med det utvalget beskriver som sentrale begreper, og i kjerneelementene for norskfaget skriver utvalget at *leseglede og mengdelesing* vil være sentrale begreper i utformingen av den nye læreplanen i norskfaget for 8.-10. trinn. Men hva vil det si å kunne lese? Og hvordan skal man, som norsklærer, arbeide med lesing og leseglede? Videre i dette kapitlet vil jeg ta for meg hva det vil si å kunne lese, og senere i denne oppgaven (se kapittel 2) vil jeg ta for meg tidligere forskning på ungdomsskoleelevers lesekompetanse og hva forskningen har kommet fram til at kan fremme dette.

1.4 Leseteori

Det finnes i dag flere ulike teorier om lesing. Leseforskere (som f.eks. Roe, 2014 og Kulbrandstad, 2018) skriver at lesing handler om å skape mening av tekst. Innen leseforskningen skiller det videre ofte mellom to hovedretninger innen leseteori: *kognitiv leseteori* og *sosiokulturell leseteori*. I kognitiv leseteori forstås lesing som en individuell, indre prosess, der individet forstår ord ut fra sammensetningen av bokstaver som leseren aktivt må avkode for at de skal bli til ord som leseren forstår. I sosiokulturell leseteori forstås derimot lesingen som en sosial aktivitet, hvor kulturelle og sosiale vilkår er viktige faktorer og forutsetninger for leseprosessen. Teoriene belyser derfor ulike aspekter ved lesingen, og bør ikke nødvendigvis ses som direkte motsetninger (Kulbrandstad, 2018, s 30-31) – men de ulike perspektivene vil variere etter hvilke sider ved lesingen som studeres. I denne oppgaven er det leserens individuelle møte med teksten som er mitt utgangspunkt for studien. Jeg har derfor valgt å legge mest vekt på en kognitiv tilnærming til lesing og elevers leseforståelse som det sentrale for det teoretiske grunnlaget i denne oppgaven.

Kognitiv lese teori

I kognitiv lese teori forstås lese kompetanse som en ferdighet bestående av *avkoding* og *forståelse* (Kulbrandstad, 2018). Disse to sidene ved lese kompetansen fungerer som to delprosesser som må arbeide sammen for at vi kan oppnå det vi kaller *leseforståelse*. Teorien går ut på at for å kunne lese må vi kunne gjenkjenne de bokstavene vi leser. Vi må også vite hva ulike sammensetninger av bokstaver betyr, for å kunne forstå disse som ord. I tillegg må vi også kunne forstå ulike sammensetninger av ord for å få en forståelse for det vi leser. Teorien skiller da mellom *avkoding*, den tekniske siden ved lesingen, og *leseforståelse*, det å kunne forstå det vi faktisk leser.

Selv om det uten tvil er leseforståelsen som er avgjørende for hvorvidt man er en god leser eller ikke, så kommer man ikke unna det faktum at avkoding, altså det å kunne gjenkjenne bokstavene og sette disse sammen til ord, er det som legger grunnlaget for selve leseprosessen. Kulbrandstad (2018, s. 35) skriver at selve begrepet *avkoding* ofte blir brukt på to ulike måter: 1) *å kunne gjøre symboler (ord og bokstaver) lydlige*, og 2) *å kunne forstå det skrevne ordet*. Begge definisjonene ser på avkoding som en teknisk side ved lesingen, men i den siste definisjonen tillegges man også til avkoding en form for forståelse. Kulbrandstad (2018, s. 36) bruker da begrepene *avlesning* og *ordgjenkjenning* for å presisere de to forståelsene av begrepet. Avlesning blir da brukt når det er snakk om avkoding uten forståelse og ordgjenkjenning når man også inkluderer at leseren gjenkjenner, og forstår, det skrevne ordet.

Automatisering av avkoding

Ettersom vi i dag omringes av tekst nesten overalt, og vi som regel leser et eller annet hvor enn vi snur oss hen, så er dette fordi lesingen har blitt en *automatisk prosess*. Kulbrandstad (2003, s. 28) skriver at når man først har lært å lese er dette en mer eller mindre automatisk prosess. Vi gjør det automatisk, uten å tenke over hvorfor vi gjør det eller når vi gjør det, og vi klarer heller ikke å hindre oss selv i å lese ordene og bokstavene vi omgir oss med. Men selv om en har lært å lese betyr ikke dette nødvendigvis at lesingen har blitt automatisert. For begynnerlesere eller svake lesere kan både avkoding og forståelse være kontrollerte prosesser (Kulbrandstad, 2003, s. 28), hvor leseren må bruke mye tid på å gjenkjenne de ulike ordene. Da vil avkodingen kunne kreve såpass store deler av det vi kaller den *kognitive kapasiteten*, og forståelsen av det som leses kan da stå i fare for å utebli. Avkodingsferdigheter er også funnet å være en statistisk signifikant prediktor for leseforståelsen hos ungdomsskoleelever

(Samuelstuen & Bråten, 2005). Men gode avkodingsferdigheter er ikke alene en tilstrekkelig faktor for god leseforståelse, selv om det for elever med dårlige avkodingsferdigheter vil være en sterkt påvirkende faktor for forståelsen. Videre, i kapittel 2, vil jeg derfor ta for meg ulike aspekter ved leseforståelsen, hva som har vist seg å være avgjørende for ungdomsskoleelevers forståelse av tekst og hva forskningen har vist at kan fremme denne ferdigheten.

Skjemateori

For å forstå hvordan vi mennesker forstår det vi leser må vi også sette oss inn i hvordan selve forståelsen fungerer. Ettersom læring innebærer at vi hele tiden knytter kjent kunnskap sammen med ny kunnskap brukes *skjemateori* for å kunne forklare denne prosessen. I skjemateori går man ut fra at minnesystemet i hjernen er opparbeidet slik at det klarer å generalisere og abstrahere minner av opplevelser vi gjør (Austad, 2003). Man tenker seg da at alle de erfaringer og opplevelser vi har blir lagret i hjernen under ulike skjema som omhandler de samme, eller liknende, erfaringer og opplevelser. Når vi opplever nye ting vil vi bygge ut kunnskapen vår med nye skjema, samtidig som gamle skjema vil bli utbygget, endret eller modifisert (Austad, 2003). De tidligere minnene våre vil da enten bli bygget videre på eller endret av ny informasjon. Når vi leser knytter vi den informasjonen vi får fra lesingen til det vi kan om emnet fra før. Vi henter da fram eksisterende skjema som blir bygd ut med ny informasjon fra det vi leser (Austad, 2003). Dersom vi leser en tekst om noe helt ukjent, altså noe vi ikke har tidligere kunnskap (skjema) om, kan det være vanskelig, eller i verste fall umulig, å forstå teksten vi har foran oss. Austad (2003, s. 35) skriver da at skjemateorien kan forklare hvorfor elever med en helt annen kulturbakgrunn kan ha problemer med å forstå norske tekster, der tekstene bygger på kjente kulturhistorier eller andre mangelfullt utviklede skjema. Jeg skal komme tilbake til dette i kapittel 2.3.1 om betydningen av forkunnskaper.

1.5 Problemstillinger

Med utgangspunkt i mine erfaringer fra ungdomsskolen og med svake minoritetsspråklige elever i lesing, ønsket jeg å gjennomføre en undersøkelse der jeg kunne forsøke å påvirke en gruppe elevers leseforståelse, ord- og begrepsforståelse og lesemotivasjon. Dette resulterte i to problemstillinger:

Problemstilling 1: *Hvordan påvirker en fire-ukers intervensjonsperiode med fokus på strategiundervisning og ord- og begrepslæring 16 minoritetselevers ord- og leseforståelse?*

Problemstilling 2: *Hvordan opplever disse elevene undervisningen underveis og etter intervensjonen?*

Oppgaven tar utgangspunkt i å undersøke hvilke muligheter og utfordringer som ligger i arbeidet med å styrke en gruppe svake minoritetsspråklige ungdomsskoleelevers lesekompetanse. For å undersøke dette har det blitt gjennomført en intervensjonsperiode på fire uker med fokus på strategilæring og ord- og begrepsforståelse. Videre vil denne oppgaven handle om hvilken påvirkning denne perioden hadde på en gruppe elever og hvordan disse elevene opplevde intervensjonen.

1.6 Kort om materialet

For å svare på problemstillingene har jeg gjennomført en intervensjonsstudie. Undersøkelsen jeg har gjort gikk ut på å undersøke hvilken påvirkning eksplisitt undervisning i lesestrategier og ord- og begrepslæring, samt motivasjonsfremmede tiltak, kunne si å ha på 16 minoritetsspråklige ungdomsskoleelevers leseforståelse, ord- og begrepsforståelse og lesemotivasjon. Resultatene som kommer fram er hentet ut fra to leseprøver og to ordprøver (pre- og posttest), observasjon og en spørreundersøkelse.

Gruppen med informanter er hentet fra en 9. klasse i faget fordypning i norsk ved en ungdomsskole i Oslo. Nesten samtlige av elevene i dette faget ved denne skolen var elever fra språklige minoriteter. Alle elevene i denne gruppen fikk tilbud om å delta i undersøkelsen, hvorav samtlige samtykte til deltagelse. I denne undersøkelsen er det dog bare 16 av de 22 elevene som inngår. De resterende seks elevene måtte ekskluderes fra studien da de enten hadde før høyt fravær i løpet av intervensjonsperioden eller ikke kunne kategoriseres som minoritetsspråklige. De 16 informantene som til slutt utgjorde det endelige utvalget var en svært sammensatt gruppe med elever som hadde ulike språkbakgrunner, språklige ferdigheter og tid i Norge. Det er også en forholdsvis skjev fordeling av kjønn i utvalget (fem jenter og 11 gutter), og derfor kommer ikke denne undersøkelsen til å ta hensyn til dette som en variabel. I denne oppgaven vil utvalget heretter omtales som *gruppen* eller *elevgruppen* og de ulike informantene som *informanter*, *elever* eller *elev 1, 2, 3* og så videre.

1.7 Oppgavens struktur

I denne oppgaven har jeg innledet introduksjonskapittelet ved å gjøre rede for bakgrunnen for oppgaven. Jeg har også gjort rede for hvorfor akkurat denne elevgruppen har vært viktig for meg å undersøke, hvem de minoritetsspråklige elevene er og hva forskningen har vist at kjennetegner denne gruppen som helhet. Videre har jeg kommet over på hva som kjennetegner lesing i norsk skole, lesing i norskfaget og hva det vil si å kunne lese (lese teori) før jeg har gjort en kort gjennomgang av materialet og presentert mine problemstillinger.

I kapittel 2 presenterer jeg relevant teori og tidligere forskning på lesing, med særlig fokus på leseforståelse. Innledningsvis tar jeg for meg leseopplæringen i skolen og ungdomsskoleelevers utfordringer med lesing, for deretter å komme inn på hva som kjennetegner de minoritetsspråklige elevenes utfordringer. Videre gjør jeg rede for hva leseforståelse er og hva tidligere forskning har vist at har stor betydning for denne ferdigheten. Her tar jeg for meg betydningen av forkunnskaper, strategibruk, vokabular og motivasjon. Til sist gjør jeg rede for hvordan man kan arbeide med dette i undervisningen.

I kapittel 3 begrunner jeg valg av metode. Jeg gjør i dette kapittelet rede for undersøkelsens design og hvilke valg jeg har tatt med tanke på utvalg av informanter, undervisningsmetoder, undervisningsmateriell og organisering. Jeg redegjør for hvordan jeg har innhentet og behandlet mine data, og til sist trekker jeg fram hvilke etiske spørsmål denne studien reiser.

I kapittel 4 analyseres datamaterialet som ligger til grunn for oppgaven. Innledningsvis presenteres en analyse av konteksten, og de utfordringer som viste seg å være gjeldende i forkant av studien. Deretter følger en analyse av undervisningsopplegget og det tekstutvalget som lå til grunn for intervensjonen. Til sist presenteres en analyse av selve gjennomføringen av intervensjonen, spørreundersøkelsen og resultater fra posttest.

I kapittel 5 drøftes undersøkelsens funn i lys av problemstillingene. Innledningsvis oppsummerer jeg hovedfunnene fra analysekapittelet. Deretter drøftes de ulike resultatene opp mot problemstillingene og de metodiske tilnærmingene jeg har tatt i bruk.

I kapittel 6 oppsummeres oppgaven, og avsluttes med didaktiske implikasjoner.

2 Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg presentere relevant teori og tidligere forskning på lesing, med særlig fokus på leseforståelse. Innledningsvis vil jeg ta for meg leseopplæringen i skolen, før jeg tar for meg hvilke utfordringer ungdomsskoleelever har vist seg å ha med lesing, og hva som kjennetegner de minoritetsspråklige elevenes utfordringer. Videre vil jeg gjøre rede for hva leseforståelse er og hva tidligere forskning har vist at har stor betydning for denne ferdigheten. Til sist vil jeg gjøre rede for hvordan man kan arbeide med dette i undervisningen.

2.1 Leseopplæringen i skolen

Den første leseopplæringen starter når man begynner i grunnskolen. Leseopplæringen handler da om å knekke lesekoden, som vil si å kunne avkode og gjenkjenne ord, og etterhvert også utvikle leseflyt. Her handler opplæringen om å bygge opp elevens avkodingsferdigheter før den etterhvert går over til å handle om å forstå selve innholdet i tekstene som leses. Etter den første leseopplæringen foregår som oftest leseopplæringen ved at man introduserer elevene for tekster med økende vanskelighetsgrad i form av lengde, struktur, sjanger og begreper. Dette er for å utvikle elevenes tekstforståelse og vokabular slik at de vil kunne ta nytte av informasjon, samt å forberede elevene på videre utdanning og deltagelse i samfunnet. Men elever er ulike ved skolestart, og det har vist seg å være store forskjeller i elevers tidligere erfaringer med tekster og vokabular når de begynner på skolen (Tønnesen & Uppstad, 2014). Samtidig vet vi at forskjellene i vokabular som etableres i førskolealder ser ut til å vedvare utover i skoleløpet (Melby-Lervåg, Lervåg, Halaas-Lyster, Klem, Hagtvedt og Hulme, 2012, i Uppstad & Walgermo, 2014, s. 60) og at denne ferdigheten ser ut til å sammenfalle med leseforståelsen (Hagtvet, et al., 2011). Til tross for dette ser vi både i norske og andre lands læreplaner, samt læreplanen for norskfaget, at utvikling av ordforråd nevnes i liten grad (Uppstad & Walgermo, 2014, s. 60-61). Dette bør norsklæreren merke seg.

2.1.1 Ungdomsskolelevers utfordringer med lesing

I dag er mye av den kunnskapen vi har om ungdommers leseferdigheter basert på internasjonale og nasjonale lesetester. Hvert år gjennomføres det nasjonale prøver i lesing på 5. og 8. trinn, hvert tredje år gjennomføres PISA-undersøkelsene på landenes 15-åringer og hvert femte år gjennomføres PIRLS på Norges femteklassinger. De seneste PISA-resultatene

(som ligger tilgjengelig), fra 2015, viste at norske 15-åringer presterte signifikant over gjennomsnittet for OECD-landene (Frønes, 2016). De gjorde det også signifikant bedre enn gjennomføringene i 2003, 2006 og 2009. I norske nettaviser kunne man i tiden etter publiseringene lese om et ”Historisk bra resultat på PISA” (NRK, 2016) og at ”Norske 15-åringer klatrer på PISA-rangeringene” (Aftenposten, 2016). Også daværende utdanningsminister, Torbjørn Røe Isaksen (H), ga uttrykk for begeistring og optimisme da resultatene var publisert. Den positive norske endringen, forklarer Frønes (2016, s. 146), var at andelen norske elever i toppsjiktet hadde økt markant, samtidig som at antallet elever i midtsjiktet hadde sunket.

Men til tross for gode resultater sammenlignet med tidligere gjennomføringer, viste fortsatt PISA-resultatene fra 2015 at andelen lavtpresterende elever hadde holdt seg stabil (Frønes, 2016). I gjennomføringene i 2015 var andelen elever som presterte på et prestasjonsnivå lavere enn nivå 2, 15 prosent. Guttene var her overrepresentert, og tilsammen utgjorde andelen gutter som presterte på nivå 2 eller lavere, hele 43 prosent. Frønes (2016, s.146) har skrevet at nivå 2 ofte regnes som en ”(...) kritisk grense for den lesekyndighet som er nødvendig for å delta i videre utdanning og yrkesliv”, og at mange av disse elevene (særlig de som ligger under nivå 2) vil kreve mye hjelp og støtte dersom de skal kunne være forberedt for videregående skole og voksenlivet (Frønes, 2016, s. 167).

Når vi i dag vet at så mange som 35 prosent av de norske elevene, og hele 43 prosent av guttene, viser seg å ha såpass lave leseprestasjoner, ser jeg det som nødvendig at vi undersøker hvilke utfordringer disse elevene har. Om de *lavtpresterende leserne* skriver Frønes (2016, s. 161) at disse elevene antas å ha såpass store problemer med lesingen at de vil kunne ha problemer med å lese selv svært enkle tekster. Selv om man ikke regner elevene på nivå 2 som kritisk svake lesere synes jeg det er verdt å merke seg at dette er elever som kun får til svært enkle leseoperasjoner, sett ut fra at de er 15 år. Frønes skriver videre at lave prestasjoner kan skyldes lav lesehastighet og utholdenhet, mangelfullt vokabular og begrepsforståelse, mangel på trening og erfaring, og/eller lav motivasjon (Frønes, 2016, s. 162).

Roe og Jensen (2017) har undersøkt hva som kjennetegner de svakeste elevenes lesekompetanse, lesevaner og strategikunnskap, med utgangspunkt i resultatene fra PISA-undersøkelsene i 2009. Deres undersøkelser peker på at elever på de laveste nivåene særlig sliter med å forstå fagtekster av en viss kompleksitet og oppgaver som krever at ”eleven må

skaffe overblikk over hele teksten og utvikle en overordnet forståelse av hva den handler om gjennom å tolke og reflektere” (Roe & Jensen, 2017). De fant også lav lesemotivasjon som en fellesnevner. Deres gjennomgang viser at så mange som to tredjedeler av disse elevene oppga at de ikke leste fordi de hadde lyst, og at majoriteten oppga at de aldri leste frivillig. De norske elevenes strategibruk, eller kunnskap om lesestrategier, ble i denne gjennomføringen også ansett som relativt lav. Deres undersøkelser viser imidlertid at de lavtpresterende elevene i enda mindre grad enn sine jevnaldrende klarte å skille mellom effektive og mindre effektive lesestrategier.

2.1.2 Minoritetslevers utfordringer med lesing

Når det kommer til de minoritetsspråklige elevenes leseferdigheter vet vi, ut fra de nasjonale prøvene, PISA-undersøkelsene og PIRLS, at denne elevgruppen, i snitt, gjør det vesentlig dårligere enn majoritetslevene (Ryen & Eriksen, 2016, Kjærnsli & Roe, 2010, Kjærnsli & Jensen, 2016, Gabrielsen et al., 2017). Undersøkelsene viser at elever fra språklige minoriteter blant annet har lavere tekstforståelse, vokabular og bruk av metaspråk, sammenlignet med majoritetslevene, og at gruppen som helhet generelt leser langsommere og har en lavere forståelse for det de leser (Lindvig et al., 2002). Til tross for at elevgruppen ofte har gode avkodingsferdigheter, har de en lavere leseforståelse (Hauge, 2014, s. 127), og særlig er det tekster med faglig innhold som har vist seg å være spesielt utfordrende for mange minoritetsspråklige elever.

Undersøkelser viser også at andrespråkslever ofte er mer opptatt av ordnivået når de leser (Jiménez et al., 1996, i Kulbrandstad, 2018) og at dette kan være en medvirkende årsak til denne gruppens lave tekstforståelse. Særlig har språklige bilder vist seg å være krevende (Golden, 2006), noe som kan henge sammen med at mange av de minoritetsspråklige elevene også mangler de forkunnskapene som majoriteten og skolen ofte tar for gitt (Kulbrandstad, 2018). Det har blant annet vist seg at tekstene som tas i bruk i norsk skole ofte ikke utfordrer språklige minoriteters literacy, og at lærere i liten grad benytter seg av deres kunnskap for videre læring. Ettersom denne elevgruppen jevnt over er svakere enn majoritetslevene, og vi vet at det ofte er en sammenheng mellom leseprestasjoner og lesemotivasjon, er det kanskje ikke så rart at denne gruppen også ofte har lav motivasjon for lesing. Når det kommer til hvilke utfordringer de minoritetsspråklige elevene står overfor har Kulbrandstad (2003) pekt på at det er særlig fem hovedutfordringer som har vist seg å være gjeldende for andrespråkslesere: *språklige forutsetninger, lesetekniske og lesestrategiske utfordringer, relevante*

forkunnskaper, innsikt i hva det vil si å forstå tekster og innsikt i egen lesing (i Fjørtoft, 2014, s. 223). Disse hovedutfordringene adresserer jeg nærmere senere i kapittelet.

2.2 Teorier om leseforståelse

2.2.1 Hva er leseforståelse?

Som jeg viste i kapittel 1 er det kanskje mulig å tenke seg at det å kunne lese utelukkende handler om gode avkodingsferdigheter. Men det å kunne lese betyr ikke nødvendigvis at man klarer å forstå det man leser. Selv om den som leser klarer å lese en hel tekst, gjenkjenne og uttale alle ord riktig, så kan fortsatt forståelsen av teksten utebli. Bråten (2007) har skrevet at *leseforståelse* handler om å forstå en tekst utover ordnivået. Han har også definert leseforståelse som ”å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst” (Bråten, 2007, s. 11). Denne definisjonen legger til grunn et syn på leseforståelse som en prosess, der forståelsen skapes gjennom et kontinuerlig arbeid med å forstå teksten. Leseforståelse bygger med dette ikke bare på den tekniske siden ved lesingen, som å forstå de enkelte ordene som er skrevet, men også om det å kunne *skape mening* av tekstene vi leser. Anmarkrud og Refsahl (2019, s. 7) skriver at dette i stor grad handler om å knytte den informasjonen som hentes ut av teksten til den kunnskapen som leseren allerede har om innholdet (forkunnskaper). De peker også på at det er ulike måter å lese ulike tekster, og at ulike tekster også har ulikt rom for egen *meningskonstruksjon*. Det å kunne forstå en tekst krever derfor at vi kan tolke, resonnerer og trekke slutninger underveis, gjennom et samspill med teksten. Leseforståelse handler derfor ikke bare om å ha gode avkodings- og språkferdigheter, men også om hvorvidt man klarer å dra betydningen ut av det man leser.

2.2.2 Et komplekst begrep

Før jeg går videre vil jeg nevne at denne definisjonen på leseforståelse som jeg nå har presentert, er en ganske snever definisjon av begrepet leseforståelse. Også Bråten (2007, s. 12) poengterer dette i sin definisjon og har skrevet at det ligger mye mer bak leseforståelsen enn bare det å forstå skrevet tekst på skjerm eller papir. På engelsk brukes ofte *reading literacy*, eller bare *literacy*, for å omfavne et større perspektiv på det norske begrepet leseforståelse. Literacy-begrepet tar også for seg lesingens sosiale og historiske rolle. Ettersom det kan være ulikt mellom kulturer hva som menes med og forstås som leseforståelse, omfavner også literacy-begrepet en forståelse av ”...hvilken betydning skriftspråket har i den aktuelle kulturen, hvilken betydning ulike tekster har, hvordan man leser dem,

hvordan man fortolker dem og hvordan de blir brukt i tale og handling” (Strømsø, 2007, s. 38). En slik forståelse av begrepet vil derfor være helt avgjørende dersom man skal forklare, eller undersøke, ulike aspekter ved leseforståelsen. I denne oppgaven var det dessverre hverken kapasitet eller anledning til å gjennomføre en undersøkelse av en slik karakter, og jeg valgte derfor å legge mindre vekt på lesingens historiske rolle og de kulturelle aspektene ved leseforståelsen. Jeg vil likevel trekke fram at dette er forhold som er av betydning for forståelsen og som selvsagt vil ha påvirkning på elevers forståelse av ulike tekster.

2.3 Tidligere forskning på leseforståelse

Når jeg nå har definert leseforståelse som det å kunne utvinne og skape mening i en tekst, og jeg i denne oppgaven ønsker å undersøke hva som påvirker minoritetsspråklige elevers leseforståelse, vil det være relevant å trekke fram tidligere forskning på dette. Leseforskere (deriblant Bråten, 2007, Roe, 2014, Andreassen, 2014 og Anmarkrud & Refsahl, 2019) og anbefalinger fra Utdanningsdirektoratet (2015b) peker på at det er flere forhold hos leseren som spiller inn på leseforståelsen. De peker blant annet på at elevers *forkunnskaper*, *ordforråd*, *strategibruk* og *indre motivasjon* er forhold som har vist seg å ha en stor påvirkning på forståelsen av ulike tekster. I denne oppgaven har jeg valgt å ta utgangspunkt i disse forholdene når jeg har undersøkt minoritetsspråklige ungdomselevers leseforståelse, og jeg vil nå ta for meg den forskningen som har blitt gjort innenfor disse områdene.

2.3.1 Betydningen av forkunnskaper

Bråten (2007, s. 61) har skrevet at elevers forståelse av en tekst i stor grad avhenger av hva eleven kan om tekstens innhold fra før. I en studie av norske ungdomsskoleelevers leseforståelse kom Samuelstuen og Bråten (2005) også fram til at elevers forkunnskaper den enkeltfaktoren som hadde størst påvirkning på hvorvidt elever greide å memorere innholdet og hvorvidt de forsto teksten de leste. Dette, skriver Bråten (2007, s. 62), kommer av at forkunnskapene gir leseren ”(...) mulighet til å trekke slutninger om og fortolke informasjon som blir presentert i teksten i lys av de kunnskapene de allerede har tilegnet seg om innholdet”. Dette kan på mange måter sees i sammenheng med det jeg tidligere har presentert (se kapittel 1.5) om skjemateori.

I denne studien, og når det kommer til lesing i skolen, så handler bakgrunnskunnskaper eller forkunnskaper ofte om den kunnskapen eleven har med seg inn i klasserommet. Begrepet er

vidt og inkluderer mange former for kunnskap, men de som har vist seg å være avgjørende for elevers leseforståelse i skolen er *kunnskap om skriftspråk, livserfaringer, skolekunnskap og kunnskap om tekstsjangre* (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 51). Men det er også av betydning at denne kunnskapen er godt organisert og at eleven evner å ta nytte av den på en hensiktsmessig måte (Bråten, 2007). Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 2.4.1.

2.3.2 Betydningen av vokabular

Som jeg har vært inne på er gode avkodingsferdigheter helt avgjørende for å kunne forstå en tekst (se kapittel 1.5), og siden dette innebærer å kunne avkode og gjenkjenne ord på en uanstrengt måte, er det ikke overraskende at også leserens vokabular er avgjørende for denne ferdigheten. Studier gjort på minoritetsspråklige elevers leseforståelse har også vist at det er elevenes ordforråd som utgjør den største forskjellen mellom majoritetslevnene og de minoritetsspråklige (Lervåg & Aukrust, 2010, Melby-Lervåg & Lervåg, 2014).

Når vi snakker om vokabular, eller ordforråd, handler dette om hvor mange ord den enkelte kan. Uppstad og Walgermo (2014, s. 55) definerer begrepet vokabular som *summen av ord som utgjør den enkeltes språk*. Og når man snakker om *ord* så sikter man gjerne til både uttrykket og dets betydningsinnhold, mens man om termen *begrep*, utelukkende sikter til betydningsinnholdet (Uppstad & Walgermo, 2014). Når jeg i denne oppgaven skriver om ord- og begrepsforståelse, handler dette om hvordan elevene forstår betydningsinnholdet i disse. Ord i denne betydning definerer jeg da som alle de ord vi bruker, mens med begreper sikter jeg særlig til fagbegreper fra ulike områder.

Hvordan man lærer ord og begreper skjer på ulike måter igjennom livet. Uppstad og Walgermo (2014, s. 55) skriver at til tross for at det er stor bevissthet om hvor viktig vokabular er for leseutviklingen, finnes det få konkrete tilnærminger til og holdepunkter for hvordan denne utviklingen skal skje. Vi vet at det meste av vokabularet læres naturlig gjennom samhandling i ulike kontekster, med andre mennesker (Sternberg, 1987, i Pressley, 2006, s. 221), og at ordlæring kan forklares som noe som skjer gjennom gjentatt høring og observasjon (Pressley, 2006, s. 221). Golden (2014, s. 140) forklarer selve ordlæringen som en prosess bestående av tre delprosesser: *forståelsesprosessen, lagringsprosessen og gjenfinningsprosessen*. Ordlæringen skjer, etter Golden (2014, s. 140) ved at man først må få tilgang til det nye ordet som skal læres, enten ved at man hører det eller leser det. Ordet må således knyttes til et innhold, slik at man får en forståelse av det (forståelsesprosessen). Dette

kan skje ved at man forstår ordet ut fra konteksten det står i, man sammenligner det med andre ord man kan, man slår det opp i en ordbok eller får det forklart. Deretter må man høre eller se ordet gjentatte ganger for at det skal kunne lagres en forståelse av det (lagringsprosessen). Til sist, for å kunne ta ordet i bruk, må man også kunne finne det igjen med relevant informasjon (gjenfinningsprosessen). Jeg vil komme tilbake til hvordan man kan arbeide med vokabular i kapittel 2.4.3.

2.3.3 Betydningen av strategibruk

Begrepet *lesestrategier* har vært sentralt i norsk skole siden begynnelsen av 2000-tallet. Da man i etter PISA-gjennomføringene i år 2000 kunne forklare noe av årsaken til elevenes svake resultater med deres bruk lesestrategier, har man de siste 20 årene viet større plass til dette i læreplaner og lærebøker (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 13). I arbeidet med å styrke norske elevers leseferdigheter har Utdanningsdirektoratet (2015) utarbeidet noen anbefalinger, *Komponenter i god leseopplæring*, til hvordan man som lærer kan styrke leseopplæringen (i alle fag). Her legges det særlig vekt på at lærere skal arbeide med å utvikle elevenes strategiske ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 2), og de anbefaler lærere å ta i bruk *observasjon, samtaler, veiledning og eksplisitt undervisning* i arbeidet med strategiinnlæring, da dette har vist seg å kunne styrke elevers strategiske ferdigheter.

Hva er lesestrategier?

Strategier for lesing, eller lesestrategier er de handlingene en leser gjør for å forsøke å forstå innholdet i en tekst. Det er mange forskjellige strategier en leser kan ta i bruk når han/hun skal lese. Brevik, Tengberg og Ekström (2019, s. 63) skriver at disse strategiene kan deles inn i tre kategorier: *memoreringsstrategier, fordypningsstrategier og kontrollstrategier*. *Memoreringsstrategier* forstås da som strategier som omhandler det å kunne gjengi noe eller å lære seg noe «utenat». Det finnes i dag en rekke ulike strategier som går ut på å lære seg ting «utenat», men en kjent strategi i skolesammenheng har vært å lese det som skal kunne gjentatte ganger til det sitter og en kan det som står skrevet på rams. Å bruke memoreringsstrategier kan være hensiktsmessig dersom man skal kunne huske et telefonnummer eller replikker til en forestilling. Likevel ser vi lærere ofte at elever gjerne tar i bruk disse strategiene både når de skal holde fremføringer og når de skal øve til skriftlige prøver. Man kan kanskje også si at skolen til dels oppfordrer elever til denne strategibruken når det gis gloseprøver eller prøver som kun tester elevenes faktakunnskaper. Selvsagt kan det å lære seg begreper, årstall og historiske hendelser være hensiktsmessig i ulike fag. Jeg har selv også hatt mye glede av ulik

faktakunnskap som har tatovert seg fast i hjernen fra tidligere skolegang, og som sikkert kommer til å fortsette å gi meg mye glede videre i livet. Men memoreringsstrategier i seg selv, i form av å lese noe gjentatte ganger vil ikke nødvendigvis gi en bedre forståelse av det som leses. Derfor kan vi si at memoreringsstrategien ikke nødvendigvis er den mest effektive metoden for å bli en bedre leser, særlig ikke for min elevgruppe.

Fordypningsstrategier, eller *elaborering*, er strategier som går ut på å knytte ny informasjon til det vi allerede kan fra før. Som jeg nevnte tidligere i kapittel 1.5 om skjemateori, så handler dette om at læring skjer ved at vi kobler ny kunnskap til den kunnskapen vi allerede besitter. Fordypningsstrategiene går da ut på å tilegne seg kunnskap gjennom å forstå sammenhenger og helheter. Denne type strategibruk brukes ofte for å organisere stoff eller for å se sammenhenger mellom ulik informasjon. Eksempler på bruk av elaborering kan være å aktivere elevenes forkunnskaper før de begynner å arbeide med et tema, eller å få elevene til å se sammenhenger mellom ulike fag/tema. Som jeg nevnte tidligere i kapittel 2.3.1, om forkunnskapenes betydning for leseforståelsen, så kan fordypningsstrategier være hensiktsmessig å ta i bruk i forkant av lesingen for å aktivere elevenes forkunnskaper. Bunting (for Utdanningsdirektoratet, 2015) skriver også at elaboreringsstrategier kan brukes i arbeidet med å lære nye ord og begreper ved at elevene sitter sammen i grupper og forklarer ulike ords betydning for hverandre. Da vil elevene møte hverandres forklaringer og deres egen forståelse vil da bli bygget videre på av andres forklaringer, som igjen vil kunne gjøre deres egen forståelse dypere.

Både memoreringsstrategier og forståelsesstrategier er kognitive strategier, som vil si at de er konkrete strategier som kan tas i bruk for å øke forståelsen. Men for å kunne bruke disse hensiktsmessig trenger man også å inneha *kontrollstrategier*. En ting er nemlig å modellere og lære elevene opp i bruk av ulike strategier, en annen er å få elevene til selv å kunne forstå når det er hensiktsmessig å ta i bruk de ulike strategiene. Riktignok er det å skille mellom elevenes bruk av strategier og deres metakognisjon er ikke alltid så lett. Metakognisjon handler om ens egen bevissthet rundt hva en kan og vet, og hva en ikke kan og derfor bør finne ut mer av. Metakognisjon i forbindelse med lesing handler i stor grad om at ”elevene er seg selv bevisst når de har forstått noe, hva de har forstått og hva de trenger å forstå bedre, samt at de kjenner til strategier for å sjekke ut og øke forståelsen” (Brown, 1980, i Bråten, 2007, s. 35). Hopfenbeck (2014, s. 36) har også skrevet at siden vi som lærere ikke kan vite hva elevene sitter og tenker på i klasserommet, om det er at de sitter og dagdrømmer eller om

de forsøker å forstå det de holder på med, er det viktig å arbeide med å få eleven til å reflektere rundt sin egen læring. Og for at vi skal kunne få innsikt i elevenes tanker om og strategier for læring, må en samtale med elevene for å kunne diskutere elevenes tilnærminger til ulike oppgaver.

Vi vet i dag at aktiv bruk av lesestrategier fremmer leseforståelsen, og at den beste opplæringen i lesestrategier er den som foregår *eksplisitt*. Til tross for dette har ikke leseundervisningen alltid arbeidet eksplisitt med dette (Andreassen, 2007). I dag har opplæring av lesestrategier fått plass i læreplaner og lærebøker for lærere og elever, men hvordan det arbeides med lesestrategier ute i skolen vil nok variere fra klasse til klasse og fra skole til skole. Andreassen (2007) har påpekt at mye tyder på at opplæringen i lesestrategier i norsk skole for det meste har foregått *implisitt*. I undersøkelser av norske klasserom har det vist seg at opplæringen ofte foregår ved høytlesning (Rasmussen, 2003) hvor læreren stiller elevene kontrollspørsmål i etterkant av lesingen etter IGP-mønsteret (Anmarkrud, 2009). Dette gjelder ikke bare opplæringen i Norge, men også opplæringen i USA og Europa (Andreassen & Bråten, 2011, s. 520, Magnusson, Roe & Blikstad-Balas, 2018).

2.3.4 Betydningen av motivasjon

Når vi snakker om leseforståelse, er det ofte den tekniske delen ved lesingen vi tenker på som viktig. Det å ha gode avkodingsferdigheter, godt vokabular og gode strategier er selvsagt viktig for å forstå tekstene vi leser, men i tillegg til å være en god teknisk leser så må man også ”gidde” å lese. Roe (2014, s. 39) har skrevet at ”motivasjonsarbeid og undervisning i lesestrategier må gå hånd i hånd (...)”. Fordi motivasjon er drivkraften i det vi gjør, og er det et sentralt tema å trekke inn som en viktig faktor for leselyst og leselæring. I tillegg vet vi at motivasjon er helt sentralt for leseengasjement, og at dette ofte henger sammen med prestasjonene i lesing. Men begrepet motivasjon er komplekst og kan defineres ulikt. Man kan blant annet se på motivasjon som en drivkraft til å gjøre en bestemt handling, eller som en vilje til eller et ønske om å gjøre noe. Det skilles også mellom indre og ytre motivasjon. Vi kan si at ytre motivasjon er den motivasjonen som kommer utenifra, for eksempel gjennom belønning eller anerkjennelse, mens indre motivasjon kan sies å være den motivasjonen som kommer fra individet selv, gjennom egne ønsker og/eller mål.

Når man snakker om motivasjon for lesing, eller lesemotivasjon, refereres det ofte til leseforskeren John T. Guthrie (se bl.a. Bråten, 2007, Roe, 2014, Utdanningsdirektoratet,

2015b). Guthrie har lenge forsket på elevers motivasjon for lesing og definerer lesemotivasjon slik: “Reading motivation is the individual’s personal goals, values, and beliefs with regard to the topics, processes, and outcomes of reading” (Guthrie, Wigfield og You, 2012, s. 602). Ut fra denne definisjonen kan man si at begrepet lesemotivasjon er svært komplekst og omfatter flere sider ved lesingen. I sitt kapittel om lesemotivasjon i Morrow og Gambrells’ *Best Practices in Motivating Students to Read* (2011), har han også skrevet at det særlig er tre faktorer som har vist seg å påvirke elevers motivasjon for lesing: *interesser, selvtillit og dedikasjon*.

Interesser

Om interesser skriver Guthrie (2011) at en viktig forutsetning for at elevene skal ha motivasjon for å gå i gang med lesingen er at de forstå hvorfor de skal lese. Han viser blant annet til en studie (Brozo, 2002) som konkluderte med at lærere som var oppmerksomme på sine elevers interesser, og som også fikk til å spille på disse i undervisningen, ofte hadde elever med høyere motivasjon for lesing (Brozo, 2002, i Guthrie, 2011, s. 183). Utdanningsdirektoratet (2015b) har også pekt på dette og anbefalt lærere å legge vekt på at elever skal kunne se en sammenheng mellom det de leser og virkeligheten. Også Guthrie har skrevet at det å gjøre tekstene relevante har vist seg å ha positiv effekt på hvorvidt elevene interesserer seg for tekstene eller ikke (Guthrie, 2011, s. 184-186). Anmarkrud og Refsahl (2019) har med dette pekt på at interesser ofte henger sammen med forkunnskaper, og at elever ofte interesserer seg for temaer de kan noe om. Samtidig har tekstens lesbarhet, med tanke på språkbruk og struktur, også vist seg å være viktig for elevers lesemotivasjon.

Selvtillit

Når det å ha tro på egne leseferdigheter også har vist seg å være viktig for lesemotivasjonen, så har Guthrie (2011, s. 189) skrevet at elever som har liten tro på egen lesing, ofte avstår fra å lese. Roe (2014) har også pekt på dette, og skrevet at de elevene som har tro på seg selv, og som selv opplever mestring med lesingen, oftere vil ha høyere motivasjon for å lese, uavhengig av i hvilken grad de faktisk mestrer lesingen. Videre har hun også skrevet at elever som har tro på egen lesing oftere vil lese mer og uoppfordret, og dermed bli bedre lesere over tid. På den andre siden kan elever som føler at de mislykkes med lesing, mest sannsynlig føle på lesingen som noe negativt og dermed også gå glipp av de gode leseopplevelsene de kunne ha hatt. Dette vil igjen kunne bidratt til bedre ferdigheter og tro på seg selv.

Dedikasjon

Dedikasjon knyttes til den drivkraften som oppstår når elevene selv forstår hvorfor lesing er viktig. Elever som vet hvorfor de leser, og som forstår fordelene ved det å kunne lese, er også (naturlig nok) ofte bedre lesere. I skolesammenheng har det vist seg at dedikasjon er viktig for skoleprestasjonene siden man ofte blir pålagt å gjøre ulike oppgaver uten å selv kunne være med på å bestemme. De dedikerte elevene vet at de oppgavene som gis må gjennomføres for å kunne gjøre det bra på skolen. Guthrie (2011, s. 179) har også skrevet at alle elever har mulighet for å bli dedikerte ettersom at det handler om vilje: "Skills are hard for some students to develop, but dedication is related to will". Dette er det ønskelige målet for læreren som jobber med elevenes motivasjon.

Motiverte lesere

Jeg har tidligere i oppgaven poengtert at elevers bakgrunn, og da særlig sosioøkonomisk (se kapittel 1.1.1. og 2.1.2), ofte er sammenfallende med resultatene i lesing. Men dette betyr ikke at disse elevene ikke har potensialet for å kunne bli bedre. Judith Langer (2001) gjennomførte en studie av høytpresterende elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn. I hennes undersøkelse viste det seg at en fellesnevner ved disse elevene var at de hadde lærere som var svært engasjerte i å utvikle gode lesere. Det disse lærerne gjorde, og som skilte seg ut som spesielt positivt, var at de la opp til samtaler og diskusjoner rundt det de leste i undervisningen, og de brukte også tid på å få elevene til å forstå verdien av det de leste. Et annet fellestrekk var at de drev med en form for transaksjonell leseopplæring i form av at de arbeidet med lesestrategier, samtidig som de arbeidet med å opparbeide elevenes indre motivasjon for lesing. Lærerne var spesielt opptatt av å fremme leselyst, og flere var også flinke til å introdusere elevene for ulike tekster, gi elevene valgmuligheter, og bygge på elevenes interesser.

2.3.5 De gode leserne

Etter å ha skrevet en del om forutsetningene for god leseforståelse, er det også på sin plass å nevne hva det er som gjør de gode leserne gode. Selv om denne studien handler om en gruppe svake minoritetselever, er det fortsatt et poeng å trekke fram hva gode leserne gjør, for å kunne identifisere hva det er de svake elevene ikke helt får til. Jeg har så langt skrevet om forkunnskaper, ordforråd, strategibruk og motivasjon som viktige forutsetninger for lesing. Roe (2011, s. 45-46: etter Brown & Palinscar 1989, Keen 2002, Braunger & Lewis 2006) har laget fem punkter for å illustrere hvordan metakognisjon og bruk av lesestrategier utgjør svært sentrale kjennetegn ved gode lesere:

1. *Gode lesere er oppmerksomme på hva som skjer under lesingen og har oversikt og kontroll over tankeprosessene sine.*
2. *Gode lesere tilegner seg et stort repertoar av lesestrategier.*
3. *Gode lesere er klar over hvorfor de leser.*
4. *Gode lesere bruker kunnskaper om tekstens form og oppbygning til å organisere lesingen sin på en effektiv måte.*
5. *Gode lesere er gode problemløsere som er vant til å finne løsninger på egen hånd.*

Som vi ser i denne oversikten, så skriver Roe at gode lesere er *oppmerksomme, har stort repertoar av lesestrategier, er klar over hvorfor de leser, bruker kunnskap om teksten og er gode problemløsere*. Vi ser også at de gode leserne overvåker sin egen lesing og er dermed bevisst sin egen forståelse av den. De stopper opp ved uklarheter, leser om igjen dersom det hensiktsmessig, stiller spørsmål underveis, sjekker opp om det er noe som er uklart og kanskje søker de til og med opp annen informasjon dersom det er mulig. I tillegg leser også ofte de gode leserne mye, ofte og bredt. Morrow og Gambrell (2011, s. 99) viser også til Guthrie (2004) som har gjort undersøkelser der det har vist seg at gode lesere normalt bruker fem ganger lengre tid på lesingen. De bruker ikke nødvendigvis mer tid når de leser, men de leser mer, bredere og er nøyere når de leser. I tillegg er det ikke til å komme bort fra at de gode leserne også, ofte, har et godt vokabular. Vokabularet blir også forsterket ved å lese mye, og vi vet at de leserne som leser mye også oftere har et større vokabular enn de som ikke leser i noen stor grad.

2.4 Hvordan arbeide med å utvikle elevers leseforståelse?

Når jeg nå skal gå inn på hvordan man kan arbeide med å utvikle ungdomsskoleelevers leseforståelse, vil jeg ta utgangspunkt i tiltak som har vist seg å kunne ha en positiv innvirkning på dette. De seneste årene har leseforskere særlig pekt på eksplisitt strategiundervisning som et godt tiltak for å fremme elevers leseforståelse. Jeg vil derfor, i dette delkapittelet, vise til ulike studier der eksplisitt strategiundervisning har blitt tatt i bruk og undersøke hvordan man kan arbeide med dette i klasserommet. Ettersom forskning også har vist at elevers ordforråd henger sammen med leseforståelsen (Nation & Snowling, 2004), og vi i dag vet at andrespråklesere som gruppe også ofte har et mindre vokabular og større

problemer med å forstå tekster som forutsetter forkunnskaper (Garcia, 2000, i Aukrust, 2005), er dette også et relevant område som jeg ønsker å komme inn på. Til sist vil jeg også se på hvordan man kan arbeide med å fremme elevens lesemotivasjon.

2.4.1 Eksplisitt strategiundervisning

I arbeidet med å utvikle gode lesestrategier hos ungdomsskoleelever skriver Anmarkrud & Refsahl (2019, s. 37) at det i dag er stor enighet blant leseforskere om at eksplisitt undervisning har vist seg å ha gode resultater for strategiinnlæring. Utdanningsdirektoratet (2015b, s. 5) har også, i sine anbefalinger til leselærere, fremmet eksplisitt strategiundervisning. De har understreket at denne undervisningsformen særlig har vist seg å være positiv hos svake lesere. De seneste årene har det vært forsket på hvorvidt eksplisitt strategiundervisning har kunnet sies å være effektiv for leseforståelsen. Teoriene og metodene har vært ulike, hvor noen har tatt i bruk én strategi, mens andre har drevet med opplæring i ulike strategipakker. For mange av disse strategiene (og programmene) har resultatene vært positive, særlig på kort sikt (Andreassen, 2014). I forskningslitteraturen er det særlig leseprogrammene *resiprok undervisning*, *transaksjonell strategiundervisning* og *begrepsorientert leseopplæring (CORI)* som har vist seg å være godt validert. Jeg vil derfor, kort, ta for meg disse leseprogrammene, redegjøre for hva de går ut på og se hva som har vist seg å være læringsfremmende.

Resiprok undervisning

Resiprok undervisning, RU, er et leseforståelsesprogram som forskerne Ann Brown og Annmarie Palincsar utarbeidet på midten av 1980-tallet. Brown og Palincsar så på leseforståelse som et produkt av 1) tekstens lesbarhet, 2) overenstemmelse mellom innholdet i teksten og elevens forkunnskaper og 3) elevens strategibruk (Andreassen, 2007, s. 255). Deres program gikk ut på å opparbeide elevenes strategibruk, og undervisningen tok utgangspunkt i å lære elevene opp i ulike strategier som skulle fremme leseforståelsen: *oppsummering (summarizing)*, *spørsmålsstilling (questioning)*, *oppklaring (clarifying)* og *prediksjon (predicting)* (Palincsar & Brown, 1984).

I undervisningen av strategiene ble det lagt vekt på at læreren skulle *forklare* hensikten med strategibruk, *introdusere*, *modellere* og *veilede* i bruk av de ulike strategiene, og *oppmuntre* elevene til selvstendig bruk. Programmet skulle gå over en tidsperiode på 15-20 dager, og la vekt på at elevene, utover i perioden, skulle få mer og mer ansvar for å bruke strategiene

selvstendig. Samtidig som elevene i større og større grad skulle arbeide selvstendig med strategiene, var også et viktig moment at lærere(n) *evaluerte* og *overvåket* elevenes bruk av strategiene, for at han/hun, gjennom dialog og samarbeid, skulle kunne støtte og veilede elevene. Programmet la også opp til elevsamarbeid og diskusjon rundt tekst og strategibruk.

Programmet viste seg å ha en gjennomgående positiv, signifikant effekt på leseforståelsen hos de mellomtrinns elevene som programmet ble testet på (Palincsar & Brown, 1984). En studie, gjort av Palincsar og Klenk (1991), viste også at elever som hadde gjennomgått dette programmet ikke bare hadde forbedret sine strategier (*comprehension skills*) der og da, men at disse elevene også hadde fortsatt å bruke strategiene et år etter prosjektets slutt. Denne formen for strategiundervisning har også vist seg å være spesielt effektiv for lesere med lesevansker (Cooper, et al., 2000) og for lavtpresterende elever fra urbane områder (Carter, 1997).

En kritikk til programmet går på at forskningen kun har kunnet dokumentere en effekt på eksperimentelle forståelsestester, og det har ennå ikke kunnet dokumentere noen effekt på standardiserte lesetester (Rosenshine & Meister, 1994). Rosenshine og Meister (1994) skriver likevel at studiene gjort på resiprok undervisning har bidratt med kunnskap innen forskningsfeltet, særlig når det kommer til innlæring av lesestrategier og til å dokumentere det sosiale aspektet ved lesingen, samt det å forstå lesing som en sosial aktivitet.

Transaksjonell strategiundervisning

En videreføring av RU er *transaksjonell strategiundervisning* (på engelsk: Transactional instruction of reading comprehension strategies), eller TSU, som ble utviklet av Michael Pressley og hans kolleger på slutten av 1980-tallet. TSU kom som et resultat av at man på den tiden manglet kunnskap om hvordan eksplisitt strategiundervisning skulle gjennomføres som en integrert del av undervisningen i ordinære klasserom (Andreassen, 2007, s. 261). Forskere, deriblant Pressley og hans kolleger, ønsket å bygge videre på metodene som ble benyttet i RU, men ønsket også å undersøke hvordan strategiundervisningen kunne gjøres som en integrert del av den ordinære leseopplæringen.

Gjennom store intervjuundersøkelser og observasjoner i klasserom hvor effektiv strategiundervisningen ble benyttet, kunne Pressley og hans kolleger trekke noen generelle konklusjoner om hva slags strategiundervisning som kunne sies å være gjennomgående. Deres studier viste da at god strategiundervisning bygget på fire prinsipper (Bråten & Olaussen,

1999): 1) at undervisningen bør være langvarig, 2) at undervisningen av læringsstrategier foregår gjennom eksplisitt undervisning, 3) at elevene blir undervist i et fleksibelt repertoar av lesestrategier, og 4) at lesingen blir ansett som en sosial aktivitet, hvor samtale og diskusjon rundt bruk av ulike strategier og forståelse av tekst står sentralt. I TSU finnes det derfor ingen ”oppskrift” på hvordan strategiundervisningen skal foregå, men det legges vekt på de fire prinsippene som har vist seg å være felles for god strategiundervisning.

Pressley (2006) viser til tre intervensjoner som har vist seg å ha validert effekten av TSU: Collins (1991), Anderson (1992) og Brown et al. (1996). Collins’ intervensjonsstudie fra 1991 kunne dokumenterte at elever som hadde fått undervisning i tråd med TSU skåret signifikant høyere på standardiserte tester i leseforståelse og vokabular, sammenlignet med elever i kontrollgruppen. Også Andersons studie fra 1992 viste at de elevene som mottok transaksjonell strategiundervisning hadde betydelig større fremgang mellom pretest og posttest på standardiserte leseprøver. Brown et al. (1996) validerte effekten av transaksjonell strategiundervisning blant elever på 2. trinn gjennom et helt år. Resultatene fra intervensjonen dokumenterte at de elevene som mottok TSU skåret overlegent bedre på standardiserte lesetester, sammenlignet med elevene i kontrollgruppen (Brown et al., 1996).

Begrepsorientert leseundervisning

Den begrepsorienterte leseundervisningsmodellen, *Concept-oriented Reading Instruction* (CORI, eller BLU på norsk), ble utviklet av den amerikanske leseforskeren John T. Guthrie og hans kolleger på slutten av 1990-tallet. Deres undervisningsmodell legger vekt på begrepslæring og opparbeiding av elevers leseengasjement (Guthrie, Wigfield og Perencevich, 2004). Forskerne bak BLU så på motivasjon og strategibruk som de viktigste forutsetningene for god leseforståelse, samtidig som de så på begrepskunnskap som helt nødvendig for å kunne få utbytte av fagtekster. En tanke bak den begrepsorienterte leseopplæringsmodellen er også at elever blir mer motiverte når de forstår hva ord og begrep betyr, og at denne motivasjonen igjen vil være med på å fremme leseforståelsen.

Den begrepsorienterte leseopplæringen baserer seg på prinsippene i RU og TSU, og har som TSU siktemål å integrere strategiundervisningen i den ordinære leseopplæringen. Tanken i BLU er at strategiundervisningen skal knyttes opp mot de sentrale begrepene innenfor et skolefag (Andreassen, 2014, s. 225). Et sentralt mål med undervisningen er da at begrepsopplæringen skal skape økt kunnskap og interesse innenfor det aktuelle faget. Det har særlig

blitt gjort undersøkelser hvor det har blitt tatt i bruk BLU i arbeidet med naturfag. I undervisningen har man da lagt opp til at man i introduksjonen av nye tema skal arbeide med relevante fagbegreper. Tanken er at undervisningen skal være med på å *aktivere elevenes forkunnskaper* gjennom opplæring i sentrale begreper. Videre legger undervisningsmodellen vekt på at elevene skal oppmuntres til å lage egne spørsmål knyttet til tema, for deretter å *søke informasjon* om det de lurer på, før de til sist skal *oppsummere* innholdet i det de har arbeidet med for hverandre. BLU legger, som RU og TSU, også opp til at læreren skal forklare hensikten med bruk av ulike strategier og at han/hun modellerer hvordan elevene kan ta i bruk disse.

Begrepsorientert leseopplæring har vist store effekter på elevers leseforståelse, både når det har blitt målt med standardiserte lesetester og på forskerkonstruerte lesetester (Guthrie, McRae & Klauda, 2007). Det er også blitt målt signifikante effekter på en rekke variabler som lesemotivasjon og naturfaglig kunnskap. Også Andreassen (2014, s. 233) viser til at også Hattie (2009, s. 136-137) framhever begrepsorientert leseopplæring i sin syntese av ni metastudier av leseforståelsesundervisning.

Oppsummering av RU, TSU og BLU

Vi ser her at felles for disse programmene er at de legger opp til eksplisitt undervisning i strategibruk, hvor læreren viser, forklarer og modellerer hvordan elevene selv skal arbeide med lesing før, underveis og etter lesingen. Samtidig legger undervisningen også til rette for at elevene skal kunne samtale om og diskutere hensiktsmessig strategibruk. Andreassen (2007) har med bakgrunn i de nevnte leseprogrammene satt sammen noen retningslinjer for hva leselærere bør gjøre i arbeidet med å fremme strategiinnlæring (Andreassen, 2014, s. 273-280). Han skriver at leselærere bør: 1) *Ta konsekvenser av et konstruktivistisk syn på læring og forståelse*, 2) *Velge ut noen virkningsfulle lesestrategier som en gjør seg godt kjent med*, 3) *Legge en plan for hva en vil gjøre for at elevene skal lære å bruke strategiene*, 4) *La elevene utvikle sin strategibruk og sin leseforståelse innenfor strukturerte sosiale rammer*, og 5) *Koble strategibruk og leseforståelse til sentrale begreper innenfor aktuelle faglige tema*. Når det kommer til hvilke strategier som har vist seg virkningsfulle så viser blant annet Pressley (2000), Andreassen (2007) og Roe (2014) til at strategier som fremmer *aktivering av forkunnskaper, spørsmålsstilling, oppsummering og oppklaring* er strategier som har vist seg å være støttende for leseforståelsen. Dette er strategier som det må arbeides med både før, under og etter lesingen. Det finnes selvsagt også mange flere strategier som kan være til støtte

for elevene og som kan fremme leseforståelsen, men jeg har i denne studien valgt å ta utgangspunkt i disse ettersom de ofte går igjen i forskningslitteraturen og har vist seg å være virkningsfulle i praksis.

Som det også kommer fram her er modellering en viktig forutsetning for eksplisitt strategiundervisning. Anmarkrud og Refsahl (2019, s. 37) skriver også at undervisningen av de ulike lesestrategiene ikke bare bør foregå med kun skriftlige eksempler på tavla, men også ved høyttenkning og modellering fra læreren, slik at elevene vet hvordan og hvorfor en strategi fungerer. De skriver også at modelleringen bør foregå gjennom fire nivåer: 1) *å se og kopiere*, 2) *å gjøre sammen*, 3) *å arbeide selvstendig med hjelp og støtte* og 4) *å bruke flere strategier selvstendig*. Tanken bak eksplisitt strategiundervisning er at læreren gjennom modellering skal vise hvordan og hvorfor ulike strategier kan være hensiktsmessige å ta i bruk i ulike tekster og at lærer gradvis trekker tilbake sin støtte i takt med at elevene utvikler høyere kompetanse i bruk av strategiene (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 37).

2.4.2 Aktiv bruk av forkunnskaper

Når forkunnskaper også har vist seg å være såpass viktig for leseforståelse, er det vanskelig å komme unna det faktum at lærere må arbeide bevisst med dette. I arbeidet med minoritets-språklige elever påpeker Hauge (2014) at det å aktivere forkunnskaper i forkant av lesingen har vist seg å være spesielt viktig for denne elevgruppen, i tillegg til å utvikle deres språklige kompetanse. En kan tenke seg at det er en del kunnskap som skolen ikke kan påvirke, men det å fremme elevenes bruk av egne forkunnskaper er et tiltak som skolen kanskje i større grad bør ta i bruk. Som jeg nevnte tidligere i kapittel 2.3.1 har Anmarkrud og Refsahl (2019, s. 50) pekt på at *kunnskap om skriftspråk, livserfaringer, skolekunnskap og kunnskap om tekstsjangre* er viktig for leseforståelsen. Jeg vil derfor nå kort ta for meg disse.

Kunnskap om skriftspråk handler på den ene siden om de språklige ferdighetene eleven har, hvor språk og vokabular er helt sentralt for forståelsen. Men på den andre siden handler denne kunnskapen også, i stor grad, om elevens tidligere erfaring med skrevne tekster. De skriftlige tekstene skiller seg fra de muntlige når det kommer til ordvalg, setningsoppbygging og struktur. Hvilke tekster en har lest opp igjennom livet, hvorvidt disse har variert mellom ulike typer tekster og hvilken kunnskap eleven har tatt med seg fra disse, vil derfor være av betydning for kunnskapen om skriftspråk. Denne formen for kunnskap er også, ofte, tett knyttet opp mot elevers sosioøkonomiske bakgrunn. Vi vet blant annet at det i PISA-

undersøkelsene tradisjonelt har vært slik at elever som kommer fra hjem med ”bøker i bokhyllene” ofte er bedre lesere (Kjærnsli & Jensen, 2016) og at elever som har blitt lest for gjennom oppveksten også ofte leser mer og da også bedre (Bergersen, 2015). I arbeidet med å fremme elevenes *kunnskap om skriftspråk*, skriver Anmarkrud og Refsahl (2019, s. 51-54) at lærere bør gjøre seg kjent med elevenes lesenivå og vokabular slik at de kan tilpasse tekstene og eventuelt gjennomgå vanskelige ord i forkant av lesingen.

Når det kommer til elevenes *livserfaringer*, så handler dette om de kunnskapene elevene besitter fra sitt eget liv. Denne formen for kunnskap er derfor i kontinuerlig endring og påvirkes hele tiden. Anmarkrud og Refsahl (2019, s. 55-56) skriver at dette er kunnskap som (i undervisningssammenheng) nok dessverre benyttes i altfor liten grad, og at elever i dagens skole trolig sitter inne med mye kunnskap som skolen ikke utnytter. De peker blant annet på at elever ofte ikke er kjent med at deres egne erfaringer kan hjelpe dem til å forstå det de skal lese, og at elever ofte ikke har tro på at deres erfaringer kan ha nytte i skolesammenheng (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 55). Også Hauge (2014, s. 126) har blant annet påpekt at skolen, i altfor liten grad, evner å bygge på barn og unges egne erfaringer. Både Hauge (2014) og Anmarkrud og Refsahl (2019) understreker derfor at det bør arbeides med førforståelse av tekster der læreren forsøker å trekke fram elevenes forkunnskaper i forkant av lesingen, og at denne i større grad bør verdsettes.

Når det kommer til å bruke elevenes *skolekunnskap*, så er skoleløpet bygd opp slik at skolefagene bygger på hverandre, år for år, ved at fagene avanserer. Anmarkrud og Refsahl (2019, s. 56-58) skriver at mange elever ser ut til å ha vanskeligheter med å se sammenhenger mellom de ulike fagene, eller å se at ny kunnskap bygger på tidligere kunnskap. Bråten (2007) har også påpekt dette og skrevet at lærere må hjelpe elever med å knytte forkunnskapene sine sammen med det de leser. Han har videre skrevet (s. 63) at for elever som ikke klarer å gjøre dette selv ”bør det gis direkte undervisning i hvordan de kan relatere det de allerede vet til tekstens innhold”, og at det å lære elevene å stille spørsmål underveis kan være en god måte å gjøre dette (viser til Duke et al., 2004).

Til arbeidet med å fremme elevenes *kunnskap om tekstsjangre*, har Anmarkrud og Refsahl (2019, s. 58-65) skrevet at dette handler om hvorvidt eleven har kunnskap om hvordan ulike tekster må leses ulikt. Denne kunnskapen handler, i stor grad, om elevens tilnærming til ulike tekster og bruk av strategier. For å styrke elevenes kunnskap om tekstsjangre, skriver

Anmarkrud og Refsahl (2019) at lærere må sette seg inn i elevens tidligere kunnskap om og erfaringer med ulike tekster for å kunne bygge videre på dette. Det å tilpasse tekstene og vise hvordan ulike tekster leses ulikt er da også en forutsetning for den videre utviklingen.

2.4.3 Å styrke elevenes ord- og begrepslæring

I arbeidet med å styrke ungdomsskoleelevers ord og begrepsforståelse handler dette, i stor grad, om å utvikle deres akademiske språk og å få tilgang til skolefagenes begreper. For disse elevene er den første ordopplæringen allerede unnagjort, og når man snakker om vokabularutvikling hos denne gruppen (og eldre) så handler dette om å koble nye uttrykk med betydning. Her handler det ikke bare om å forstå hva det enkelte ordet eller begrepet betyr i seg selv, men også hvordan det står i forhold til andre ord og hvordan disse kan endre betydning i ulike situasjoner (Uppstad & Walgermo, 2014, s. 58). Selv om mesteparten av ordlæringen skjer i form av muntlig kommunikasjon, vil mye av vokabularutviklingen i skolen også skje gjennom skriftlige tekster. Det vil derfor være et mål at elevene selv skal kunne lære seg å forstå ord og begreper når de leser.

De skriftlige tekstene skiller seg fra de muntlige tekstene ved at de har en annen ordstilling, og at de ikke gir mulighet for en direkte oppklaring, slik man kan i en muntlig situasjon. Uppstad og Walgermo (2014, s. 59) påpeker at det da er tre forutsetninger som må være til stede dersom ordlæring skal kunne forekomme fra skriftlige tekster. For det første må teksten være *tilpasset* elevens nivå. Det vil si at teksten handler om noe som leseren kan bygge tidligere kunnskap på, og at teksten ikke inneholder altfor mange ukjente ord. Golden (2005a) viser til Laufer (1995) som har påpekt at dekningsgraden i en tekst bør være på 95 prosent for å få en god forståelse. Tilsvarende har også Anmarkrud og Refsahl (2019) skrevet at for at en tekst skal kunne leses uten store anstrengelser, slik at eleven får med seg innholdet i teksten, bør over 90 prosent av ordene kunne avkodes og forstås uten store problemer (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 52).

Uppstad og Walgermo (2014, s. 59) har videre skrevet at leseren også må *lese bredt* nok til at han/hun kan støte på ordet mange nok ganger til å få en forståelse for ordets form. Golden (2014) har skrevet at et ord bør støtes på og repeteres 6-7 ganger for at det skal kunne læres (viser til undersøkelser gjort av Crothers og Suppes, 1967 og Kachroo, 1962). For det tredje må eleven være i *besittelse av strategier* som gjør det mulig å trekke ut ordets mening ut fra konteksten (Uppstad & Walgermo, 2014, s. 59). De peker også på at et problem mange elever

med lite vokabular har er at de hverken leser bredt nok eller innehar strategier for å kunne trekke ut ords betydning ut fra konteksten det står i (viser til Beck et al, 2002).

Når det har blitt gjort undersøkelser på hva som påvirker elevenes vokabular, har klasseromsstudier (Huttenlocher, Vasilyeva, Cymerman & Levine, 2002, i Uppstad & Walgermo, 2014, s. 61) vist at lærerens kompleksitet og variasjon i språket som benyttes i klasserommet, har større betydning for elevenes språkutvikling enn både vokabularnivå og sosioøkonomisk status ved skolestart. Disse studiene peker da på at læreren, gjennom modellering av språkbruk, påvirker elevenes ordforråd i større grad enn hva vokabularet elevene har med seg hjemmefra gjør. Studier gjort på spesielt gode lærere har også vist at disse lærerne ofte kjennetegnes ved at de bruker et mer modent språk med elevene og at dette gjør at elevene utvider ordforrådet sitt (Pressley, 2006).

Når det kommer til vokabulartrening viser Blachowicz og Fisher (2011, s. 225) til meta-analyser, gjennomført av The National Reading Panel (2000), som har kommet fram til seks prinsipper som har vist seg å være effektive for vokabularlæring:

- 1) *Skape ordrike klasserom hvor elevene engasjeres i både improviserte og planlagte aktiviteter for å fremme ordlæring og økt bevissthet omkring ord og begreper.*
- 2) *Støtte elevene i å utvikle seg til selvstendige ordlærere.*
- 3) *Undervise i vokabularlæringsstrategier, ikke bare for å lære elevene nye ord, men også for å modellere god ordlæringsadferd.*
- 4) *Drive eksplisitt undervisning i sentrale begreper ved å vise til ulike kontekster hvor ordet opptrer.*
- 5) *Bruke vurderingsformer som samsvarer med målene for undervisningen.*
- 6) *Integrere arbeidet med vokabular på tvers av fag.*

Disse prinsippene går særlig på lærerens rolle i klasserommet. Uppstad og Walgermo (2014, s. 63-67) har derfor, med bakgrunn i prinsippene fra The National Reading Panel og programmet Word Generation (WG), konkretisert hvordan dette kan gjøres i praksis. De peker da blant annet på at nye ord bør introduseres hver uke, at ordene bør brukes i ulike kontekster, at læreren (og elever) modellerer bruk av ordlæringsstrategier som kan brukes når man leser på egenhånd og at elevene blir gjort oppmerksomme på at mange akademiske begreper vil ha nyanser av betydning innenfor ulike fag. Utdanningsdirektoratet (2015b)

anbefaler også lærere å variere i språket, og skriver at *begrepskart* kan være et godt verktøy for ordlæring.

Men det er ikke alltid bare ordene som skal avkodes. Mange av tekstene elevene leser er sammensatte tekster som består av ulike grafiske elementer som bilder, tegninger og symboler. Lesingen handler da ikke bare om å forstå ordene i teksten, men også om å sette de ulike elementene sammen til en helhet. Løvland (2010) har forsket på hvordan leseopplæringen av sakprosa tekster utarter seg. Hennes studie av 4.- og 5.-klassingers lesing av multimodale tekster viste at elever ikke alltid leser alle elementene som tekstene inneholder, og at lærere i liten grad fremmer og modellerer hvordan man leser disse tekstene. Hennes studie viste også at når man oppfordret elevene til å forklare illustrasjonene med verbalspråk, ga dette positivt utslag på forståelsen av tekstene.

Språklige forutsetninger for leseforståelse

I arbeid med minoritetsspråklige elevene er arbeidet med å utvikle deres vokabular ekstra viktig. Ettersom en av forutsetningene for å lykkes på skolen er at elevene mestrer og forstår skolens språk, er det helt sentralt at vi som lærere må gi elevene tilgang til de sentrale ordene. For at elever fra språklige minoriteter skal kunne ha best utbytte av tekstene de leser er det derfor av stor betydning at læreren er bevisst det språklige nivået i tekstutvalget, og samtidig som en har elevens språklige utvikling i tankene (Kulbrandstad, 2018). Andrespråksforskere anbefaler derfor leselærere å sette seg inn i sine elevers språklige forutsetninger i forkant av lesingen, slik at tekstene kan tilpasses elevens nivå (Selj, 2019). Golden (2018) har også poengtert at det i arbeidet med disse elevene også er viktig å gjennomgå de sentrale ordene i tekstene som skal leses. I tillegg bør disse elevene lære seg en strategi for å vurdere hvorvidt det er viktig å stoppe opp for ukjente ord underveis i lesingen (Jiménez et al., 1996, i Kulbrandstad, 2018, s. 292).

2.4.4 Fremme lese lyst og lese motivasjon

I arbeidet med å fremme lese motivasjon har jeg allerede skrevet at interesser, selvtillit og dedikasjon er faktorer som har vist seg å påvirke elevers motivasjon for lesing (se kapittel 2.3.4). For å fremme elevers interesse for lesingen har Guthrie pekt på at det å gi valgmuligheter har vist seg å være positivt (Guthrie, 2011, s. 187). Han har også skrevet at det å gi elevene valg også handler om å gi elevene eierskap til teksten, noe som igjen er helt sentralt i for ”academic achievement” og ”emotional adjustment” (Guthrie, 2011, s. 188, viser til Ryan

& Deci, 2000), som da også er tett knyttet opp mot elevers dedikasjon. Også Utdanningsdirektoratet (2015b) anbefaler lærere å gi elever valgmuligheter, og forklarer at det kan virke motiverende ”...fordi det gir elevene en følelse av kontroll”. De skriver også at det å ha kontroll over sin egen læring vil kunne påvirke elevenes *selvtillit*.

For å fremme selvtilliten har Guthrie (2011) skrevet at det er viktig å påse at tekstene er *tilpasset* elevens lesenivå, at man hjelper eleven med å sette seg et mål for leseutviklingen, følger dette målet opp og gir tilbakemeldinger underveis (Guthrie, 2011, s. 189). Med *tilpasset* mener Guthrie at tekstene ikke må være for avanserte i form av sjanger, struktur og begreper. Samtidig peker han på at tekstene også må gi leseren noen utfordringer slikt at eleven utvikler sine ferdigheter. Utdanningsdirektoratet (2015b, s. 6) har også anbefalt lærere å sette seg sammen med elever og utforme noen klare mål for lesingen. De oppfordrer også lærere til å gi elever tilbakemeldinger underveis i lesingen, da dette har vist seg å kunne øke elevers tro på egne ferdigheter.

Det å tro på egne leseferdigheter kan også bygges opp gjennom gode leseopplevelser. Å bruke høytlesning har da vist seg å være en god måte å fremme dette. Duchein og Mealey (1993) undersøkte college-studenters lesevaner og tidligere leseerfaringer. Deres studie viste at elever som hadde blitt lest for helt opp til videregående hadde hatt stor glede av dette, og at de elevene som hadde blitt lest høyt for lengst, også var de elevene som hadde mest positiv holdning til lesing. Også Utdanningsdirektoratet skriver i sine anbefalinger *Å utvikle motiverte og engasjerte lesere*, at høytlesning kan virke motiverende for lesing, ettersom høytlesning ikke er avhengig av den enkeltes elevs evne eller vilje til å lese selv (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Det å ta i bruk høytlesningen gir også alle lik tilgang til teksten, samtidig som den også gir læreren mulighet til å stoppe opp underveis og samtale med elevene om uklarheter, begreper, handling og lignende. Anbefalingene peker da på at dette kan skape en god klasseromskultur for lesing, og dermed gi elevene gode leseopplevelser (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dette ble også et viktig element i min studie.

Viktig med innsikt i egen lesing

Én ting er at vi i skolen kan lære elevene opp i ulike strategier, men en annen er å få elevene selv til å ta i bruk disse. Hensikten med å lære elever opp i ulike strategier må jo nettopp være at elevene skal kunne ta disse i bruk selv, og bruke strategiene som støtte når de møter på utfordringer med tekstene de leser. Men det å ha innsikt i egen lesing og forståelse for når

ulike strategier kan være hensiktsmessige å ta i bruk, har vist seg at kan være problematisk, særlig for svake lesere. I en undersøkelse av 10 000 niendeklassingers lesekompetanse (Solheim & Tønnesen 1999, i Kulbrandstad, 2018, s. 241) viste det seg at de 10 prosent svakeste leserne i høy grad overvurderte sin egen lesing. Blant de elevene som erkjente at de hadde problemer med lesingen, svarte også 22 prosent av disse at dette i all hovedsak skyldtes at de leste seint. Også Golden (2005a) oppdaget noe av det samme da hun undersøkte elevens forståelse av metaforiske uttrykk. Kulbrandstad (2018, s. 242) forklarer disse resultatene med at spesielt svake elever ofte har dårligere metaspråklige ferdigheter og dermed har en tendens til å overvurdere kunnskapene sine. I tillegg peker hun på at det også kan tenkes at elever med lave leseferdigheter heller ikke vet hva det innebærer å være en god leser (Kulbrandstad, 2018).

Oppsummering

Jeg innledet dette kapittelet med å trekke fram noen av de utfordringer norske ungdomsskoleelever har vist seg å ha med lesing, og hvilke utfordringer de minoritetsspråklige elevene ofte har. Videre valgte jeg å trekke fram ulike sider ved lesingen som har vist seg å være av betydning for leseforståelsen. Jeg trakk da fram forkunnskaper, strategibruk, vokabular og motivasjon som viktige faktorer for leseforståelsen. Jeg så også på ulike tiltak som har vist seg å fremme disse. Før jeg nå skal gå over til å ta for meg denne undersøkelsens metodiske tilnærminger, synes jeg det er viktig å få fram at det jeg til nå har presentert av ulike teorier og tidligere forskning har vært av stor betydning for det arbeidet jeg gjorde med denne elevgruppen i denne undersøkelsen. I det neste kapittelet vil jeg ta for meg undersøkelsens metodiske tilnærminger, og jeg vil da komme nærmere inn på hvilke valg jeg gjorde, med tanke på det jeg nå har presentert, i utformingen av det undervisningsopplegget som lå til grunn for intervensjonen.

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for og drøfte hvilke forskningsmetodiske tilnærminger jeg har tatt i bruk for å belyse problemstillingene. Problemstillingene lyder som følger: «*Hvordan påvirker en fire-ukers intervensjonsperiode med fokus på strategiundervisning og ord- og begrepslæring 16 minoritetslevers ord- og leseforståelse?*» og «*Hvordan opplever disse elevene undervisningen underveis og etter intervensjonen?*». Jeg vil derfor i dette kapittelet først plassere studien metodisk og gjøre rede for det utvalg av informanter, tekster og undervisningsmetoder som jeg har tatt i bruk i denne undersøkelsen. Deretter vil jeg gjøre rede for hvordan studien har blitt gjennomført, hvordan innsamlingen av data har foregått og hvordan disse har blitt behandlet. Til slutt vil jeg også vurdere studiens validitet, og se på hvilke etiske problemstillinger en slik studie reiser.

3.1 Trekk ved studien

Det aktuelle forskningsfeltet, minoritetsspråklige ungdomselevers lesekompetanse og lese- og vokabularutvikling, er et hittil lite utforsket forskningsfelt. Det finnes i dag svært lite forskning som er gjort på svake minoritetsspråklige ungdomsskoleelevers leseforståelse og vokabular, særlig i Norge, og det har derfor vært vanskelig å finne relevant litteratur og data fra tidligere undersøkelser. Det vi vet i dag, er at denne elevgruppen, generelt, gjør det dårligere på de nasjonale prøvene i lesing, PISA-undersøkelsene og PIRLS (se kapittel 1.1.1), og vi vet også at noe av forklaringen ligger i elevgruppens generelt mindre tilfang av ord og begreper (se kapittel 2.1.2). Men hvordan man som lærer skal arbeide med denne elevgruppen, og hvordan man kan arbeide med deres lese- og vokabularutvikling, er det hittil forsket lite på. Det falt seg dermed naturlig at denne studien ville måtte ta i bruk en *eksplorerende tilnærming*. Eksplorerende eller eksplorative undersøkelser er undersøkelser som har til formål å utforske forhold eller fenomener som er mindre kjente eller helt ukjente, og som ønsker å identifisere interessante forskningsspørsmål som man har et ønske om at vil kunne bli sett nærmere på i framtiden (Johannesen, Tufte og Kristoffersen, 2016, s. 55).

Etter å ha lest meg opp på tidligere forskning og teori om lese- og vokabularutvikling, valgte jeg å gjennomføre en intervensjonsstudie for å undersøke hvordan eksplisitt strategiundervisning og arbeid med ord- og begrepsforståelse ville påvirke 16 minoritetsspråklige elevers lese- og begrepskompetanse i norsk. Jeg valgte i denne oppgaven å forske på mine

egne elever. Ettersom disse elevene jevnt over hadde svært lav motivasjon for lesing, falt det seg også naturlig at studien tok utgangspunkt i å undersøke hvordan disse elevene opplevde arbeidet med ord og lesing, underveis og etter studien. For å samle inn resultater benyttet jeg meg av ulike innsamlingsmetoder. Jeg gjennomførte en pretest og en posttest, bestående av en leseprøve og en ordprøve hver, jeg observerte elevene i løpet av intervensjonsperioden, og jeg gjennomførte en spørreundersøkelse i etterkant av intervensjonen. Tilsammen håpet jeg at disse innsamlingsmetodene ville gi meg noen svar på hvordan jeg, som norsklærer, kan arbeide med akkurat disse elevene, i deres arbeid med å utvikle et større vokabular og en bedre leseforståelse.

3.1.1 Aksjonsforskning og intervensjonsstudier

Innenfor samfunnsvitenskapelig metode blir undersøkelser der man forsøker å påvirke eller endre en situasjon omtalt som *aksjonsforskning* (Johannesen, Tufte og Kristoffersen, 2016, s. 53). Innenfor det pedagogiske forskningsfeltet handler aksjonsforskning både om å utvikle og forandre en virksomhet, og om å skaffe seg kunnskap om hvordan denne forandringen skjer (Furu, 2013, s. 51). Et av spørsmålene jeg stiller i denne undersøkelsen er hvorvidt lesestrategi- og begrepsundervisning vil kunne si å påvirke elevers leseforståelse og deres arbeid med ord og begreper. For å besvare forskningsspørsmålet gjennomførte jeg en intervensjonsstudie over fire uker, hvor informantene fikk undervisning i ulike lese- og ordlæringsstrategier, samt at det ble arbeidet med motivasjon. Grunnlaget for dette valget var tidligere forskning, teori og egne erfaringer, samtidig som intensjonen med å gjennomføre intervensjoner i praksisrettet forskning og formativ intervensjonsforskning er å fremme endringer (Postholm & Smith, 2017, s. 73) og å forbedre undervisningen (Postholm & Smith, 2017, s. 76-77). I så måte kan denne studien også sees på som en *casestudie* ettersom at den oppfyller mange av casestudiens kjennetegn (Jacobsen & Meeuwisse, 2010), blant annet det at jeg i denne studien i større grad ønsket å ”oppdage snarere enn å bevise” (Jacobsen & Meeuwisse, 2010, s. 4).

Mitt ønske med denne studien var å undersøke om det å arbeide med eksplisitt strategiundervisning og ord- og begrepsforståelse, i samarbeid med motivasjon, vil kunne ha en positiv endring på mine elevers leseforståelse, ord- og begrepslæring og lesemotivasjon. Riktignok vil det, fordi jeg har valgt en eksplorerende tilnærming, kunne være vanskelig å komme med noen direkte svar på problemstillingene. Resultatene fra denne undersøkelsen vil heller kanskje ikke kunne sies å være direkte overførbare til andre klasser. Det vil trolig være

vanskelig å argumentere for en generalisering av resultatene, da utvalget er for lite og sammensatt, samtidig som faktum er at jeg har forsket på mine egne elever. Likevel vil jeg påstå at den fortsatt vil kunne ha overføringsverdi, særlig for de som kan befinne seg i en lignende situasjon. Postholm og Smith (2017, s. 88) skriver blant annet at selv om denne type forskning ikke kan generaliseres, så kan fortsatt praksisrettet forskning være til nytte for de som er i den praksisen som utvikles og forskes på, og bli til nytte for andre som befinner seg i lignende settinger og situasjoner.

3.2 Valg av metode

Når det kommer til mine valg av metode, så er de bestemt på bakgrunn av de mulighetene jeg hadde, og ut fra formålet med studien. Vedeler (2000, s. 31) har skrevet at valg av metode bestemmes på bakgrunn av forskningsspørsmålene som blir stilt, hva slags datamateriale man ønsker å samle inn og hvordan man vil analysere disse. Dette har også vært noe av bakgrunnen for min utvelgelse av metodiske tilnærminger og design. Samtidig ble valgene også bestemt på bakgrunn av de mulighetene jeg hadde, med tanke på utvalg, tid, omfang og ressurser.

3.2.1 Kvalitative og kvantitative tilnærminger

Ettersom jeg ønsket å undersøke et relativt lite utvalgs endring og opplevelser i løpet av en kort tidsperiode, var det nesten gitt at studien ville ta i bruk en kvalitativ tilnærming. Likevel har jeg i denne studien også tatt i bruk kvantitative tilnærminger til forskningsspørsmålet, dette fordi jeg har ønsket å belyse to aspekter ved intervensjonen: elevenes resultater før og etter (kvantitativ) og deres erfaring underveis og i etterkant av intervensjonsperioden (kvalitativ).

Feltarbeid

Den kvalitative tilnærmingen bestod av kvalitative observasjoner av elevene gjennom intervensjonsperioden. Observasjonene kunne kategoriseres som *ustrukturerte observasjoner* i form av *deltagende observasjon*, ettersom jeg selv underviste elevene og da også deltok i mine observasjoner. Waale (2013) har også argumentert for at denne formen for innsamlingsmetode kan kategoriseres som *feltarbeid*, ettersom det i disse observasjonene inngår en del *feltsamtaler* i form av spontane samtaler som kan oppstå når man er deltagende i en

observasjon. Disse samtalen vil også være en viktig del av de innsamlede dataene som denne studien bygger på.

Årsaken til at jeg valgte å ta i bruk denne formen for innsamling var 1) fordi jeg hadde muligheten, 2) fordi jeg så det som fordelaktig å studere elevene i deres naturlige miljø, og 3) fordi jeg, med det utgangspunkt at jeg var disse elevenes lærer, ville redusere *forsknings-effekten*³ som kan oppstå ved åpen observasjon (Tjora, 2017, s. 66). Med denne data-innsamlingsmetoden fikk jeg en unik innsikt i de erfaringer elevene hadde til intervensjonsprogrammet. Jeg fikk observert hvordan modellering av ulike strategier så ut til å påvirke elevenes egen strategibruk, og hvorvidt de etterhvert fikk til å modellere strategier selv og for hverandre. Jeg fikk ta del i, og observere, elevenes samtaler om tekst og strategibruk, og jeg fikk også observert hvorvidt elevene hadde et engasjement for det de gjorde i løpet av denne perioden.

Kvantitative tilnærminger

De kvantitative dataene i denne studien er blant annet hentet fra en pre- og posttest som var ment å skulle måle elevenes leseforståelse og vokabular før og etter intervensjonen, og fra et spørreskjema elevene fylte ut i etterkant av intervensjonsperioden (se vedlegg 4). Både pretest og posttest inneholdt én leseprøve (L1/L2) og én ordprøve (O1/O2). Pretest (L1 og O1) ble gjennomført i forkant av intervensjonen for å gi en indikasjon på de utfordringer denne elevgruppen kunne sies å ha med ord- og begrepsforståelse og lesing, i forkant av intervensjonen. Posttest (L2 og O2) ble gjennomført i etterkant av intervensjonen for å undersøke de samme variablene etter gjennomføringen. Hensikten med å gjennomføre en pretest og posttest var å skaffe et sammenligningsgrunnlag for analysen, der jeg ønsket å måle om informantene hadde hatt en endring i sin lese-, ord- og begrepsforståelse.

I tillegg gjennomførte jeg en spørreundersøkelse i form av et spørreskjema der elevene i etterkant av intervensjonen skulle svare på ulike spørsmål knyttet til deres opplevelser med intervensjonsperioden og syn på egne ferdigheter. Disse formene for datainnsamling, pre- og posttest og spørreundersøkelsen, er kvantitative tilnærminger fordi presentasjonen og analysen av resultatene telles opp og settes i system. I kapittel 4 vil dataene fra disse

³ At de man observerer handler annerledes når de blir observert.

undersøkelsene analyseres, og i kapittel 5 vil jeg ta for meg resultatene fra disse og diskutere hvorvidt intervensjonen kan sies å ha ledet til endringer hos informantene.

3.3 Utvalg

I tillegg til å måtte ta noen valg i form av metode, så måtte jeg også ta noen valg i form av hvilke informanter som skulle være en del av studien, hva intervensjonen skulle inneholde, og hvordan perioden skulle organiseres. Jeg vil nå ta for meg de valgene jeg tok med tanke på *utvalg av informanter, utvalg i intervensjonen og utvalg i organiseringen*.

3.3.1 Utvalg av informanter

Informantene i denne studien er hentet fra min egen klasse i norsk fordypning ved en ungdomsskole i Oslo. Denne elevgruppen bestod av 22 elever, men ikke alle elevene er med i kildegrunnet for denne studien. I utvelgelsen av informanter ble disse valgt ut på bakgrunn av språkbakgrunn (annet morsmål enn norsk, svensk, dansk eller samisk), deres tilstedeværelse i undervisningen gjennom prosjektet, og deres (og foreldrenes) samtykke til å delta i studien. Ut fra disse kriteriene endte jeg opp med 16 informanter, fem jenter og 11 gutter. Felles for disse elevene var at de var cirka like gamle (gikk på samme trinn), de kunne alle kategoriseres som minoritetsspråklige, og de var såpass mye tilstede i undervisningen da intervensjonsperioden pågikk, at intervensjonen skulle kunne si noe om deres utfordringer med lesing og hvilke tiltak jeg måtte sette i gang. I tillegg hadde informantene også det til felles at de hadde vist å ha en lavere leseforståelse enn sine jevnaldrende medelever på de nasjonale prøvene i lesing året før, og kunne kategoriseres som elever med lave leseferdigheter. Til tross for dette hadde ingen av elevene vedtak om særskilt norskopplæring (SNO) eller vedtak om spesialundervisning (IOP), og de fulgte derfor den ordinære undervisningen, og ble vurdert etter de ordinære læreplanene i alle fag. Årsaken til at ingen av disse elevene hadde vedtak om SNO eller IOP er litt uklar. Et inntrykk jeg hadde var at dette handlet om ressurser, og at disse elevene lå i en gråsoner der de ble ansett som akkurat ikke «svake nok».

Utover dette var gruppen som nevnt svært sammensatt. Selv om samtlige av de 16 elevene hadde et annet morsmål enn norsk, og dette også var det språket 14 av informantene snakket mest hjemme, var det store forskjeller i elevenes språkbakgrunn. Til sammen hadde utvalget språkbakgrunn fra ni ulike land, hvorav åtte av informantenes morsmål hadde opphav fra

Asia, fire fra Øst-Europa, to fra Midtøsten og én fra Afrika. Av de 16 informantene var 12 født og oppvokst i Norge, og de fire som var ankommet var henholdsvis ett, tre, fem og 11 år da de kom til Norge. 11 av informantene hadde fått organisert morsmålsopplæring, hvorav tre elever hadde fått dette gjennom skolegang og åtte ved et religiøst eller kulturelt senter. Videre hadde seks av informantene også gått i norsk barnehage fra henholdsvis to, tre (fire stykk) og fire-års alder. Til tross for at alle elevene hadde et annet morsmål enn norsk, oppga 12 av informantene at de snakket norsk best, og kun fem av informantene oppga at de kunne skrive på morsmålet. Dette er viktig å bemerke seg: altså at majoriteten av disse elevene oppga norsk som deres førstespråk (etter definisjonen i kapittel 1.2), samtidig som de kategoriseres som elever med lave norskspråklige ferdigheter. Årsaken til hvorfor de oppga norsk som det språket de behersker best er ikke helt klar, men det kan tyde på at de også har lave språklige ferdigheter i morsmålet.

3.3.2 Utvalg i intervensjonen

I arbeidet med å utforme undervisningsopplegget som skulle ligge til grunn for intervensjonen måtte jeg gjøre en del valg, i form av organisering (tid, sted og antall) og hvordan jeg skulle legge opp undervisningen (hva den skulle inneholde, når og *hvordan*). Som jeg har vært inne på tidligere, så satt jeg inne med en del kunnskap om denne elevgruppen og visste også at disse elevene hadde en lavere leseforståelse enn sine jevnaldrende elever på trinnet. Ut fra mine erfaringer hadde jeg også en antagelse om at dette, i stor grad, skyldtes deres strategibruk, vokabular og motivasjon for lesing. Dette ble også bekreftet gjennom pretesten (se kapittel 4.3). Etter å ha lest meg opp på tidligere forskning bestemte jeg meg derfor for at jeg ville forsøke å styrke disse elevenes leseforståelse og vokabulartilegnelse gjennom eksplisitt strategiundervisning i lese-, ord- og begrepsforståelse og motivasjonsfremmende arbeid.

Eksplisitt strategiundervisning

Da jeg skulle legge opp arbeidet med eksplisitt strategiundervisning ønsket jeg, basert på den tidligere forskningen jeg har presentert i teorikapittelet (se kapittel 2), å arbeide med lesestrategier i alle de tre lesefasene: før, under og etter lesingen, med særlig vekt på de strategiene som har vist seg å være virkningsfulle: *aktivering av forkunnskaper, spørsmålsstilling, oppsummering og oppklaring* (etter Pressley, 2000, Andreassen, 2007, Roe, 2014 og Anmarkrud & Refsahl, 2019), dette gjennom *modellering* av bruk og *samtale* om hvordan og når ulike strategier kan være hensiktsmessig for lesingen.

Strategiundervisning gjennom modellering

Både tidligere intervensjonsstudier (se blant annet resiprok undervisning av Palincsar & Brown, 1984, transaksjonell strategiundervisning av Pressley et al., 1992 og Brown et al., 1996, og begrepsorientert leseopplæring av Guthrie et al., 2004), Utdanningsdirektoratet (se *Prinsipper for god leseopplæring*, 2015) og anerkjente leseforskere (som bl.a. Andreassen, 2007, Roe, 2014 og Anmarkrud og Refsahl, 2019) har påpekt at undervisningen av lesestrategier ikke utelukkende bør foregå med eksempler vist på tavla, men at læreren bør forklare og modellere bruk av strategiene for elevene. Med dette som utgangspunkt valgte jeg å legge særlig vekt på modellering av strategibruk i undervisningen. Og jeg ønsket å modellere bruk av ulike strategier da jeg leste, forklare når og hvorfor jeg anså ulike strategier som fordelaktige og forsøke å instruere, oppfordre og veilede elevene til å selv ta i bruk strategiene når de leste for seg selv og for hverandre.

Strategiundervisning gjennom samtaler om tekst

I tillegg til å modellere bruk av lesestrategier for elevene ønsket jeg også å legge opp til samtaler om strategibruk. Også her har leseforskningen innen eksplisitt undervisning av lesestrategier pekt på at samtale og diskusjon, rundt både egen og andres strategibruk, har vist seg å være positivt for tilegnelsen av gode lesestrategier (se tidligere forskning på eksplisitt strategiundervisning, kapittel 2.3). Etersom hensikten med eksplisitt strategiundervisning, i stor grad, var å gjøre elevene mer bevisst sin egen strategibruk og gjøre dem bevisst på at det finnes ulike tilnærminger til ulike tekster, hadde jeg et håp om at elevene, gjennom samtale og diskusjon, skulle kunne reflektere over egen strategibruk og få innsikt i andre og kanskje bedre tilnærminger til ulike tekster. Ved å legge opp til at elevene sammen, to og to eller i små og store grupper (mellom fire og seks elever), skulle samtale om min, deres egen og hverandres strategibruk, var håpet at dette skulle kunne forsterke deres forståelse og tilegnelse av strategibruk.

Ord- og begrepslæring

I de undersøkelser som er blitt gjort på minoritetslevers lesekompetanse (se kapittel 2.1.2), og i min kartlegging (pretest) av disse elevene i forkant av intervensjonen (se kapittel 4.3), kan det se ut til at en mulig årsak til denne elevgruppens svake prestasjoner i lesing kan ha vært deres mindre tilfang av ord og begreper (vokabular). På grunn av dette så jeg det derfor som helt avgjørende å arbeide med å utvikle elevenes vokabular. I utformingen av det undervisnings-opplegget som var ment å fremme elevenes vokabularutvikling valgte jeg å ta

utgangspunkt i Blachowicz og Fishers (2011) prinsipper for effektiv vokabularlæring (se også kapittel 2.4.3) og Uppstad og Walgermo (2014) sine konkretiseringer av disse da jeg utformet undervisningsopplegget for intervensjonen. Prinsippene går ut på at læreren skal modellere bruk av ulike begreper, modellere strategier for begrepslæring, og at læreren skal legge til rette for samtaler om ord og begreper.

Å fremme ord- og begrepslæring

Siden «den effektive vokabularlæreren driver eksplisitt undervisning i sentrale begreper ved å vise til ulike kontekster hvor ordet opptrer», og fordi «den effektive vokabularlæreren skaper ordrike klasserom hvor elevene engasjeres i både improviserte og planlagte aktiviteter for å fremme ordlæring og økt bevissthet omkring ord og begreper» (Blachowicz & Fisher, 2011, s. 225) ønsket jeg at elevene (i løpet av intervensjonen) skulle møte på mange nye ord og begreper, og at både jeg og elevene skulle samtale om og modellere bruk av disse. Siden vi i denne perioden også skulle arbeide med lesing og leseforståelse falt det seg naturlig at arbeidet med ord og begreper også skulle gjøres i tilknytning til de tekstene vi leste. Jeg ønsket derfor at undervisningen skulle foregå slik at jeg, i forkant av lesingen, skulle gjennomgå relevante ord og begreper for de tekstene vi leste som en del av å aktivere forkunnskaper. Underveis i lesingen skulle elevene også markere ukjente ord de støtte på, slik at vi, underveis og i etterkant av lesingen, kunne samtale om disse. I tillegg la jeg også opp til at elevene skulle få gjennomføre ulike aktiviteter, der målet både var å engasjere elevene til å lære nye ord, og å øke deres bevissthet rundt nye ord og begreper.

Modellere strategier

I tillegg til å modellere bruk av ulike ord og begreper ønsket jeg å modellere bruk av ulike strategier for ord- og begrepslæring. Da jeg bestemte meg for å arbeide med elevenes ord- og begrepsforståelse var ikke hensikten først og fremst å lære elevene nye ord, men å gi elevene strategier for hvordan de selv skulle kunne bli selvstendige ordlærere. I arbeidet med å forstå nye ord og begreper ønsket jeg derfor å arbeide eksplisitt med å lære elevene opp i ulike ordlæringsstrategier. Jeg ønsket derfor at elevene i løpet av intervensjonen skulle få opplæring i ulike strategier som kunne være til støtte for at elevene selv skulle kunne finne forklaringer på ukjente ord og begreper. Strategiene jeg valgte ut var: 1) å dele opp ordet eller begrepet i mindre deler, 2) å forstå ordet/begrepet ut fra konteksten, 3) å slå opp ordet i ordboka, synonymordboka og/eller på nett, og 4) å utvikle egne strategier for når det kan være

hensiktsmessig å oppklare betydningen av et ord/begrep og hvilke ord/begrep man ikke bør bruke store anstrengelser på.

Motivasjonsfremmende tiltak

I tillegg til at disse elevene kunne kategoriseres som ”svake” lesere, kunne de også kategoriseres som umotiverte. Når vi i dag vet at det er en sammenheng mellom elevers lesekompetanse og den tid de oppgir at de bruker på frivillig lesing (Roe & Taube, 2012), og at jeg også visste såpass mye om disse elevene som tilsa at de leste svært lite på fritiden, anså jeg det også som både hensiktsmessig og nødvendig å forsøke å fremme elevenes leselyst i løpet av denne perioden. Jeg valgte da, basert på den forskningen jeg har presentert tidligere i teorikapittelet, å forsøke å motivere informantene gjennom *variasjon, tekstutvalget, høytlesning og samtaler*.

Variasjon i undervisningen

Interesser har vist seg å være en viktig motivasjonsfremmende faktor for blant annet lesing (Guthrie, 2011), og det å bygge på elevenes interesser var også noe jeg ønsket å få til i denne studien. Men siden denne elevgruppen bestod av 16 niendeklassinger med ulike interesser, så jeg det som fordelaktig å ha en del variasjon. Ved å variere i ulike aktiviteter og i innholdet i undervisningen, var hensikten både at flest mulig av elevene skulle oppleve noen av aktivitetene som interessante, og at elevene skulle oppleve mestring ved det de gjorde. Motivasjonsforskning trekker også fram variasjon som viktig for elevenes motivasjon for skolearbeidet, og jeg ønsket med dette å legge opp til en god del variasjon gjennom hele intervensjonen.

Tekstutvalget

Videre så jeg det også som fordelaktig å variere i tekstutvalget. Både Guthrie (2011) og Solheim (2018) har påpekt at det å variere i ulike typer tekster kan virke motivasjonsfremmende for elever. Også Utdanningsdirektoratet (2015b) anbefaler lærere å variere i tekstutvalget for å fremme lesemotivasjon. I intervensjonen ønsket jeg derfor å variere mellom tekster med ulike tema og sjangre, og mellom korte og litt lengre tekster. Jeg la opp til at tekstene hovedsakelig skulle være sakprosa, da disse tekstene, i større grad, inneholder fagbegreper og generelt er mer begreptunge. Dette var med tanke på at hensikten med denne studien i stor grad også var å arbeide med elevenes vokabular. I tillegg ønsket jeg

å gi elevene litt eierskap til tekstene, og gjennomførte en rask undersøkelse blant elevene om deres interesser i forkant av studien, som jeg baserte meg på i utvelgelsen av tekstene.

Ettersom intervensjonen i stor grad også var ment å fremme elevenes leselyst og motivasjon var det (for meg) helt sentralt at elevene, i løpet av denne perioden, skulle få oppleve mestring. I utvelgelsen av tekster så jeg det derfor som svært viktig at disse var tilpasset elevenes lesenivå (etter anbefalinger fra Guthrie, 2011, Solheim, 2014 og Utdanningsdirektoratet, 2015b). Siden disse elevenes lesekompetanse var på et langt lavere nivå enn gjennomsnittet for alderstrinnet, anså jeg det som lite hensiktsmessig å bruke tekster fra deres egen lærebok i fordypningsfaget i norsk eller andre lærebøker for trinnet. Jeg valgte derfor i stedet å finne ulike tekster på nett og i lærebøker som var beregnet for lavere klassetrinn. Jeg vil komme tilbake til tekstutvalget i kapittel 4.5.

Høytlesning

Når det kommer til selve lesingen av de ulike tekstene valgte jeg å ta i bruk en del høytlesning i løpet av perioden. Jeg valgte dette fordi det har vist seg at elever ofte har stor glede av dette (Duchain & Mealey, 1993) og fordi det gir mange muligheter, i form av at alle får tilgang til teksten og at man da også kan stoppe opp underveis og samtale om det man har lest. I tillegg anbefaler også Utdanningsdirektoratet (2015b) lærere å lese høyt, da det har vist seg å fremme gode leseopplevelser og å bidra til ”en varig klasseromskultur for lesing” (s. 8). Selv om det å bli lest høyt for i seg selv ikke har vist seg å påvirke elevers lesekompetanse, skriver Lesesenteret (2018) at høytlesning har vist seg å kunne gi ungdomsskoleelever økt mestringfølelse når det kommer til lesing (viser til Mitchell, 2018). Mine egne erfaringer med høytlesning har også, stort sett, bare vært positive, både når det kommer til egne erfaringer med å bli lest for, og når det gjelder mine egne erfaringer med å lese høyt for elever. Jeg så det derfor som svært hensiktsmessig å bruke en del høytlesning i denne perioden, for å fremme gode leseopplevelser hos elevene. Disse gode leseopplevelsene ville forhåpentligvis også bidra til økt motivasjon.

Samtaler

Som det har blitt nevnt tidligere i dette kapittelet ønsket jeg at undervisningen skulle fremme samtaler rundt strategibruk og ord og begreper. Men ettersom undervisningen også skulle inneholde en del lesing, vurderte jeg det som hensiktsmessig at undervisningen skulle fremme samtaler om de tekstene vi leste. For selv om lesing i seg selv kan sies å være en personlig

opplevelse, så ligger fortsatt mye av gleden med lesingen i det å kunne dele sine leseopplevelser med andre. Det å få høre andres opplevelser med tekst kan også forsterke ens egen opplevelse av teksten. Jeg så det derfor som veldig viktig at jeg i denne perioden også tok meg tid til å la elevene få snakke om det de hadde lest, og høre hva andre mente og tenkte om det de leste.

3.3.1 Utvalg i organiseringen

I arbeidet med å organisere intervensjonsperioden måtte jeg også gjøre noen valg i form av tid, sted og antall elever som skulle undervises samtidig. Ut fra det tidsperspektivet jeg hadde for å kunne gjennomføre denne studien anså jeg det som hensiktsmessig, i samråd med min veileder, at intervensjonen skulle ha et tidsforløp på fire uker, hvor undervisningsopplegget var implementert gjennom fem skoletimer (à 45 minutter) hver uke. Jeg underviste allerede disse informantene tre skoletimer i uken i fordypning i norsk, og det var derfor naturlig at disse timene ble tatt i bruk for å gjennomføre intervensjonen. Dette hadde jeg, i god tid før selve planleggingen, fått avklart med skolens ledelse og fått tillatelse til å forske i mitt eget klasserom. Da jeg også ønsket at intervensjonen skulle gå over fem skoletimer hver uke, sendte jeg inn en søknad, samt forhørte meg med de berørte norsklærerne på trinnet, om tillatelse til å kunne ta elevene ut fra den ordinære norskundervisningen to skoletimer i uken. Etter å ha fått deres godkjenning viste det seg at det å organisere disse to timene felles for alle elevene var problematisk. De 16 elevene gikk nemlig i fire ulike klasser (fire paralleller på trinnet), som hadde norskundervisning ved ulike tidspunkt. Det ble da nødvendig å dele gruppen i to, og organisere undervisningen slik at de to ekstra undervisningstimene ble gjennomført med cirka halv gruppe (7/9 elever) av gangen. Kompromisset med delt gruppe var da at dette medførte mer arbeid for meg, men også rom for mer individuell veiledning.

3.4 Innsamling av datamaterialet

I innsamlingen av det datamaterielle som ligger til grunn for denne studien benyttet jeg meg av en pretest og en posttest for å kunne måle en eventuell endring i elevenes leseforståelse og ord- og begrepsforståelse. Disse testene bestod begge av én leseprøve og en ordprøve hver. I tillegg gjennomførte jeg observasjoner av gjennomføringen av perioden, og jeg gjennomførte i etterkant av intervensjonen en spørreundersøkelse blant informantene om deres erfaringer med perioden. I dette kapittelet vil jeg ta for meg de ulike innsamlingsmetodene: leseprøvene,

ordprøvene, observasjonene og spørreskjema, og si noe om hvordan disse metodene ble tatt i bruk.

3.4.1 Leseprøvene (L1 og L2)

I utformingen av leseprøvene i pretest og posttest, L1 og L2, tok jeg utgangspunkt i en tidligere Osloprøve i lesing for 6. trinn fra 2016. Osloprøven i lesing har som formål å måle elevenes leseforståelse og teste konkrete kompetansemål i Kunnskapsløftet (Ryen & Eriksen, 2016). Jeg valgte å ta utgangspunkt i en tidligere Osloprøve i lesing for 6. trinn etter som at mine informanter hadde vist seg å ha lave leseferdigheter på de nasjonale prøvene i lesing året før og jeg vurderte det da som lite hensiktsmessig å ta i bruk en leseprøve for deres eget trinn.

Osloprøven i lesing for 6. trinn bestod i 2016 av åtte ulike tekster, hvorav syv kunne anses å gå under sakprosjangre eller blandingssjangre og én kunne sies å være en skjønnlitterær tekst. Til hver av tekstene var det fire til syv tilhørende flervalgsoppgaver, alle med fire svaralternativer som skulle besvares, til sammen 43 oppgaver totalt. Ryen og Eriksen (2016, s. 2) skriver om prøven at: «Prøven er konstruert slik at ulike oppgaver krever ulik lese måte og hver av dem kan knyttes til ett av de tre aspektene ved lesing: *finne informasjon, forstå og tolke* eller *reflektere og vurdere*». Av disse 43 oppgavene kunne 11 av oppgavene defineres som *finneoppgaver*, 24 som *tolkningsoppgaver* og åtte som *refleksjonsoppgaver*. I denne studien valgte jeg å dele denne ene leseprøven i to fordi jeg både ønsket å styrke elevenes gjennomføringsevne ved at de skulle oppleve mestring rundt prøven, og fordi jeg da ville få to ulike prøver som kunne sies å være sammenlignbare med tanke på å måle elevenes leseforståelse.

Tabell 1: Oversikt over tekstnavn, lengde, antall oppgaver og gjennomsnittlig vanskelighetsgrad for leseprøvene L1 og L2.

Innhold i leseprøvene							
L1				L2			
Tekst	Antall ord	Antall oppgaver	P-verdi Osloprøve	Tekst	Antall ord	Antall oppgave	P-verdi Osloprøve
<i>Kua som falt ned</i>	601	5	66,6%	<i>Epler til pappa</i>	491	4	76,5%
<i>Bertha Benz</i>	561	6	65,7%	<i>Edderkoppfobi</i>	978	6	68,1%
<i>Smart som en syvåring</i>	347	7	59,9%	<i>Barn leker mindre ute enn før</i>	406	5	59,0%
<i>Vil du bli geolog?</i>	458	5	67,7%	<i>Solveig og Emma</i>	112	5	63,9%
SUM	1967	23	64,9%		1987	20	66,8%

Som vi kan se i tabell 1 så vises det her hvordan de åtte tekstene ble fordelt på de to prøvene, L1 og L2. Tekstene ble fordelt ut fra følgende kriterium: 1) at prøvene skulle være cirka like lange, 2) at prøvene skulle ha cirka like mange oppgaver hver, og 3) at prøvene skulle være cirka like vanskelige, slik at prøvene og resultatene kunne sies å være sammenlignbare. Som man kan se i tabell 1 var pretest (L1) på 1967 ord og posttest (L2) på 1987 ord, og vi kan med dette si at prøvene var cirka like lange. Når vi ser på de ulike prøvenes antall oppgaver, ser man i tabell 1 at L1 endte opp med å ha 23 ulike flervalgsoppgaver og L2 med å ha 20 flervalgsoppgaver. Det skiller da tre oppgaver mellom L1 og L2. Men ser vi på antall ulike typer oppgaver, bestod L1 av seks oppgaver som kunne kategoriseres som *finneoppgaver*, 12 *tolkningsoppgaver* og fem *refleksjonsoppgaver*. Tilsvarende, på L2 kunne fem kategoriseres som *finneoppgaver*, også her kunne 12 kategoriseres som *tolkningsoppgaver*, men bare tre kunne kategoriseres som *refleksjonsoppgaver*. Legger vi til tekstenes p-verdier (gjennomsnittlig prosentverdi på oppgavene) ser vi i tabell 1 at tekstene i L1, tilsammen, hadde en gjennomsnittlig p-verdi på 64,9 prosent og at tilsvarende i L2 var på 66,8 prosent. Ut fra disse opplysningene kan man kanskje argumentere for at L2 er litt lettere enn L1, men forskjellene er såpass små at det også kan argumenteres for at denne ikke er vesentlig. Det vil uansett bli tatt høyde for i sammenligningen, og vil bli diskutere nærmere i kapittel 5.

3.4.2 Ordprøvene (O1 og O2)

For å kunne måle elevenes ord- og begrepsforståelse tok jeg i bruk to ordprøver, O1 og O2. Ordprøvene er utviklet av ILS (Frønes, upublisert), og ble i denne undersøkelsen brukt for å måle elevenes ord- og begrepsforståelse. Prøvene ble gjennomført i tilknytning til gjennom-

føringen av leseprøvene (L1 og L2), som ble gjennomført i forkant (O1) og etter (O2) intervensjonen. Ordprøvene var konstruert slik at de hver inneholdt 21 flervalgsoppgaver. Av disse gikk 15 av oppgavene ut på at elevene skulle avgjøre betydningen av ulike ord og begreper, mens seks av oppgavene tok for seg faste uttrykk eller ordspråk. Alle oppgavene hadde fire svaralternativer hvor informanten skulle krysse av for én riktig definisjon av ordet/begrepet eller uttrykket/ordspråket.

3.4.3 Observasjonene

I tillegg til å gjennomføre en pretest og posttest for å undersøke hvorvidt intervensjonen kunne si å ha hatt en påvirkning på informantene, tok jeg også i bruk observasjon som metode for å innhente data om elevenes arbeid i løpet av intervensjonen. I løpet av intervensjonsperioden observerte jeg elevenes arbeid med lesestrategier og begrepslæring gjennom en form for *deltagende observasjon*. Denne formen for observasjon kjennetegnes ved at observatøren selv deltar i prosessen som observeres (Kleven, 2011, s. 41). I denne undersøkelsen observerte jeg mine elever samtidig som jeg var en del av undervisningen (som lærer). Ettersom det ikke på forhånd var spesifisert hva som skulle observeres og hvordan det observerte skulle registreres på et skjema, skriver Kleven (2011, s. 41) at jeg gjennomførte det man i forskningsmetoden kaller *ustrukturerte observasjoner* i form av *deltagende observasjon*.

Det at jeg var en aktiv deltager i studien, og også deltager i mine observasjoner, gjorde at notatene mine ble nedfelt relativt sporadisk i løpet av intervensjonen, og hovedsakelig i etterkant av hver undervisningssituasjon. De kan derfor sees på som en form for *feltnotater*, som i slutten av perioden utgjorde en *feltdagbok*. Denne feltdagboken bestod av nedfellede observasjoner av hendelser som hadde utspilt seg i klasserommet, i dette tidspunktet, og av samtaler jeg hadde hatt med elevene underveis, som syntes interessante for denne studien. Waale (2013, s. 34) har skrevet at det i forskningssituasjoner der lærere skal benytte observasjon som metode for å innhente data om egen undervisning, er denne formen for observasjonsføring godt egnet.

I denne studien tas observasjon også i bruk for å måle elevenes opplevelser med intervensjonen. Det kan kanskje tenkes at det å ta i bruk observasjon for å måle noens opplevelse er lite hensiktsmessig, og at man heller burde ha benyttet seg av andre innsamlingsmetoder der informanten selv kunne ha kommet til orde. På den andre siden kan

man i en del typer selvrapporteringsdata, som spørreskjema og intervju, stå i fare for å få bias, ettersom det ikke er sikkert at det vi sier vi gjør, er det vi faktisk gjør (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2016, s. 129). I tillegg til at man også kan stå i fare for at den/de man forsøker å undersøke ikke har tilstrekkelig selvinnsikt eller tilstrekkelig vilje til å gi riktige svar (Kleven, 2011, s. 35). Ettersom jeg hadde tidligere erfaringer med denne elevgruppen, visste jeg også at det ikke alltid var en klar sammenheng mellom det disse elevene sa at de likte og det de faktisk, helt åpenlyst, ga uttrykk for at de likte i undervisningen. For eksempel opplevde jeg ofte at mange av disse elevene ga uttrykk for at de var negative til å lese ulike tekster, men når vi først var i gang med lesingen satt de ofte som tente lys, og det var ikke tvil om at elevene hadde en god opplevelse med lesingen. Hadde du imidlertid spurt elevene i etterkant om hvorvidt de likte teksten de akkurat hadde lest, ville mest sannsynlig flere av elevene svart at de syntes teksten var kjedelig. I tillegg var jeg også klar over, i forkant av denne studien, at disse elevenes interesse for å delta i studien, i seg selv, var ganske lav. Og jeg fryktet derfor at hvis jeg utelukkende skulle basere meg på disse elevenes selvrapporteringer ville jeg kunne stå i fare for å få svært uriktige opplysninger. Mine tidligere erfaringer hadde også lært meg at jeg ikke alltid kunne stole på det disse elevene rapporterte, da mange av disse hadde en negativ holdning til alt som omhandlet skolen. Jeg valgte derfor å ta i bruk observasjon ettersom denne metoden gir tilgang til informasjon som kan være vanskelig å få fram ved å bruke andre metoder (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2016, s. 129).

3.4.4 Spørreskjema

For å styrke studiens validitet, og fordi jeg ønsket å gi informantene en mulighet til å komme til orde og si sin mening om intervensjonsperioden, valgte jeg da å gjennomføre en spørreundersøkelse som et supplement for å innhente data om informantenes opplevelser med intervensjonen. Tanken var også at jeg kunne sammenligne elevenes rapporteringer fra undersøkelsen med mine observasjoner fra perioden, og bruke disse i den videre analysen. Jeg utformet dermed et spørreskjema bestående av 37 spørsmål, hvorav 17 av disse gikk ut på å undersøke elevenes opplevelser med intervensjonen.

I utformingen av spørreskjemaets spørsmål skriver Johannesen et al. (2016) at disse må utformes slik at de kan gi relevante svar på det forskningsspørsmålet som skal besvares (Johannessen et al. 2016, s. 262). Med dette i bakhodet forsøkte jeg å utforme konkrete spørsmål som gikk ut på at informantene skulle kunne si noe om hvorvidt de likte/ikke likte perioden, de ulike undervisningsoppleggene og de ulike tekstene vi leste. Jeg utformet også

spørsmål som gikk ut på hvorvidt informantene selv mente de hadde lært noe eller ikke. Dette for at jeg skulle få en indikasjon på hva elevene selv mente om perioden, samt de aktivitetene og tekstene vi gjennomgikk, og for at jeg skulle kunne sammenligne elevenes egne meninger med mine observasjoner. I tillegg forsøkte jeg å utforme spørsmålene så enkelt som mulig for å unngå misforståelser av spørsmålene. Danielsen (2013) skriver blant annet at det er viktig å ta i bruk et enkelt språk, særlig dersom man skal utforme spørreskjema til barn og unge (Danielsen, 2013, s. 145). Etersom disse elevene også hadde en del utfordringer med leseforståelse (og et mindre tilfang av ord og begreper) forsøkte jeg også å utforme spørsmålene så enkelt som mulig med kjente, hverdagslige ord og begreper. Jeg var også tilstede under gjennomføringen, hvor jeg presiserte spørsmålene i spørreskjemaet og var tilgjengelig for å kunne besvare eventuelle spørsmål som kunne dukke opp i tilknytning til disse.

I utformingen valgte jeg at spørreskjemaet skulle bestå av både spørsmål med faste svaralternativer og med spørsmål hvor elevene selv kunne formulere svaret fritt. Jeg valgte å ta i bruk spørsmål med faste svaralternativer ettersom det både er tidsbesparende for den som skal gjennomføre undersøkelsen og for den som skal kode svarene i etterkant, ettersom svarene blir gitt på samme *presisjonsnivå* (Kleven, 2011, s. 36). I tillegg valgte jeg også å ha noen åpne spørsmål der elevene kunne svare fritt, fordi jeg også ønsket å få fram flere nyanser av de ulike svarene enn de jeg kunne fange opp gjennom faste svaralternativer. Disse spørsmålene vil kunne kategoriseres som oppfølgingsspørsmål, der informantene fikk mulighet til å utfylle svarene de allerede hadde avgitt i spørsmålet før (se vedlegg 4).

3.5 Oppgavens reliabilitet og validitet

I denne studien, som i alle andre studier, vil det stilles spørsmål til hvorvidt de resultater som kommer fram i undersøkelsen kan sies å ha høy grad av reliabilitet og validitet. Dette gjør seg kanskje særlig gjeldende i en studie som denne, hvor jeg har forsket på mine egne elever, og det vil kunne reises kritiske spørsmål knyttet til hvorvidt mine innsamlingsmetoder og resultater er blitt gjort etterrettelige. I dette kapittelet vil jeg derfor ta for meg studiens reliabilitet og validitet med tanke på utvalget og de metodiske tilnærmingene jeg har tatt i bruk.

3.5.1 Validitet i utvalget

Når det kommer til utvalgets validitet skriver Cohen, Manion og Morrison (2011, s. 143) at forskere må ta valg om utvalg basert på ressurser, tid og tilgjengelighet. Utvalget i denne studien er elever fra én fordypningsklasse ved en ungdomsskole i Oslo. Jeg hadde i forkant av prosjektet et ønske om å ha en kontrollgruppe for å kunne sammenligne resultatene. Dette viste det seg imidlertid å være vanskelig å få gjennomført ettersom det mellom ulike skoler ikke er noen klare kriterier for hvordan man velger ut elever til dette faget. Det ville også bli for tidkrevende og omfattende å få satt sammen en lik gruppe med elever ved en annen skole. I denne studien var heller ikke målet å kunne generalisere til hele den populasjonen som omtales som minoritetsspråklige ungdomsskoleelever. Elevene som inngår i dette utvalget her kan heller ikke sies å representere denne gruppen som helhet, ettersom de også kan anses som relativt svake minoritetsspråklige lesere. Men heller ikke denne populasjonen vil det være mulig å generalisere til, da utvalget er for lite og det i denne studien ikke har blitt tatt hensyn til ulike forhold (som f.eks. botid) hos den enkelte informant, som kan ha vært av betydning for resultatet. Utvalget blir med dette derfor å anses som ”Non-probability samples” (Cohen et al., 2011, s. 155). Denne typen utvalg baserer seg på at forskeren har et ønske om å se på én spesifikk gruppe, og at utgangspunktet ikke er ment å skulle kunne representere en større populasjon, men at de representerer seg selv (Cohen et al., 2011, s. 155).

Spørsmålet blir således hvorvidt innsiktene fra denne studien kan sies å være overførbare til andre klasser. Svaret på dette må nok (med det jeg nå har presentert) bli at det nok heller ikke er mulig. Men så var heller ikke formålet med denne studien å skulle kunne generalisere til andre klasser eller grupper, men heller å undersøke denne elevgruppen og se på de mulighetene som fantes i arbeidet med akkurat disse elevene. Enhver lærer må også forske på sitt eget klasserom for å gjøre seg kjent med sine elever og deres utfordringer, for deretter å finne de mulighetene som ligger i arbeidet med disse. Som med alle andre studier vil alltid de svarene som kommer fram i en slik undersøkelse, og som viser seg gjeldende her, kunne være til inspirasjon for andre lærere som underviser samme elevgrupper eller andre studenter/forskere som ønsker å forske videre innenfor dette feltet.

3.5.2 Reliabilitet og validitet i de metodiske tilnærmingene

Reliabilitet i observasjonene

I forskningslitteraturen handler reliabilitet om påliteligheten i målingene som er gjort (Kleven, 2011, s. 89). O graden av reliabilitet vil da avgjøres etter hvorvidt innsamlingen av data vil kunne være påvirket av tilfeldige målingsfeil. Cohen et al. (2011, s. 199) har skrevet at i kvalitative studier (som observasjon) vil reliabiliteten kunne avgjøres etter hvorvidt en annen forsker ville ha fått de samme resultatene dersom han/hun gjennomførte de samme undersøkelsene, med de samme metodene, på det samme utvalget. I min studie vil reliabilitet derfor avhenge av hvorvidt jeg har etterstrebet en objektiv holdning i mine observasjoner og i mine tolkninger av disse. Det vil også kunne være av betydning å vurdere hvorvidt mine informanter ville ha oppført seg likt overfor en annen forsker, dersom en annen hadde gjennomført den samme studien, og vurdere hvorvidt de samme resultatene ville gjort seg gjeldende dersom disse observasjonene ble gjennomført på et annet tidspunkt.

Hvis jeg med dette utgangspunktet skal vurdere denne studiens reliabilitet vil den raskt kunne anses som lav. Selv om jeg har forsøkt å etterstrebe en objektiv holdning i mine observasjoner og i mine tolkninger av disse, vil vi ikke komme unna det faktum at disse elevene mest sannsynlig ville oppført seg annerledes overfor en annen forsker, og de ville kanskje også oppført seg annerledes dersom denne studien hadde blitt gjennomført på et annet tidspunkt. Vedeler (2000, s. 140) skriver dog at: ”Når det er den subjektive opplevelsen som skal fanges opp ved hjelp forskerens fortolkninger, er det ikke rimelig på samme måte å bruke reliabilitet som kriterium på god forskning”. Hun skriver også at det derfor er vanskelig å stille et krav om at innsamlingen av data, og analysen av disse, skal kunne etterprøves nøyaktig av andre forskere. Forskerens rolle, hvem han/hun er, vil også være en viktig påvirkende faktor som utformes i samspill med informantene, i den aktuelle situasjonen (Dalen, 2011).

Validitet i observasjonene

I vurderingen av mine observasjoners validitet, så vil den avgjøres etter hvorvidt de kan sies å være troverdig (Vedeler, 2000, s. 106). Det vil altså undersøkes hvorvidt det vil være gyldighet i det jeg har undersøkt, og hvordan jeg, i etterkant, har beskrevet det jeg (tror jeg) har observert. Fangen (2010, s. 237) har skrevet at deltagende observasjon er en metode som ofte sikrer høy grad av validitet, ettersom forskeren her forsøker å gli naturlig inn i sammenhengen og ofte får folk til å oppføre seg slik de vanligvis gjør. Når jeg i denne oppgaven forsøker å innhente informasjon om elevenes opplevelser basert på de

observasjoner jeg gjorde under intervensjonsperioden, vil det dog kunne stilles spørsmålsteget ved mine observasjoners validitet ettersom det kan være vanskelig å fortolke observasjoner av atferd, da vi kun kan observere den ytre atferden (Germeten & Bakke, 2013, s. 122). Den indre atferden, altså hvordan disse elevene faktisk selv opplevde arbeidet med ulike tekster, lesestrategier og ord- og begrepslæring, vil i dette tilfellet kun bli fortolket ut fra ytre hendelser.

På en annen side vil jeg trekke fram at det riktignok ligger mye informasjon om elevenes opplevelser i den ytre atferden. Jeg tror også de fleste lærere som har undervist i en klasse over tid, vil kunne si at de vet når noe fungerer i undervisningen, og at de ser når elevene liker et undervisningsopplegg eller ikke. I tillegg så handler ikke denne studien om å finne ut hva hver enkelt elev følte i den enkelte situasjonen, men heller om de opplevelser vi gjorde sammen underveis. Jeg vil også trekke inn mine kjennskaper til informantene som en styrke for mine observasjoners validitet. Selv om det å ha kjennskap til informantene ofte, innen metodelitteraturen, anses å være et kritisk element for validiteten, vil jeg i dette tilfellet argumentere for at det her var med på å styrke validiteten i de tolkningene jeg gjorde av observasjonene. Tjora (2017, s. 98) skriver også at innsidekunnskap trengs for å gjøre gode observasjoner, og for å kunne gjøre generaliseringer. Men Tjora (2011) skriver også at denne kunnskapen vil kunne være problematisk med tanke på at man ofte har et vant blikk for å systematisere opplevelser. Videre skriver han også at det at vi er eksperter på vår egen hverdag både er en forutsetning for og en utfordring i observasjonsstudier, og at det derfor er helt nødvendig at man i slike studier reflekterer over sin egen posisjon (Tjora, 2017, s. 100). I mine observasjoner har jeg derfor forsøkt å være bevisst disse kritiske sidene ved studien, og forsøkt å ha et åpent blikk, både i observasjonssituasjonen, men også i tolkningen av de observasjoner jeg har gjort.

Til slutt er det selvsagt ikke til å komme bort fra at det til denne studien også vil bli stilt spørsmål om resultatenes validitet ettersom jeg selv skal vurdere mine egne elevers erfaringer av min undervisning. Et forsøk på å styrke validiteten var at jeg gjennomførte en spørreundersøkelse i etterkant av intervensjonen, hvor informantene selv fikk mulighet til å svare på flere ulike spørsmål om perioden. Og at jeg gjennom hele intervensjonen, og i etterkant, har diskutert mine funn med andre kolleger og med min veileder.

Spørreskjemaets validitet

For at spørreskjemaet skal kunne brukes på en hensiktsmessig måte for å samle inn data så bør den måle det den skal (validitet) på en pålitelig måte (reliabilitet). Når det kommer til reliabiliteten i spørreskjemaet vil den avhenge av hvorvidt kodingen av svarene er blitt gjort riktig, og om undersøkelsen ville kunne målt det samme hver gang (Danielsen, 2013, s. 147). I vurderingen av hvorvidt mine resultater fra spørreskjemaet kan sies å ha validitet må man se på utformingen av spørreskjemaet, og hvorvidt spørsmålene kunne sies å være gyldige indikatorer for de begrepene eller det fenomenet jeg ønsket å måle (Danielsen, 2013).

I utformingen av spørreskjemaet hadde jeg et ønske om å måle hvordan informantene opplevde arbeidet med ord/begreper og lesing i løpet av (og etter) intervensjonen. De 17 spørsmålene jeg utformet var ment å skulle dekke ulike aspektene ved intervensjonen. Dette for å få fram elevenes opplevelser med de ulike undervisningsmetodene, aktivitetene og tekstene som intervensjonen bestod av. I spørreskjemaet fikk derfor informantene spørsmål om hvorvidt de likte perioden som helhet, hvorvidt de likte de ulike undervisningsmetodene, aktivitetene, tekstene og om de selv mente de hadde lært noen nye ord og strategier for ord og lesing. Alle disse spørsmålene ble tatt med for å få fram elevenes opplevelser med intervensjonen. I tillegg viste det seg underveis i studien at flere av elevene hadde en tendens til å overvurdere sine egne ferdigheter. Jeg så det derfor også som interessant å ta med noen spørsmål knyttet til dette. Disse spørsmålene gikk da ut på å undersøke hvordan de selv vurderte sine leseferdigheter og vokabular, samt å undersøke hvordan de opplevde tekstene de leste på skolen.

Språket ble også viktig i utformingen av spørreskjemaet. Med tanke på informantenes språkferdigheter og alder valgte jeg å utforme spørsmålene og svaralternativene så enkelt som mulig for å minimere sjansen for misforståelser. Jeg ønsket også å ha graderte svaralternativer for å fange opp flere nyanser av elevenes opplevelser med intervensjonen. Dog viste det seg i etterkant at svaralternativene til noen av spørsmålene kanskje ikke var hensiktsmessig utformet. Svaralternativene *likte den litt* og *likte den*, og *gode* og *ganske gode* er svaralternativer som kan være vanskelige å måle, da det har vist seg at det kan ligge ulikt betydningsinnhold i disse hos ulike mennesker. Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (2010) har også i sin *Veiledning for brukerundersøkelser* skrevet at det i undersøkelser av minoritetsbefolkningen (og/eller personer med annen språkbakgrunn enn det språket som undersøkelsen er utformet på) kan være problematisk å bruke uttrykk som «å like noe *litt*»

og/eller uttrykk der man tar i bruk ordet *ganske*. Dette fordi forståelsen av slike uttrykk ofte kan være ulik mellom ulike språk og kulturer (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2010). I den videre analysen har jeg derfor valgt å slå sammen de to svaralternativene til *likte den litt/likte den* og *gode/ganske gode*. I tillegg har jeg valgt å legge mindre vekt på de ulike målingsnivåene i undersøkelsen, og heller fokusert på positive/negative svar (likte/likte ikke o.l.).

En mulig trussel mot spørreskjemaet vil dog kunne reises mot svarenes validitet. Min relasjon til elevene kan svekke validiteten, i og med at det kan tenkes at elevene kan ha gitt svar de trodde jeg ønsket å få. Jeg vil komme tilbake til dette i kapittel 3.6 og 6. Men et tiltak jeg gjorde for å minimere denne mulige svekkelsen var å gjennomføre undersøkelsen anonymt. Ved å gjøre dette håpet jeg at informantene ville være oppriktige i gjennomføringen og at svarene de ga ville kunne anses som troverdige. Til sist vil jeg også nevne at jeg i forkant av gjennomføringen understreket for informantene viktigheten med at svarene de oppga var oppriktige, og at jeg ønsket å få deres ærlige tilbakemeldinger. Dette var også noe jeg fikk inntrykk av at de forstod.

Validitet i leseprøvene (L1 og L2)

I vurderingen av leseprøvenes validitet vil validiteten avhenge av hvorvidt disse kunne anses som gode målingsverktøy for å måle elevenes leseferdigheter. Leseprøvene var konstruert slik at de tok utgangspunkt i en tidligere Osloprøve i lesing for 6. trinn (Osloprøven i lesing for 2016). Osloprøven i lesing er utarbeidet av *Enhet for kvantitative utdanningsanalyser* (EKVA) på oppdrag fra Utdanningsetaten i Oslo, og man vil kunne si at dette er en standardisert og pilotert prøve, og at utvelgelsen av oppgaver derfor kan sies å ha en høy validitet og reliabilitet.

På den andre siden har jeg i denne studien tatt utgangspunkt i én leseprøve og delt denne i to. Når jeg nå har tatt utgangspunkt i en halv standardisert leseprøve, så vil mine resultater selvsagt ikke ha like høy grad av gyldighet som hvis jeg hadde tatt utgangspunkt i en hel leseprøve. Jeg vil likevel argumentere for at resultatene kan anses som gode indikatorer på elevenes leseferdigheter. Spørsmålet blir således hvorvidt disse to prøvene kan sies å være sammenlignbare. I oppdelingen av Osloprøven i lesing ble det forsøkt å fordele de ulike tekstene, med tilhørende oppgaver, slik at de skulle være mest mulig like. Det ble da tatt hensyn til de ulike tekstenes kompleksitet og vanskelighetsgrad, og oppgavenes p-verdier da

man foretok fordelingen. Man fikk da to ulike prøver med like mange tekster, cirka like lang lengde, antall oppgaver og p-verdi (64,9 prosent og 66,8 prosent).

Validitet i ordprøvene (O1 og O2)

Også i vurderingen av ordprøvenes validitet vil denne avhenge av hvorvidt disse kan anses som gode målingsverktøy. Ordprøvene O1 og O2 er utviklet ved ILS (Frønes, upublisert) og er ment å skulle måle elevers ord- og begrepsforståelse. Begge prøvene ble prøvd ut på 167 elever på 6. 7. trinn (i analysen omtalt som kontrollgruppen). Valideringen av ordprøvene viste at O1 og O2 har samme vanskelighetsgrad, og dermed er hensiktsmessig å bruke som pretest og posttest. Ordprøvene er derimot ikke spesielt utprøvd på et større utvalg minoritetsspråklige elever, men er ment for hele populasjonen av elever, på samme måte som leseprøvene L1 og L2.

3.6 Etiske refleksjoner

I denne studien kan det reises flere etiske spørsmål knyttet til mine valg av metode og informanter, validiteten til de innsamlede dataene og den tolkningen som er knyttet til dette. Postholm og Smith (2017, s. 75) har blant annet skrevet: ”Den etiske kritikken ligger først og fremst i dobbeltrollen som forskerne har, de er utøvere som forsker på egen praksis, og kritikken er at dette kan være på bekostning av ansvaret de har overfor elever og studenter som undervisere”. Jeg vil i dette delkapittelet ta for meg de etiske spørsmålene en slik studie stiller, og se på hvorvidt det at jeg har valgt å forske i mitt eget klasserom kan sies å være etisk forsvarlig.

3.6.1 Å forske i eget klasserom

Hoel (2000) har blant annet påpekt hvilke etiske dilemma som kan inntreffe når en driver forskning i eget klasserom. Et av spørsmålene hun stiller er om det i det hele tatt er mulig å innta en utenfraposisjon når man har et innenfraperspektiv, og om dette vil være til hinder for forskningen (Hoel, 2000). Hun poengterer at ”lærerposisjonen gir innsyn, kunnskap og innsikt som en utenfraforsker ikke har tilgang til” (s. 162), men også at denne posisjonen kan stå i fare for å ”skygge for andre” perspektiver. I denne studien kan det da tenkes at det vil kunne reises tvil om mine analysers og tolkningers validitet ettersom mine tolkninger alltid vil være farget av tidligere kunnskap. På den andre siden vil jeg argumentere for at fordelene i denne studien er større, ettersom studien på mange måter forsøker å si noe om informantenes

endring og atferd, som ville ha vært krevende for en utenfraforsker å kunne dra noen slutninger om.

Hoel (2000) stiller også spørsmålsteget rundt hvorvidt slike studier vil kunne ivareta informantenes frivillige deltagelse. Ettersom det i forholdet mellom lærer-elev er en asymmetrisk relasjon, der eleven alltid vil stå i gjeld til læreren, skriver Hoel at det for noen elever vil kunne være vanskelig å se nei til å delta, eller til å avbryte deltakelsen i et slikt forskningsprosjekt (Hoel, 2000, s. 164). På bakgrunn av dette forsøkte jeg å være tydelig i min gjennomgang av hva studien gikk ut på, og understreket for elevene at det var helt frivillig å delta. Ettersom informantene også var under 15 år måtte de i tillegg ha samtykke fra foresatte. Informasjonsskriv om studien ble derfor sendt med elevene hjem, i tillegg til at jeg gjennomgikk informasjonen muntlig i klasserommet, og elevene måtte da gi skriftlig samtykke, sammen med sine foreldre, for å kunne være en del av denne studien.

Et annet etisk dilemma en vil kunne møte på når man går inn og forsker i sitt eget klasserom, er om forskningen kan sies å være pedagogisk forsvarlig (Hoel, 2000, s. 164, Postholm & Smith, 2017, s. 75). I denne studien, og i de fleste studier av klasseromsforskning, er hensikten i stor grad å undersøke noe for å forbedre undervisningen. I dette tilfellet har hensikten med intervensjonsperioden vært å fremme bedre leseundervisning av minoritets- språklige elever. Studien har også vært ment å fremme disse elevenes leseferdigheter og vokabular. Jeg vil derfor argumentere for at selv om undervisningen ikke er nedtegnet i fagets læreplan, har den vært pedagogisk forsvarlig, i og med at den kan sies å ha vært til nytte.

Til sist kommer en ikke utenom å trekke inn spørsmålet om informantenes anonymitet er ivaretatt i en slik studie. Ettersom denne studien vil publiseres og være tilgjengelig for offentligheten og jeg, med fullt navn, her utleverer en studie av mine egne elever, vil det kunne stilles spørsmål ved hvorvidt jeg har klart (og om det i det hele tatt har vært mulig) å ivareta informantenes anonymitet. Med dette klart i bakhodet har jeg derfor valgt å ikke gå ut med navn på skole, årskull, nasjonaliteter og elever. Jeg har heller ikke trukket inn kjønn, ettersom det var en overvekt av gutter i denne klassen. Alle innsamlede data hvor personopplysninger ville kunne kommet fram, er i etterkant også blitt anonymisert og/eller makulert. Dette er gjort for å, i størst mulig grad, kunne overholde taushetsplikten og ivareta informantenes anonymitet.

4 Analyse av datamaterialet

4.1 Introduksjon

I dette kapittelet vil jeg ta for meg det datamaterialet som ligger til grunn for denne studien, og se på dette i lys av problemstillingene. Jeg vil først ta for meg den konteksten som intervensjonen skulle gjennomføres i, og, i lys av informantenes resultater på pretesten, kort redegjøre for hvilke utfordringer som fant sted i forkant av studien. Deretter vil jeg ta for meg undervisningsopplegget som lå til grunn for intervensjonen og tekstene jeg tok i bruk, for så å ta for meg gjennomføringen av intervensjonen, svarene jeg fikk på spørreundersøkelsen, og elevenes gjennomføring av posttest. Til sist vil jeg også gjøre en analyse av resultatene som kom fram i posttest sammenlignet med pretest.

4.2 Konteksten

Da jeg skoleåret 2016/2017 fikk ansvar for å undervise i fordypning i norsk, hadde faget aldri tidligere eksistert ved denne ungdomsskolen. Skolen hadde tidligere hatt et tilsvarende fag (fordypning i engelsk), men på grunn av dårlige erfaringer hadde ledelsen bestemt at faget skulle avvikles og erstattes med fordypning i norsk. Hensikten med innføringen av faget var at elever som viste seg å ha lave leseferdigheter på de nasjonale prøvene i lesing, og som ikke hadde vedtak om SNO eller IOP, skulle få tilbud om å ha mer norskundervisning, istedenfor å få opplæring i et av fremmedspråkene. Ved oppstarten av skoleåret 2016/2017 sto faget oppført med 12 elever, som da selv (og/eller i samråd med faglærer/foresatte) hadde valgt å ha fordypning i norsk. Utover skoleåret var det dog en jevn tilstrømning med elever til denne gruppen. En liten andel av disse elevene var elever som slet veldig med å tilegne seg et fremmedspråk, mens en større andel var elever som, i stor grad, ble anbefalt å bytte, da de skapte uro i fremmedspråksundervisningen. I utgangen av skoleåret 2017 bestod gruppen av 22 elever.

Ut fra mine erfaringer som lærer i ulike klasser og trinn vil jeg si at denne elevgruppen var en over middels urolig elevgruppe, noe man også kan trekke konklusjonen av fra de ovennevnte faktorene. De fleste var umotiverte, uinteresserte og negative til skolens reglement og fag. Flere av elevene uttrykte også at de følte seg stemplet som dumme av sine medelever, fordi de var plassert i denne gruppen. Mine timer var også, i stor grad, preget av en del uro. Det var derfor veldig viktig at undervisningen alltid var godt forberedt med tanke på tematisk innhold,

aktiviteter og tidsforløp. Organiseringen var viktig, og aktivitetene måtte legges opp slik at hver time bestod av en del variasjon. Da jeg satte i gang med denne studien hadde jeg allerede undervist denne elevgruppen et helt skoleår, og jeg vil si at jeg i løpet av denne tiden hadde gjort meg en del feilvurderinger, opp igjennom, med tanke på tekster, aktiviteter og organisering, som selvsagt påvirket og dannet grunnlag for planleggingen og de forberedelser jeg gjorde for denne intervensjonen.

Med dette utgangspunktet visste jeg at det, i tillegg til å arbeide med lesestrategier og vokabular, ville være av betydning å arbeide med elevenes motivasjon for at de i det hele tatt skulle ville delta i undervisningen. Ettersom jeg kjente elevene, visste jeg at disse elevene hverken var blant de som koste seg med en god roman på senga før de la seg, eller at de var blant de elevene som slukte dokumentariske bøker de fant på biblioteket. Heller ikke var de særlig interessert i å lese aviser eller andre blader og tidsskrifter, hvis ikke de ble bedt om det eller måtte. Med dette grunnlaget mistenkte jeg også at disse elevene ikke hadde hatt mange gode leseopplevelser opp igjennom, hverken fra skolegang eller oppvekst. Hver gang vi skulle i gang med å lese en tekst, var reaksjonen som oftest negativ, uavhengig om elevene visste hva vi skulle lese, hvordan vi skulle lese eller hva teksten skulle brukes til. Det å arbeide med motivasjonsfremmende tiltak ble derfor helt sentralt for både planleggingen, gjennomføringen og resultatene av denne studien.

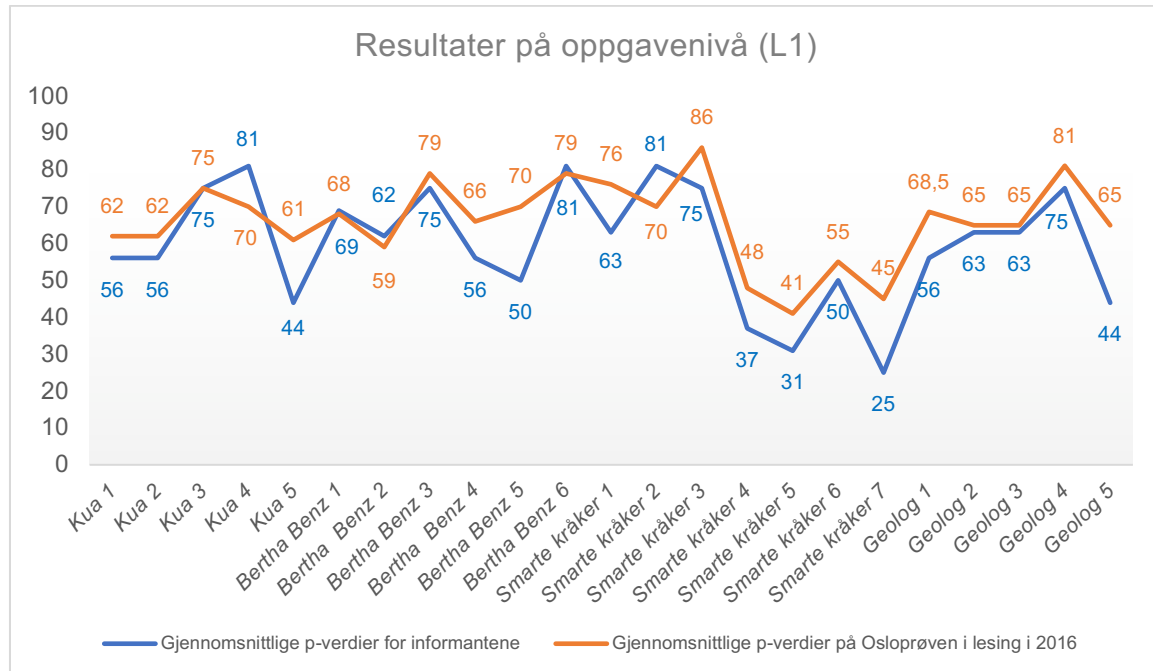
4.3 Resultater på kartleggingstesten (pretest)

I forkant av intervensjonsperioden gjennomførte jeg en pretest for å kartlegge elevenes leseforståelse og vokabular. Pretesten bestod både av en leseprøve (L1) og en ordprøve (O1), som jeg håpet at tilsammen ville kunne gi meg et innblikk i hvilke utfordringer denne elevgruppen hadde i forkant av intervensjonen, og som jeg tok utgangspunkt i når jeg utformet undervisningsopplegget for perioden. Jeg vil nå ta for meg hver av disse prøvene, de resultater som gjorde seg gjeldende, og hvilke slutninger jeg tok ut fra disse.

4.3.1 Analyse av L1

Pretest, eller leseprøve 1 (L1), inneholdt fire ulike tekster og hadde 23 tilhørende flervalgsoppgaver. Av disse 23 oppgavene kunne seks kategoriseres som *finneoppgaver*, 12 som *tolkningsoppgaver* og fem som *refleksjonsoppgaver*. Resultatene for disse 23 oppgavene blir her presentert i form av p-verdier (gjennomsnittlig prosentandel elever som

fikk poeng på oppgaven). Jeg har også valgt å sammenligne elevenes resultater med de resultatene som er basert på data fra de 5334 elevene som fullførte Osloprøven i lesing for 6. trinn i januar 2016.



Figur 1: Gjennomsnittlige p-verdier for alle oppgavene på L1 ved gjennomføringen av Osloprøven i lesing i 2016 og for informantene.

Som vi kan se i figur 1 vises her de gjennomsnittlige p-verdiene i den rekkefølge som oppgavene ble gitt på prøven. Figuren illustrerer hvor godt elevene (i snitt) skåret på de ulike oppgavene. Den blå grafen illustrerer de ulike p-verdiene for mine informanter, og den oransje grafen illustrerer de gjennomsnittlige p-verdiene blant Oslos 6. klassinger i 2016.

Slik det kommer fram i figur 1 er det en god variasjon mellom lette og vanskelige oppgaver på prøven, ettersom grafen peker opp og ned. I rapporten for Oslo-prøven i lesing fra 2016 anså Ryen og Eriksen (2016) en oppgave som vanskelig dersom færre enn 60 prosent av elevene klarte å svare riktig. Hvis vi også her tar utgangspunkt i denne 60-prosentregelen, kan man i figur 1 se at fire oppgaver på L1 kunne kategoriseres som vanskelige ved gjennomføringen av Osloprøven i 2016. Tilsvarende kunne hele 11 oppgaver sies å være vanskelige for mine informanter. I tillegg kan vi også se, ut fra denne fremstillingen, at mine informanter jevnt over lå litt under snittet for Oslos 6. klassinger i lesing (med utgangspunkt i disse oppgavene).

Hvis vi forsøker å se på hvilke oppgaver som viste seg å være vanskelige i L1, ser vi i figur 1 at de tre vanskeligste oppgavene på denne prøven, både for mine elever og Oslo 6. klassinger, er tilknyttet teksten *Smart som en syvåring* (*Smarte kråker* i figur 1). Denne teksten hadde også en gjennomsnittlig p-verdi på 59,9 prosent, ved gjennomføringen i 2016, som også var den laveste p-verdien for de fire tekstene. Tilsvarende var den gjennomsnittlige p-verdien nede på 51,7 prosent, altså mer enn åtte prosentpoeng under 6. klassingene, ved gjennomføringen med mine informanter. Av disse tre oppgavene som her kunne anses som prøvens vanskeligste, kunne to sies å være tolkningsoppgaver og én å være av typen finneoppgave.

Prøvens vanskeligste oppgave for mine informanter var altså tolkningsoppgaven *Smarte kråker* 7. Dette var også den oppgaven som var vanskeligst for de minoritetsspråklige elevene som gjennomførte Osloprøven i lesing i 2016 (Ryen & Eriksen, 2016). Som vi kan se i figur 1 var det kun 25 prosent, altså fire av mine elever, som i min gjennomføring klarte å svare riktig på denne oppgaven. I denne oppgaven ble elevene bedt om å vise at de hadde forstått meningen bak uttrykket ”å gjøre fabel til virkelighet”. For å svare riktig måtte elevene forstå utgangspunktet for tekstens tema, som i dette tilfellet var at en gruppe forskere har foretatt et eksperiment med utgangspunkt i en fabel fra Æsop. Ryen og Eriksen (2016, s. 16) skriver at det som gjør denne oppgaven krevende er at informasjonen som oppgaven spør etter er plassert i begynnelsen av teksten, mens selve sitatet som oppgaven tar utgangspunkt i, kommer helt til sist. Elevene må derfor, i denne oppgaven, huske starten og ha oversikt over innholdet i teksten når de svarer på spørsmålet. Også oppgave fire til denne teksten, *Smarte kråker* 4, viste seg å være krevende for mine elever. Dette var også en tolkningsoppgave, som gikk ut på at elevene skulle forstå sammenhenger i teksten som ikke var tydelig uttrykt.

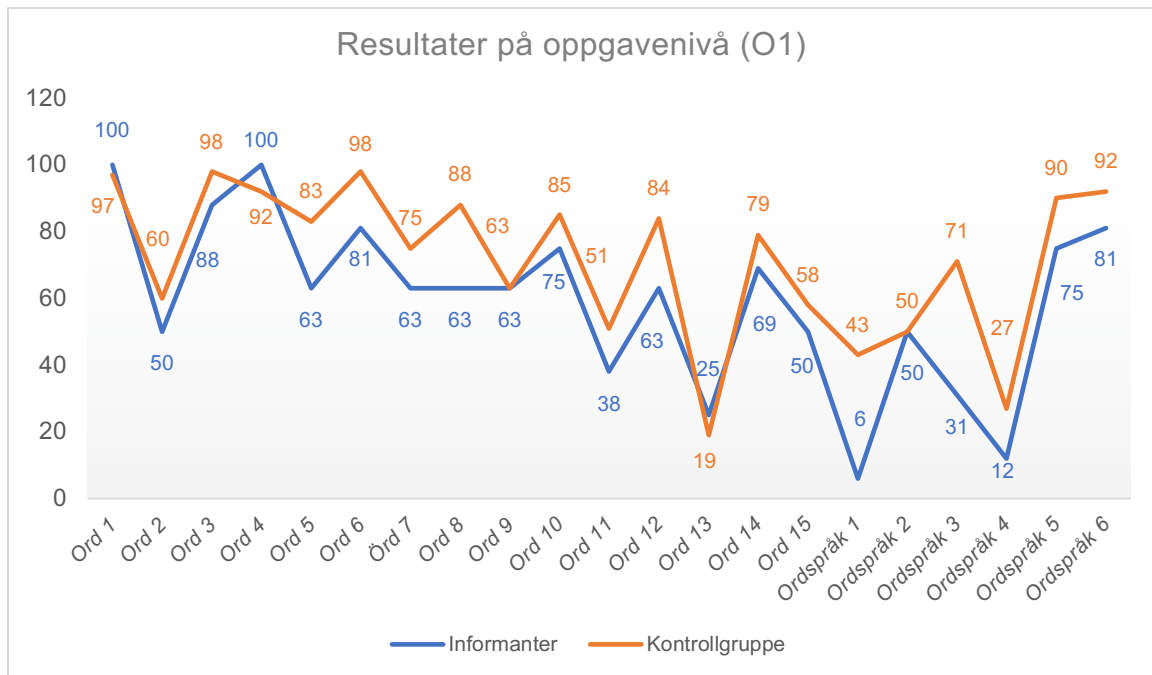
Finneoppgaven som i denne prøven viste seg å være krevende for mine elever (*Smarte kråker* 5) var en oppgave der elevene ble bedt om å svare på hvem som hadde kommet med et utsagn i teksten. En slik oppgave blir kategorisert som en finneoppgave fordi den går ut på å lokalisere et uttrykt element i teksten (Osloprøven i lesing for 6. trinn 2016). Ryen og Eriksen (2016, s. 16) skriver at det som gjør denne oppgaven krevende er at oppgaven viser til et sitat, markert med en replikkstrek (-), hvor elevene må lenger opp i teksten for å kunne svare på hvem det er som snakker. Et annet element som kanskje også gjorde denne oppgaven krevende for mine informanter var nok det faktum at det riktige svaralternativet (altså hvem det var som hadde uttrykt ytringen) ikke var oppgitt på nøyaktig samme måte som i teksten. I

teksten var denne personen henvist til ved navn og som forsker ved en høyskole i Norge, mens i oppgaven sto svaralternativet oppført som *en norsk forsker*.

Hvis vi nå ser på leseprøve L1 som helhet, så var den gjennomsnittlige p-verdien på L1 blant 6. klassinger i Oslo på 64,9 prosent i 2016. Ved gjennomføringen med mine informanter var den gjennomsnittlige p-verdien 59,9 prosent. Disse tallene sier oss da at i 2016 klarte en gjennomsnittlig 6. klassing i Oslo 64,9 prosent av alle oppgavene i denne delen av Oslo-prøven i lesing, og at mine elever, til sammenligning, klarte 59,9 prosent av de samme oppgavene. Mine informanter lå da fem prosentpoeng under Oslo-gjennomsnittet for 2016. Vi ser også at informantene, i snitt, hadde en lavere gjennomsnittlig p-verdi på nesten alle oppgavene, med kun et par unntak. Vi kan da, ut fra disse tallene, si at informantenes målte leseforståelse på denne leseprøven lå litt under gjennomsnittet for Oslos 6. klassinger i lesing (målt på disse tekstene), noe som også vil si at deres leseforståelse lå under gjennomsnittet for elever som gikk tre klassetrinn under dem selv.

4.3.1 Analyse av O1

Ordprøven O1 ble gjennomført i tilknytning til leseprøve L1, og inneholdt 21 flervalgsoppgaver fordelt på to deler, A og B. Del A bestod av 15 oppgaver hvor elevene skulle svare på betydningen av ulike ord og begreper, mens del B bestod av seks oppgaver som gikk ut på å svare på betydningen av faste uttrykk og ordtak. Siden ordprøvene hadde lik vanskelighetsgrad (Frønes, upublisert) og ble prøvd ut på 167 elever på 6. og 7. trinn er det interessant å gjøre analysen av utvalgets prestasjoner sammenlignet med kontrollgruppen. For enkelhets skyld vil jeg vise disse analysene ved hjelp av p-verdier.



Figur 2: Oversikt over gjennomsnittlige p-verdier på oppgavenivå på O1 for informantene og kontrollgruppen.

Som vi kan se i figur 7 vises informantenes (blå) og kontrollgruppens (oransje) p-verdier i den rekkefølgen oppgavene ble gitt på ordprøven. Den gjennomsnittlige p-verdien for mine informanter på O1 var 59,2 prosent, og 71,5 prosent for kontrollgruppen. Figuren illustrerer hvor godt elevgruppene (i snitt) skåret på de ulike oppgavene på prøven. Vi ser at ordprøve 1 også inneholdt en blanding av lette og vanskelige oppgaver da grafen svinger opp og ned. Sammenligner vi de to grafene som er illustrert i figur 2, ser vi at grafene følger hverandre og at det stort sett var de samme oppgavene som var vanskelige for mine informanter og for kontrollgruppen.

På oppgavenivå ser vi at det særlig er oppgavene på del B som ser ut til å ha vært vanskelige for mine informanter. *Ordspråk 1* og *Ordspråk 4* er (for mine informanter) prøvens vanskeligste, og p-verdiene på disse var på 6,3 prosent og 12,5 prosent. I dette tilfellet vil det si at det kun var én av mine informanter som svarte riktig på ordspråkopp-gave 1 (Hva betyr det «å spille annenfiolin»?) og tre elever som klarte å svare riktig på ordspråkopp-gave 4 (Hva betyr det «å ha hull i kalenderen»?). At akkurat disse språklige bildene var vanskelige for mine informanter kan forklares med at dette er metaforer som disse elevene mest sannsynlig ikke hadde støtt på tidligere. Det «å spille annenfiolin» er også et metaforisk uttrykk som jeg vil anta at svært få ungdommer i dag selv tar i bruk, og dermed er et uttrykk som man må ha fått med seg «hjemmefra». Vi ser også i figur 2 at den gjennomsnittlige p-verdien hos

kontrollgruppen, på dette spørsmålet, var mye høyere enn hva den var for mine informanter. Dette kan bekrefte de tidligere nevnte erfaringene om at forståelsen av ulike språklige bilder ofte er kulturelt betinget, og da henger sammen med sosiokulturell bakgrunn. Videre var det «å ha hull i kalenderen» en metafor som (for meg) viste seg å være overraskende vanskelig, både for mine informanter og for kontrollgruppen. Årsaken til at denne metaforen var såpass vanskelig for både mine informanter og kontrollgruppen er ikke helt sikker, men ved en nærmere gjennomgang av besvarelsene viste det seg at 60 prosent av mine informanter hadde svart et annet svaralternativ («å ha det for travelt»). En mulig årsak kan da være at dette svaralternativet var mer opplagt for mine informanter.

Også på del A var det to oppgaver som skilte seg ut som spesielt vanskelige. *Ordoppgave 11 (robust)* og *Ordoppgave 13 (forsoning)* var oppgaver der p-verdiene var nede på 37,5 prosent og 25 prosent, som vil si at det bare var henholdsvis seks og fem informanter som svarte riktig på disse spørsmålene. At disse ordene var spesielt vanskelige for mine informanter kan nok forklares med at dette er ord som disse elevene ikke har støtt på tidligere. Disse oppgavene var også krevende for kontrollgruppen og kan derfor kanskje sies å være begreper som elever i liten grad støter på i hverdagen.

Konklusjon

Med utgangspunkt i de resultatene som kom fram i pretesten, L1 og O1, lærte jeg at elevene så ut til å slite med tekster og oppgaver som inneholdt vanskelige ord og begreper, eller ord og begreper som var brukt i overført betydning. På leseprøve 1 innenfor de ulike områdene *å finne informasjon, forstå og tolke og reflektere og vurdere* (etter Roe, Ryen og Weyergang, 2018, s. 31), kunne det se ut som at elevene hadde problemer med 1) å lokalisere uttrykte elementer i tekster der det var konkurrerende informasjon, 2) å forstå sammenhenger som ikke var tydelig uttrykt i teksten, og 3) å identifisere og forholde seg til mer komplekse trekk ved tekstens form og innhold. På ordprøve 1 var også den gjennomsnittlige p-verdien for mine informanter hele 12 prosentpoeng under gjennomsnittet for kontrollgruppen (som også var to/tre år yngre enn mine informanter). Dette kan være en indikasjon på at mine informanter hadde et vesentlig mindre vokabular enn hva som kanskje kan forventes av en niendeklassing, og slik være en mulig årsak til disse elevenes lave prestasjoner i lesing.

4.4 Analyse av undervisningsopplegget

Med de resultater som viste seg gjeldende i pretest, L1 og O1, utformet jeg det undervisningsopplegget som lå til grunn for intervensjonen. I dette delkapittelet vil jeg nå utføre en analyse av undervisningsopplegget. Jeg vil ta for meg hvordan jeg planla strategiundervisningen og ord- og begrepsopplæringen med tanke på innhold og organisering, og trekke fram hvilke motivasjonsfremmende tiltak jeg tok i bruk.

4.4.1 Strategiundervisningen

I løpet av intervensjonsperioden la jeg opp til at elevene skulle få undervisning i strategibruk hver uke. Tilsammen skulle elevene ha 12 undervisningstimer (à 45 minutter) med eksplisitt strategiundervisning i løpet av intervensjonen. I disse timene skulle jeg modellere bruk av de fire strategiområdene: *aktivering av forkunnskaper*, *spørsmålsstilling*, *oppsummering* og *oppklaring*. Jeg ønsket da å modellere for elevene hvordan de kunne *aktivere sine forkunnskaper* før lesingen, ved å lese overskrifter, se på bilder og samtale/innhente informasjon om tekstens tema. Jeg ønsket også å modellere hvordan de kunne *stille spørsmål til* og *oppsummere* lesingen, både underveis og i etterkant, for å overvåke sin egen forståelse av teksten. I tillegg ønsket jeg også å modellere hvordan elevene, gjennom aktivering av forkunnskaper, spørsmålsstilling og oppsummering av teksten kunne *oppklare* uklarheter, både underveis og etter lesingen.

I arbeidet med å få denne elevgruppen til å samtale om strategibruk forsøkte jeg, i løpet av perioden, å legge til rette for at elevene fikk mulighet til å samtale om bruk av ulike strategier, vurdere ulike strategibruk og diskutere hvordan ulike strategibruk kan være hensiktsmessig i ulike lesesituasjoner. Dette ville jeg forsøke å gjøre ved å oppfordre elevene til å samtale med meg (i helklassesamtalen) og med hverandre (to og to eller i grupper) om min modellering av strategibruk og om deres egen strategibruk. Til sammen la jeg opp til at elevene skulle få samtale om strategibruk i alle de 12 undervisningstimene elevene hadde med strategiundervisning.

4.4.2 Ord- og begrepsopplæringen

I arbeidet med å utvikle elevenes vokabular la jeg opp undervisningen slik at elevene skulle samtale om og finne forklaringer på nye ord og begreper i hver undervisningstime. Ettersom jeg la opp til at elevene skulle lese mange ulike tekster om flere ulike tema, ville dette også

medføre at elevene ville få tilgang til mange nye ord og begreper. Planen med dette var da at for hver ny tekst vi skulle i gang med å lese, så skulle jeg innledet denne, som en del av førlesingsfasen, med å trekke fram relevante begreper, som vi (sammen) skulle samtale om og forsøkte å oppklare dersom noen var ukjente. Jeg la også opp til modellering av ulike strategier for ordlæring/ordforståelse. Strategiene jeg ønsket å lære elevene opp i var: å forstå ordet/begrepet *ut fra kontekst*, å *dele opp* ordet/begrepet i mindre deler og å *slå opp* ordet/begrepet *i en ordbok/synonymordbok/på nett*. I tillegg ønsket jeg også at elevene skulle få utvikle sine egne strategier for å forstå hvordan og når det kan være hensiktsmessig å oppklare et ord eller et begrep.

I tillegg til å arbeide med ord- og begrepslæring i tilknytning til de tekstene vi leste, la jeg også opp til at elevene skulle gjennomføre flere ulike aktiviteter som var ment å fremme ordlæring. I løpet av perioden planla jeg for at elevene skulle få laget hver sin ordbank, hvor de skulle fylle inn alle de ordene de hadde lært i løpet av intervensjonen. Elevene skulle også lage en ordvegg i klasserommet, bruke ordkort, ha ordquiz, leke ulike ordgjetningsleker, fylle inn kryssord, ha ulike typer Kahooter, og vi skulle også arbeide med språklige bilder og ordspråk på norsk og fra elevenes morsmål. Disse aktivitetene hentet jeg fra ulike læringshefter og nettsider for kreative undervisningsopplegg, og var ment å skulle fremme ordlæring og øke elevenes bevissthet rundt ord og begreper.

4.4.3 De motivasjonsfremmende tiltakene

For å motivere elevene gjennom intervensjonen visste jeg at undervisningen burde inneholde en del variasjon og at tekstene burde være interessante. For å fremme elevenes motivasjon for lesing valgte jeg ut tekster som jeg anså som interessante for elevene, samtidig som jeg også la opp til at vi skulle ha en del høytlesning og samtaler om tekst. Og for å fremme elevenes motivasjon for ordlæring forsøkte jeg å ta i bruk ulike aktiviteter som jeg anså at elevene ville kunne finne meningsfylte og/eller morsomme. I løpet av perioden la jeg da opp til at elevene skulle gjøre 16 ulike aktiviteter og at de skulle lese 12 ulike tekster, om flere ulike tema (tabell 2 og tabell 3).

4.5 Analyse av tekstutvalget

I arbeidet med å utforme et undervisningsopplegg som både skulle fremme elevenes ordforråd og leseforståelse, og samtidig motivere elevene til videre lesing og arbeid med vokabular, ønsket jeg at de tekstene jeg tok i bruk skulle kunne være støttende i dette arbeidet. Tekstutvalget ble derfor viktig ettersom det både skulle brukes til å modellere strategibruk, til å fremme ordlæring og til å gi elevene noen gode leseopplevelser og fremme lesemotivasjon. I utvelgelsen av tekstene bestemte jeg meg for at disse skulle velges ut på bakgrunn av elevenes interesser og etter hvorvidt jeg anså tekstene som overkommelige for elevene (se også kapittel 3.3.2). Som jeg skrev i kapittel 3.2.1 var det store variasjoner i elevenes interesser, men det var noen interesseområder som gikk igjen, og som flere av elevene viste å ha interesse for. I en rask undersøkelse jeg gjorde i forkant av intervusjonen kom det fram at flere av elevene hadde stor interesse for blant annet populærvitenskap, konspirasjonsteorier og fotball.

I innsamlingen av tekstutvalget viste det seg, imidlertid, at det ikke var helt uproblematisk å finne tekster som både var tilpasset elevenes nivå og som samtidig appellerte til deres interesser. Det viste seg blant annet at de tekstene som var tilpasset elevenes nivå ofte kunne anses som barnslige eller uinteressante for elevene, ettersom disse tekstene ofte var skrevet for en langt yngre målgruppe. Samtidig kunne de tekstene jeg anså som interessante for elevene ofte anses å være for krevende i form av tekstenes språklige nivå. I utvelgelsen av tekster bestemte jeg meg derfor for at innenfor de temaene jeg med stor grad av sikkerhet visste at elevene hadde høy interesse, kunne tekstene være litt krevende, i den forstand at de kunne være litt lenger (over 600 ord) og/eller inneholde flere lavfrekvente ord og begreper. Disse tekstene var blant annet hentet fra populærvitenskapelige tidsskrifter som *Illustrert Vitenskap* og fra ulike nettaviser. Om de temaene som kanskje ikke hadde like høy interesse hos alle elevene, tok jeg i bruk en del tekster fra *Kaleido 6 og 7*, to lærebøker i norsk på 6. og 7. trinn, slik at tekstene i større grad skulle være tilpasset elevenes lesenivå, og da også kunne oppleves som mestringsfulle.

Tabell 2: Oversikt over tekstutvalget med navn, tekstbeskrivelse, opphav og lengde.

Navn på tekstene	Tekstbeskrivelse	Opphav	Lengde (ca. antall ord)
<i>Derfor bringer fredag den 13. ulykke</i>	Underholdningsartikkel	Historienett.no	680
<i>Mumiens mysterium</i>	Utdrag fra en ungdomsroman	Roman	2000
<i>Insekter redder livet ditt hver dag</i>	Naturfaglig artikkel om insekter	Lærebok i norsk for 6. trinn	950
<i>Etternavn</i>	Fagtekst om norske etternavns opphav	Lærebok i norsk for 6. trinn	250
<i>Derfor har vi ennå ikke hørt fra aliens</i>	Populærvitenskapelig artikkel	Illustrert Vitenskap (illvit.no)	540
<i>Dette har du lov til å gjøre på tur</i>	Informasjonsbrosjyre fra DNT	Lærebok i norsk for 6. Trinn	650
<i>Dette er nytt i FIFA 18</i>	Spillanmeldelse	VG+ (nettavis)	750
<i>Er det greit med en robot i klasserommet?</i>	Leserinlegg/debattartikkel	Lærebok i norsk for 6. trinn	350
<i>Vet du hva du sier ja til?</i>	Avisartikkel om unges nettvett på sosiale medier	Lærebok i norsk for 6. trinn	400
<i>Godt grep opp ned</i>	Naturfaglig artikkel om flaggermus	Lærebok i norsk for 6. trinn	350
<i>Dette betyr drømmene dine</i>	Populærvitenskapelig artikkel om drømmer	Side2.no	650
<i>En verden uten biller</i>	Naturfaglig artikkel om biller	Lærebok i norsk for 6. trinn	350

Som man kan se i tabell 2 leste vi tilsammen 12 ulike tekster, i ulike sjangre, i løpet av intervensjonsperioden. Av disse kan 11 kategoriseres som saktekster eller blandingstekster og én som en skjønnlitterær tekst. Av de 12 tekstene var fire tekster hentet fra nettet, to fra ulike nettaviser og to fra ulike populærvitenskapelige tidsskrift. Den ene skjønnlitterære teksten var hentet fra en ungdomsroman og de resterende syv tekstene var hentet ut fra to ulike lærebøker i norsk for 6. og 7. trinn. Når det kommer til tekstenes lengde lå disse på mellom 400 og 2000 ord.

I tekstutvalget valgte jeg å ta med flere ulike teksttyper med ulike tema. Dette gjorde jeg fordi jeg vurderte det som fordelaktig for elevene at de fikk møte ulike typer tekster med ulikt

innhold. Av de 11 saktekstene kunne tre sies å være naturfaglige, to å være populærvitenskapelige, en underholdningsartikkel, en spillanmeldelse, ett leserinnlegg, en avisartikkel og en informasjonsbrosjyre. De naturfaglige tekstene ble tatt med da disse tekstene ofte er mer begrepstunge, og jeg antok at de ville inneholde flere ukjente fagbegreper for disse elevene. Samtidig vurderte jeg det som fordelaktig at disse elevene tilegnet seg begreper som de kunne ha nytte av i flere fag. De populærvitenskapelige artiklene, underholdningsartikkelen og spillanmeldelsen ble tatt med for å vekke elevenes leselyst og for å (forhåpentligvis) gi elevene noen gode leseopplevelser. De resterende tekstene ble tatt med da de representerer ulike teksttyper som elever ofte vil møte i norskfaget (og andre skolefag) og som jeg vurderte at det ville være hensiktsmessig for denne elevgruppen å øve seg på.

4.6 Analyse av intervensjonen

Intervensjonen ble denne gjennomført over fire uker. Hver uke fikk elevene undervisning i strategibruk for leseforståelse og ord og begrepsforståelse, og hver undervisningstime inneholdt flere ulike aktiviteter. I tillegg leste elevene flere ulike tekster i løpet av perioden.

Tabell 3: Ukeoversikt over intervensjonen med mål, aktiviteter og tekster.

Ukeoversikt over intervensjonen				
UKE	Mål for uken:	Aktiviteter for strategilæring:	Motivasjonsfremmende aktiviteter:	Tekster:
Uke 1	Bli kjent med egne lese- og ordforståelsesstrategier og få kjennskap til andre lese- og ordforståelsesstrategier	Gjennomgå ulike lese- og ordforståelsesstrategier og forklare hensikt med bruk av disse Modellere bruk av ulike lese- og ordlæringsstrategier	Høytlesning Kahoot Kryssord Lage ordbank	<i>Derfor bringer fredag den 13. Ulykke</i> <i>Mumiens mysterium</i>
Uke 2	Kunne ta i bruk strategier i førlesingsfasen og kjenne til strategier som kan tas i bruk underveis i lesingen	Gjennomgang av ulike strategier Modellere bruk Utprøving av og samtale om ulike strategiers styrker i ulike lesesituasjoner	Høytlesning Fylle inn ord som mangler Ordkort Ordvegg Fluesnapper	<i>Innsekter redder livet ditt hver dag.</i> <i>Etternavn</i> <i>Dette betyr drømmene dine</i>
Uke 3	Kunne ta i bruk ulike strategier før og under lesingen Kunne kjenne til ulike strategier for å oppklare uklarheter	Repetisjon og gjennomgang av strategier Modellere bruk Utprøving av og samtale om ulike strategiers styrker i ulike lesesituasjoner	Høytlesning Arbeide med ordbank Metafor-quiz Gruppe-kahoot	<i>Derfor har vi ennå ikke hørt fra aliens</i> <i>Dette har du lov til å gjøre på tur.</i> <i>Dette er nytt i FIFA 18</i>
Uke 4	Kunne ta i bruk de ulike lesestrategiene selv	Repetisjon av strategiene Modellere bruk av strategier for hverandre Samtale om hverandres bruk av strategier	Høytlesning Stjerneorientering Lage en "challenge-word-guide"	<i>Er det greit med en robot i klasserommet?</i> <i>Vet du hva du sier ja til?</i> <i>Godt grep opp ned</i> <i>En verden uten biller</i>

I tabell 3 ser vi en oversikt over innholdet i intervensjonen. Her er innholdet presentert uke for uke, med mål for uken, hvilke aktiviteter som ble gjort og hvilke tekster som ble lest. En kan her se at målene gikk fra å bli kjent med ulike strategier til å kunne ta i bruk noen strategier, for til slutt å kunne ta i bruk alle strategiene selv. En kan også se at aktivitetene for strategilæring foregikk ved at jeg introduserte og modellerte bruk, for at elevene så selv skulle prøve ut og samtale om strategibruk. Videre ser man at det hver uke ble tatt i bruk flere ulike motivasjonsfremmende aktiviteter, og at vi hver uke leste flere ulike tekster. Jeg vil nå ta for

meg hvordan arbeidet med eksplisitt strategiundervisning, ord- og begrepslæring og motivasjon foregikk i de fire ukene.

4.6.1 Arbeidet med eksplisitt strategiundervisning

I løpet av de første ukene med eksplisitt strategiundervisning støtte jeg på et par utfordringer som medførte at undervisningen ikke gikk helt slik jeg hadde planlagt. Blant annet gikk det med en del tid på å implementere og gjøre elevene kjent med denne for dem nye tilnærmingen til tekst, som eksplisitt strategiundervisning kunne sies å være. Det gikk også med en del timer på å få elevene til å venne seg til at undervisningen nå skulle foregå litt annerledes enn hva de var vant med. Elevenes respons til det å lære seg å ta i bruk lesestrategier, og den følgen at de da var nødt til å bruke ekstra lang tid på lesingen, var spesielt upopulært i starten. Ved flere anledninger den første uken uttrykte de at de syntes det var kjedelig, tok for lang tid og at de ikke likte denne nye måten å lese tekster på. Én av informantene uttrykte også dette: ”...det tar for lang tid og det er kjedelig. Jeg vil bare bli fort ferdig. Jeg orker ikke dette”. Jeg vil si at dette utsagnet, på mange måter, også representerte den holdningen store deler av gruppen hadde til strategibruk og strategilæring, særlig i starten av perioden. Selv om jeg i forkant av intervensjonen hadde et ønske om at elevene i løpet av disse fire ukene skulle få til å modellere strategibruk for hverandre, viste dette seg å være krevende, mye på grunn av deres manglende motivasjon, men også fordi vi brukte en hel del tid på å implementere strategibruken, som da gikk på bekostning av undervisningen. Det ble derfor slik at det stort sett var jeg som modellerte strategibruk for elevene og at min modellering ble stående i sentrum for samtalene.

Gjennom intervensjonsperioden gikk forståvidt elevenes holdning til strategilæring litt opp og ned fra time til time. Selv om jeg aldri helt fikk til å få elevene til å modellere strategibruk for hverandre, så virket det som at elevene mot slutten av perioden faktisk begynte så smått å tilegne seg de ulike strategiene. Jeg opplevde ved flere anledninger i siste halvdel av perioden at elevene kommenterte min strategibruk, og at de også i større og større grad klarte å ta i bruk strategiene selv. Men det jeg stort sett observerte, og som også var gjennomgående gjennom perioden, var at mange av elevene i liten grad klarte å se de store gevinstene av å bli en bedre strategisk leser. Dette var til tross for gjentatte forsøk på å forklare hvilke gevinster dette kunne gi.

Å få elevene til å samtale om strategibruk

Det å få denne elevgruppen til å samtale om tekst var i begynnelsen også veldig krevende. I starten krevde det derfor at jeg var mye tilstede (og deltagende i samtalene deres, og at jeg i stor grad også ledet disse. I enkelte grupper var det til tider helt avgjørende at jeg var tilstede gjennom hele samtalen og mer eller mindre tok over styringen for at elevene i det hele tatt skulle få til å si noe om det de hadde lest. Det ble derfor helt avgjørende for kvaliteten på samtalene om jeg hadde alle 16 elevene tilstede samtidig eller om gruppen var delt opp med syv og ni elever.

Utover i perioden løsnet noe av elevenes vegring for å samtale om tekst, og det å få elevene til å samtale om tekstens innhold gikk etterhvert bedre. Spesielt bra gikk de samtalene som elevene hadde om tekster de hadde stor interesse for og de samtalene som fant sted da elevene hadde undervisning i mindre grupper. Dette vil jeg komme mer tilbake til i kapittel 4.6.3.

4.6.2 Arbeidet med ord- og begrepslæring

I arbeidet med å utvikle elevenes ord- og begrepslæring viste det seg i starten av intervensjonsperioden at elevene selv i liten grad var motivert til å lære seg nye ord og begreper. Det viste seg blant annet raskt at elevene ikke hadde interesse av å markere ukjente ord i tekstene de leste, slik de etter hensikten skulle gjøre ved hver lesing. I starten opplevde jeg også gjentatte ganger at flere av elevene ikke hadde markert noen ord i de tekstene vi hadde lest. Da jeg ble gjort oppmerksom på dette og forhørte meg med elevene om hvorfor, var svaret jeg ofte fikk at det ikke var noen ukjente ord i teksten. Ved nærmere kontroll viste det seg imidlertid at dette ikke stemte. Elevenes forklaring var da enten at de ikke gadd, eller at de ikke så på det som ”så farlig” å ikke markere alle ordene/begrepene de ikke forstod.

Utover i perioden gikk for så vidt også dette bedre, og det virket som om det å markere ukjente ord og samtale om ulike ord og begreper etterhvert ble en vane. Særlig var det én aktivitet som viste seg å være en døråpner for elevenes metakognisjon (forståelse for egen forståelse). I den aktuelle timen der denne aktiviteten fant sted ønsket jeg å vise elevene hva som skjer med leseforståelsen når forståelsen av sentrale ord og begreper uteblir. Og jeg hadde da laget et undervisningsopplegg som gikk ut på at elevene skulle lese en tekst hvor jeg hadde fjernet flere sentrale ord og begreper. Elevenes oppgave var da gjette seg fram til tekstens innhold ved å fylle inn tomrommene med ord og/eller begreper de trodde var fjernet, for deretter å dele sine tolkninger av teksten med hverandre. Til sist fikk elevene utdelt

teksten på nytt, nå med alle ordene tilstede. Det viste seg da at det var flere av elevene som hadde tatt kraftig feil i sine antakelser og at deres forståelse for teksten ikke stemte i det hele tatt med tekstens innhold. I etterkant av undervisningen ga flere av elevene også uttrykk for at de nå forstod hvor viktig det er å arbeide med ord- og begrepsforståelse.

Likevel var det å lære elevene opp i ulike strategier for ord- og begrepslæring krevende. Det viste seg at det heller ikke var helt uproblematisk for elevene å ta i bruk de hjelpemidlene de hadde til rådighet. Det å slå opp i ordboka viste seg å være krevende, ettersom mange av ordene og begrepene de skulle slå opp ofte stod forklart med nye ord eller begreper som elevene heller ikke forstod. Særlig gjaldt dette da elevene skulle slå opp fagbegreper, og det samme gjaldt også når elevene forsøkte å ta i bruk synonymordboka. Å slå opp ord/begreper på nettet viste seg også å være veldig krevende ettersom internettet er så uendelig stort, og elevene manglet gode strategier for å søke etter informasjon på nett. Å dele opp ordet/begrepet fungerte av og til, der det var mulig og/eller ordet/begrepet bestod av et annet kjent ord/begrep. Videre var det å forstå ord og begreper ut fra konteksten også krevende dersom tekstens innhold i seg selv også var krevende for eleven. Til tross for dette viste det seg at elevene klarte å ta i bruk strategiene, i noen grad, dersom de hadde en del forkunnskap om emnet fra før, eller hvis emnet var av spesiell interesse for eleven. Dette kom særlig fram da elevene skulle lese en tekst om et nytt fotballspill (FIFA-18). Jeg skal komme tilbake til dette i neste delkapittel (kapittel 4.6.3).

4.6.3 Arbeidet med motivasjon

I arbeidet med å motivere elevene til å arbeide med strategi- og begrepslæring var også dette krevende å få til i starten. Elevene, som i utgangspunktet var umotiverte i forkant av intervensjonen, var fortsatt umotiverte i oppstarten av intervensjonsperioden, og for noen av elevene vedvarte også denne mangelen på motivasjon gjennom store deler av perioden. Som nevnt tidligere (se kapittel 3 og 4.4.3) gjennomførte jeg flere ulike motivasjonsfremmende tiltak. Det å ha variasjon var noe jeg tidligere hadde god erfaring med, og som også viste seg å være positivt ved gjennomføringen av denne intervensjonen. Ettersom vi i løpet av intervensjonen fikk gjort mye forskjellig, observerte jeg også at de ulike undervisningsmetodene, aktivitetene og tekstene vi gjennomgikk skapte ulik grad av engasjement hos elevene. Det viste seg blant annet at det var svært populært med konkurranser eller quiz. Aktiviteter der elevene kunne ”vinne” noe (selv om det bare var heder og ære) var spesielt populære aktiviteter. Samtidig var det å få elevene til å arbeide med strategibruk, i tilknytning

til en konkurranse, ikke like vellykket. Aktiviteter der elevene kunne være fysiske var populære, mens de aktivitetene hvor elevene skulle sitte og fylle inn ulike ark (fire hjørner, plakater o.l.), særlig for guttene, var mindre populært.

Arbeidet med de ulike tekstene

Å ha variasjon i tekstutvalget viste seg å være positivt og i løpet av intervensjonen opplevde jeg at mange av elevene hadde glede av de tekstene vi leste. Etersom vi leste om så mye forskjellig opplevde jeg også at ulike elever hadde glede av ulike tekster, og at store deler av gruppen fikk lest om noe de hadde interesse for. Jeg vil også tro, uten å kunne si dette med sikkerhet, at samtlige av elevene i hvert fall hadde én, om ikke flere gode lese-opplevelser i løpet av intervensjonen. Elevenes interesser for tekstenes innhold viste seg også å være det som hadde størst innvirkning på elevenes motivasjon for lesingen og arbeidet med tekst. Dette kom tydelig til uttrykk da elevene skulle arbeide med strategi- og begrepslæring i tilknytning til en tekst som handlet om det nye fotballspillet, FIFA18. Denne teksten var en spill-anmeldelse som nylig hadde blitt publisert på VG.no (se vedlegg 5), og som omhandlet innholdet i det nye FIFA-spillet som snart skulle komme ut i butikkene. For disse elevene var denne teksten en ganske krevende og tung tekst, med tanke på dens tette innhold av fagbegreper og avanserte setningskonstruksjoner. Til tross for dette var denne teksten den teksten som elevene brukte mest tid på og arbeidet mest med. I løpet av de 90 minuttene som denne undervisningsøkten bestod av, var elevene flittige til å markere ukjente ord, kommentere strategibruk for både lesingen og for ord-/begrepsforståelsen, og iherdige til å diskutere tekstens innhold. I motsetning til de timene jeg hadde hatt med denne elevgruppen før (og siden), var dette den første undervisningstimen (noensinne) der disse elevene var mer opptatt av å forstå tekstens innhold, og diskutere dette, enn hva jeg var. Det var også den første timen jeg noen gang hadde hatt med disse elevene der jeg måtte avbryte diskusjonen fordi timen var slutt.

Også de populærvitenskapelige tekstene/underholdningsartiklene var tekster som elevene hadde interesse for. Disse tekstene (se kapittel 4.5) viste seg å vekke interessen hos elevene da de ofte handlet om temaer som elevene ga uttrykk for at de tidligere hadde «undret» seg over. Det å lese ulike teorier om hvorfor fredag den 13. er en «ulykkesdag», hvorfor vi ikke har hørt fra aliens ennå eller hva drømmene dine kan bety var temaer som elevene med enkelhet kunne diskutere seg i mellom, og som de uttrykte interesse for.

I arbeidet med de naturfaglige tekstene, *Insekter redder livet ditt hver dag*, *Godt grep opp ned* og *En verden uten biller*, var dette tekster som elevene også syntes var interessante. Særlig tekstene om insekter og biller ga elevene uttrykk for at de likte da de tok utgangspunkt i hvordan ulike insekter er viktig for dem selv, i deres hverdag. Selv om interessen for disse tekstene ikke var like stor hos alle elevene, var dette fortsatt tekster som flere av elevene ga uttrykk for at var spennende. Det at de også var tilpasset en litt yngre målgruppe (6./7. klassinger) gjorde også tekstene lettlesbare, samtidig som innholdet ikke var barnslig, noe som jeg også opplevde som positivt.

Samtidig var det også noen av tekstene som ikke slo an i det hele tatt. Det viste seg blant annet at en informasjonsbrosjyre fra Den Norske Turistforeningen, *Dette har du lov til å gjøre på tur* (se vedlegg 6), ikke var av interesse for elevene i det hele tatt. I den undervisningsøkten hvor denne teksten ble gjennomgått var motivasjonen så lav hos gruppen at vi nesten ikke kom oss igjennom teksten. Denne teksten handlet om ulike regler (skrevne og uskrevne) som gjelder når man er ute i naturen og går på tur. Elevene viste svært lav interesse for denne tekstens tema og innhold, og deres innsats i arbeidet med teksten i etterkant av lesingen, var desidert periodens laveste.

Høytlesning i mindre grupper

Til sist var det å ta i bruk mye høytlesning et tiltak som jeg fikk inntrykk av at var veldig positivt for perioden, og som elevene ga uttrykk for at de likte svært godt. Jeg hadde tidligere gode erfaringer med høytlesning, også med denne elevgruppen, men i løpet av intervensjonen fikk vi gjort dette i mye større grad og i mindre grupper, noe som jeg erfarte at både jeg og elevene syntes var positivt. Særlig da jeg hadde elevene i mindre grupper viste det seg at høytlesning var positivt, da jeg kunne stoppe opp underveis og samtale med elevene. Det viste seg også at i de timene der jeg hadde elevene i mindre grupper ble elevene tryggere på hverandre og deltok i samtale i større grad. I disse timene hadde også samtale bedre kvalitet i form av at flere elever deltok og at diskusjonene gikk mer i dybden.

4.7 Analyse av spørreundersøkelsen

I etterkant av intervensjonsperioden ble elevene bedt om å gjennomføre en spørreundersøkelse som gikk ut på at elevene skulle vurdere deres opplevelser med intervensjonen, om de selv opplevde at de hadde lært noe nytt, og om hvorvidt de anså seg selv som gode

lesere eller ikke. Jeg vil nå ta for meg de ulike delene av spørreundersøkelsen og trekke fram de resultatene jeg anså som betydningsfulle for denne studien.

Opplevelser med perioden

I spørreundersøkelsen som ble gjennomført i etterkant av intervensjonen ble elevene stilt 10 spørsmål om deres opplevelser med perioden (se vedlegg 4). Av disse 10 spørsmålene hadde syv av spørsmålene faste svaralternativer. De resterende tre spørsmålene kunne elevene besvare fritt med egne ord.

Tabell 4: Oversikt over antall elever som oppga «Likte den ikke», «Var helt greit», «Likte den / Likte den litt» eller «Likte den godt» på spørsmålet «Hvor godt likte du perioden?».

Utdrag fra spørreundersøkelsen 1: Opplevelser med perioden			
Hvor godt likte du perioden?			
Likte den ikke	Var helt greit	Likte den / Likte den litt	Likte den godt
1	2	10	3

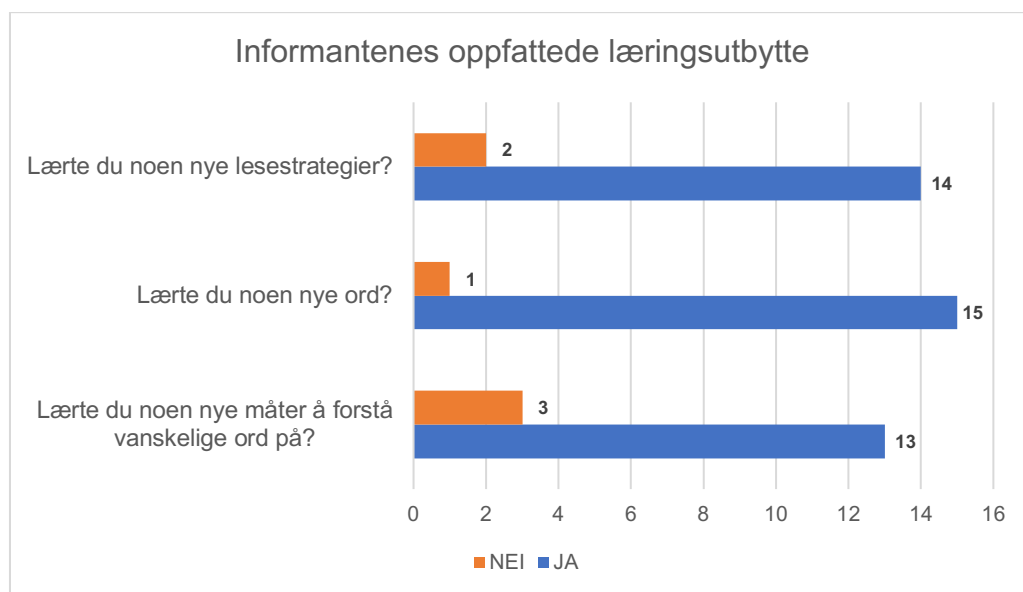
Ved gjennomgangen av elevbesvarelsene viste det seg at elevene jevnt over rapporterte om generell trivsel med intervensjonen. I tabell 4 kan man se resultatene fra ett av spørsmålene i undersøkelsen. Her vises antall elever som oppga de ulike svaralternativene på spørsmålet: *Hvor godt likte du perioden?* Slik det kommer fram i tabell 4 vil jeg si at elevene rapporterte om en generelt god opplevelse med perioden. Vi ser at det kun er én elev som rapporterer om mistrivsel med perioden (likte den ikke) og to elever som oppga at de syntes det var helt greit. Videre var det 10 elever som oppga at de likte den/likte den litt og tre elever som rapportere om at de likte perioden godt. Vi ser her at det da var en overvekt av elever som var positive til perioden, og jeg velger ut fra dette å konkludere med at elevene jevnt over var positive til perioden.

Videre inneholdt spørreundersøkelsen ni andre spørsmål som også gikk ut på å undersøke elevenes opplevelse med perioden. Seks av disse spørsmålene hadde som hensikt å undersøke hvorvidt elevene opplevde de ulike aktivitetene vi drev med som positive. Elevene ble da stilt spørsmål om de likte at vi leste høyt (spørsmål 4), at vi gjennomgikk vanskelige ord (spørsmål 5), leste mange forskjellige tekster (spørsmål 6), om de likte tekste vi leste (spørsmål 7), at vi arbeidet med strategier (spørsmål 8), og om de likte at jeg modellerte letestategier for dem (spørsmål 9). På disse spørsmålene kunne elevene svare at de *ikke likte det*, at det var *helt greit*, at de *likte det litt/likte det* eller at de *likte det godt*. Ved gjennom-

gangen av elevbesvarelsene kom det fram at det var svært få som ikke likte innholdet i intervensjonen. I gjennomsnitt var det ikke mer enn én til to elever som oppga at de ikke likte deler av innholdet. På den andre siden var det heller ingen av de ulike aktivitetene vi gjorde som skilte seg ut som spesielt positive. Det at vi leste mange forskjellige tekster (spørsmål 6), at vi arbeidet med nye lesestrategier (spørsmål 8) og at jeg modellerte lesestrategier for elevene (spørsmål 9) hadde dog et litt høyere antall elever som oppga at de likte det godt (6 stk.). Det kan da se ut som om dette var aktiviteter som flere av elevene likte/trivdes med.

Læringsutbytte

I undersøkelsen ble elevene også stilt syv spørsmål om hvorvidt de selv oppfattet at de hadde lært noe nytt i løpet av intervensjonen eller ikke. Disse spørsmålene gikk ut på å undersøke om elevene selv mente at de hadde lært noen nye strategier, ord eller ordforståelsesstrategier. Spørsmålene var da utformet med både ja/nei-spørsmål og åpne spørsmål der elevene kunne svare fritt.



Figur 3: Utdrag fra spørreskjema (2) som viser antall elever som oppga «ja» eller «nei» på spørsmål om oppfattet læring av lesestrategier, ord og ordforståelsesstrategier.

Figur 3 illustrerer et utdrag fra spørreskjemaet. I illustrasjonen kan man se de tre ja/nei-spørsmålene elevene ble stilt i skjemaet og antall elever som svarte ja eller nei. Disse spørsmålene var ment å skulle måle hvorvidt informantene selv opplevde at de hadde lært noen nye lesestrategier, ord og ordforståelsesstrategier i løpet av intervensjonen. Ut fra denne framstillingen kan man da se at 14 av de 16 informantene oppga at de hadde lært noen nye

lesestrategier, 15 at de hadde lært noen nye ord og 13 at de hadde lært noen nye måter å forstå vanskelige ord på.

Til to av disse ja/nei-spørsmålene, *lærte du noen nye lesestrategier og lærte du noen nye måter å forstå vanskelige ord på*, fulgte det også med et oppfølgingsspørsmål der elevene skulle kommentere hvilke strategier de hadde lært. Ved gjennomgangen av disse svarene var det dog kun et fåtall som kunne oppgi mer enn én strategi, og det var heller ikke én eller flere strategier som skilte seg ut som gjennomgående.

Syn på egne ferdigheter

Innledningsvis i spørreskjemaet ble elevene også stilt noen spørsmål om dem selv. Elevene ble i denne delen av undersøkelsen stilt spørsmål om deres kjønn, fødested, morsmålsopplæring, språkbruk i hjemmet, språkkompetanse og leseferdigheter. Av disse spørsmålene var seks spørsmål utformet for å skulle undersøke hvordan informantene selv vurderte sine leseferdigheter og ordforråd.

Tabell 5: Oversikt over antall elever som oppga «Dårlige», «Litt dårlige», «Helt ok» eller «Gode / Ganske gode» på spørsmål om leseferdigheter og ordforråd.

Utdrag fra spørreundersøkelsen 3: Syn på egne ferdigheter			
Hvordan vil du vurdere dine leseferdigheter?			
Dårlige	Litt dårlige	Helt ok	Ganske gode / Gode
1	-	4	11
Hvordan vil de vurdere ordforrådet ditt?			
Dårlig	Litt dårlig	Helt ok	Ganske godt / Godt
1	1	2	12

Tabell 5 viser et utdrag fra den delen av spørreskjemaet som gikk ut på å undersøke elevenes syn på egne ferdigheter i lesing, strategibruk og vokabular. I tabellen ser vi to spørsmål som forsøker å undersøke elevenes syn på egne leseferdigheter og vokabular. Tabellen viser også antall elever som oppga de ulike svaralternativene. Slik det kommer fram i tabell 5 så kan vi se at elevene stort sett rapporterer om gode leseferdigheter og godt vokabular. Kun én av informantene rapporterer om dårlige leseferdigheter og et dårlig ordforråd. Det er den samme informanten som oppgir dårlige leseferdigheter og dårlig vokabular. Videre rapporterer 11 av informantene om gode eller ganske gode leseferdigheter, og 12 av informantene oppgir også

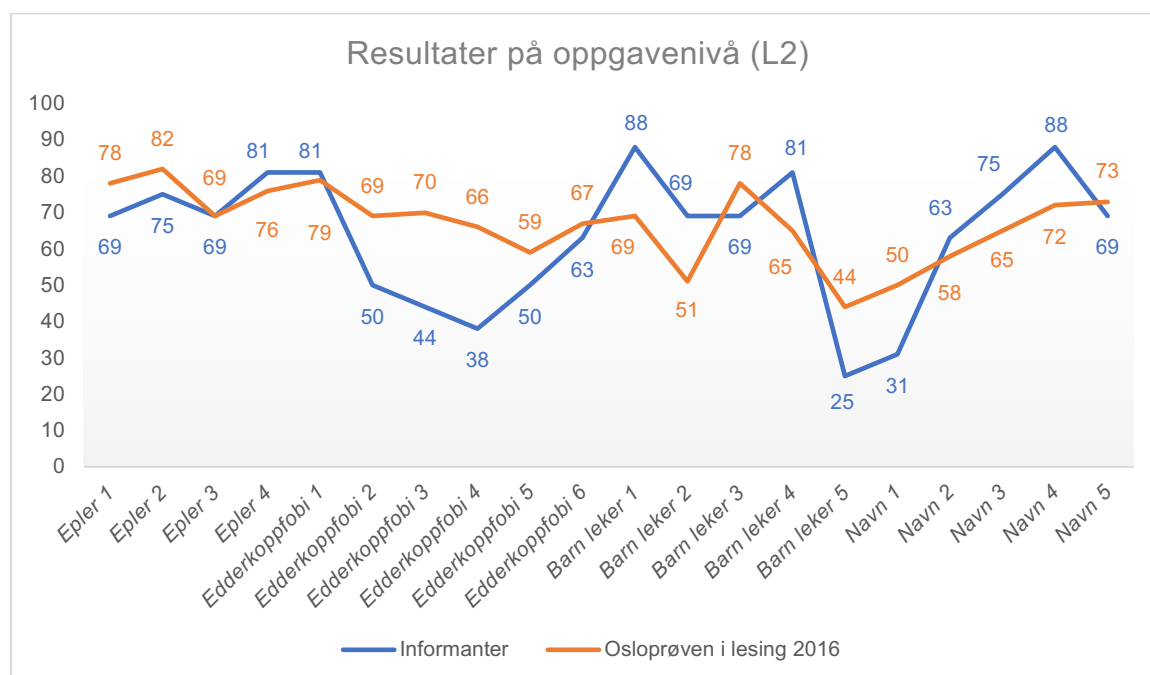
at de har et godt eller ganske godt ordforråd. Og vi ser med dette at elevene, jevnt over, anser sine leseferdigheter som gode og at de vurderer sitt eget vokabular som godt.

4.8 Resultater etter intervensjonen (L2 og O2)

I etterkant av intervensjonsperioden gjennomførte jeg en posttest for å kartlegge elevenes leseforståelse og vokabular etter intervensjonen. Posttest ble også brukt for å kunne sammenligne elevenes resultater før og etter intervensjonen, og skulle da kunne si noe om en eventuell endring. Posttesten bestod derfor, som L1 og O1, både av en leseprøve (L2) og en ordprøve (O2). Jeg vil nå ta for meg hver av disse prøvene og de resultater som gjorde seg gjeldende i gjennomføringen av disse.

4.8.1 Resultater fra L2

Posttest, L2, ble gjennomført av informantene i etterkant av intervensjonsperioden og inneholdt fire ulike tekster med 20 tilhørende flervalgsoppgaver. Av disse 20 oppgavene kunne fem kategoriseres som *finneoppgaver*, 12 som *tolkningsoppgaver* og tre som *refleksjonsoppgaver*. Resultatene for disse 20 oppgavene blir også her presentert i form av p-verdier, og sammenlignet med de resultater som kom fram i rapporten for Osloprøven i lesing 2016.



Figur 4: Gjennomsnittlige p-verdier for alle oppgavene i L2 ved gjennomføringen av Osloprøven i lesing (2016) og for informantene.

Som vi kan se i figur 4 blir de ulike p-verdiene på L2 presentert i den rekkefølgen som oppgavene ble gitt på prøven. Den blå grafen viser også i denne figuren de ulike p-verdiene på de ulike oppgavene blant informantene i denne studien, og den oransje grafen viser de gjennomsnittlige p-verdiene for de 6. klassingene i Oslo som gjennomførte Osloprøven i lesing i 2016. Som vi kan se i figur 4 er resultatene på denne delen av Osloprøven i lesing også preget av variasjon mellom lette og vanskelige oppgaver, men kanskje i en litt mindre grad. I figuren kan vi se at det også her var fem oppgaver som kunne anses som vanskelige, dersom man tar utgangspunkt i 60-prosentregelen. Til sammenligning ser vi også her at flere av oppgavene kunne kategoriseres som vanskelige for mine informanter, og på seks av oppgavene svarer færre enn 60 prosent av mine informanter riktig.

Hvis vi på denne prøven også ser på hvilke typer oppgaver som viste seg å være vanskelige for mine informanter, ser vi i figur 4 at fire av disse oppgavene er tilknyttet teksten *Edderkopffobi*, samtidig som de to vanskeligste oppgavene er tilknyttet tekstene *Barn leker* og *Navn*. Av oppgavene som var tilknyttet teksten *Edderkopffobi* ser vi at det særlig var på oppgave to, tre og fire som mine elever gjorde det vesentlig dårligere enn Oslos 6. klassinger. Av disse kunne en av oppgavene kategoriseres som en finneoppgave, en som en tolkningsoppgave og en som en refleksjonsoppgave. Det som kan se ut til å være en utfordring for mine elever med utgangspunkt i disse oppgavene, er at teksten *Edderkopffobi* inneholdt flere vanskelige ord og begreper, den er lengst (978 ord) og alle disse tre oppgavene går ut på å finne, tolke og reflektere rundt forhold som ikke står skrevet eksplisitt i teksten.

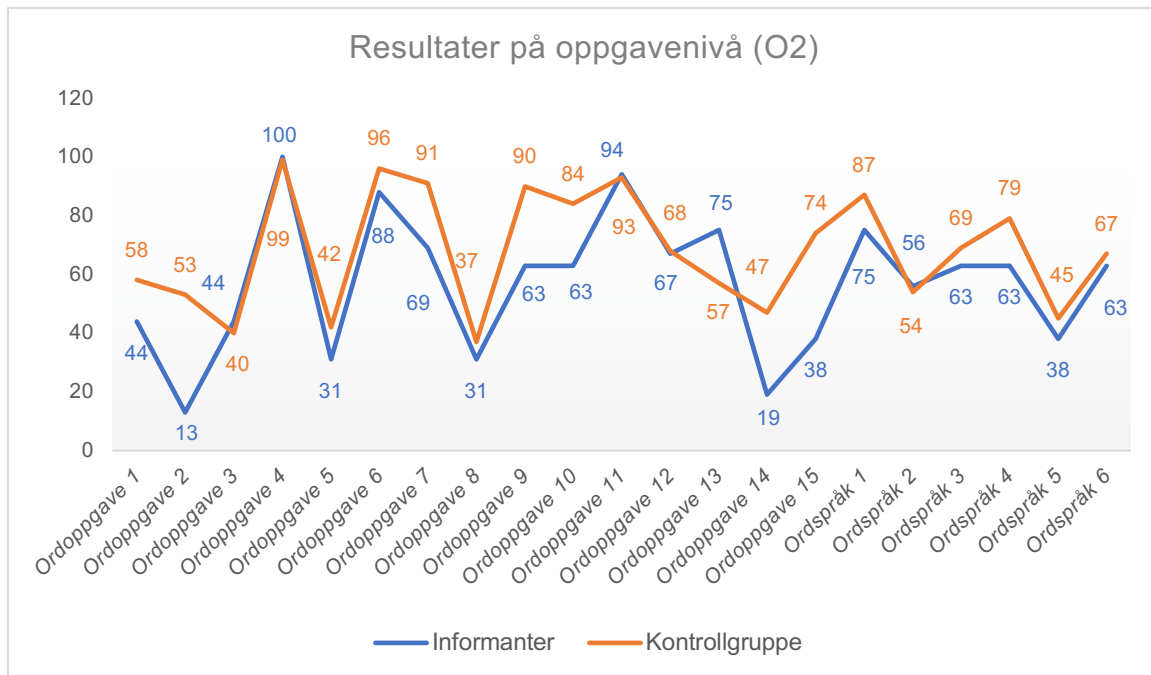
Prøvens aller vanskeligste oppgave, *Barn leker 5*, var kategorisert som en tolkningsoppgave, og elevene mine oppnådde en gjennomsnittlig p-verdi på 25 prosent på dette spørsmålet. Dette var nesten 20 prosentpoeng under gjennomsnittet for Oslos 6. klassinger. Oppgaven gikk ut på at elevene skulle velge mellom ulike påstander som kunne sies å stemme med et utsagn fra en forsker. I teksten uttrykket en forsker at barn får mindre tid til å utfolde seg på egenhånd når de i tidlig alder begynner å delta i organiserte aktiviteter. Det elevene skulle ha svart på dette spørsmålet var da at forskeren mener at barn også bør ha tid til å finne på aktiviteter selv. Dette står ikke skrevet eksplisitt i teksten, men skal kunne tolkes av elevene med bakgrunn i sitatet.

I tillegg viste også en oppgave til teksten *Navn, Navn 1*, å være spesielt krevende for mine informanter. Også på denne oppgaven lå informantene mine nesten 20 prosentpoeng under gjennomsnittet for Oslos 6. klassinger. Dette var en refleksjonsoppgave som gikk ut på at elevene selv skulle velge en alternativ overskrift til teksten. Teksten, *Solveig og Emma* (i figuren *Navn*), handlet om hvordan disse navnenes popularitet har endret seg over tid. Det riktige svaralternativet ville her ha vært *Navnemoten skifter*. For å kunne svare på denne oppgaven måtte elevene ha forstått innholdet i teksten og innholdet i de to grafiske framstillingene av navnene Solveig og Emma. Ser man på teksten som helhet gjorde ikke mine elever det noe spesielt dårlig på oppgavene som tilhørte denne teksten – faktisk gjorde de det også en del bedre enn gjennomsnittet for Oslos 6. klassinger på alle de andre oppgavene enn den første. Det dette viser er at disse elevene fint klarte å hente ut informasjon fra disse to grafene og tolke denne informasjonen, men at det å forstå teksten på et overordnet plan, slik oppgaven ba de om, her viste seg å være utfordrende.

Ser vi på prøven som helhet så hadde Oslos 6. klassinger totalt en gjennomsnittlig p-verdi på 66,8 prosent på L2. Til sammenligning var den gjennomsnittlige p-verdien for mine informanter på 64,7 prosent. Ser vi på de ulike grafene i figur 4 så kan vi se at det var noen forskjeller i elevgruppenes gjennomsnittlige resultater på de ulike oppgavene. Men sett ut fra den gjennomsnittlige p-verdien for hele L2 så kan man si at mine informanter i snitt hadde en omtrent lik leseforståelse som enn en gjennomsnittlig 6. klassing i Oslo i 2016, på denne leseprøven.

4.8.4 Analyse av O2

Ordprøven O2 ble også gjennomført i tilknytning til leseprøve 2, og inneholdt som O1, 21 flervalgsoppgaver fordelt på to deler, A og B. Del A bestod også her av 15 oppgaver hvor elevene skulle svare på betydningen av ulike ord og begreper, mens del B bestod av seks oppgaver hvor elevene skulle svare på betydningen av faste uttrykk og ordspråk. Resultatene på O2 vil også her bli presentert med gjennomsnittlige p-verdier på de ulike oppgavene og resultatene vil bli sammenlignet med kontrollgruppen.



Figur 5: Gjennomsnittlige p-verdier for alle oppgavene på O2 for informantene og kontrollgruppen.

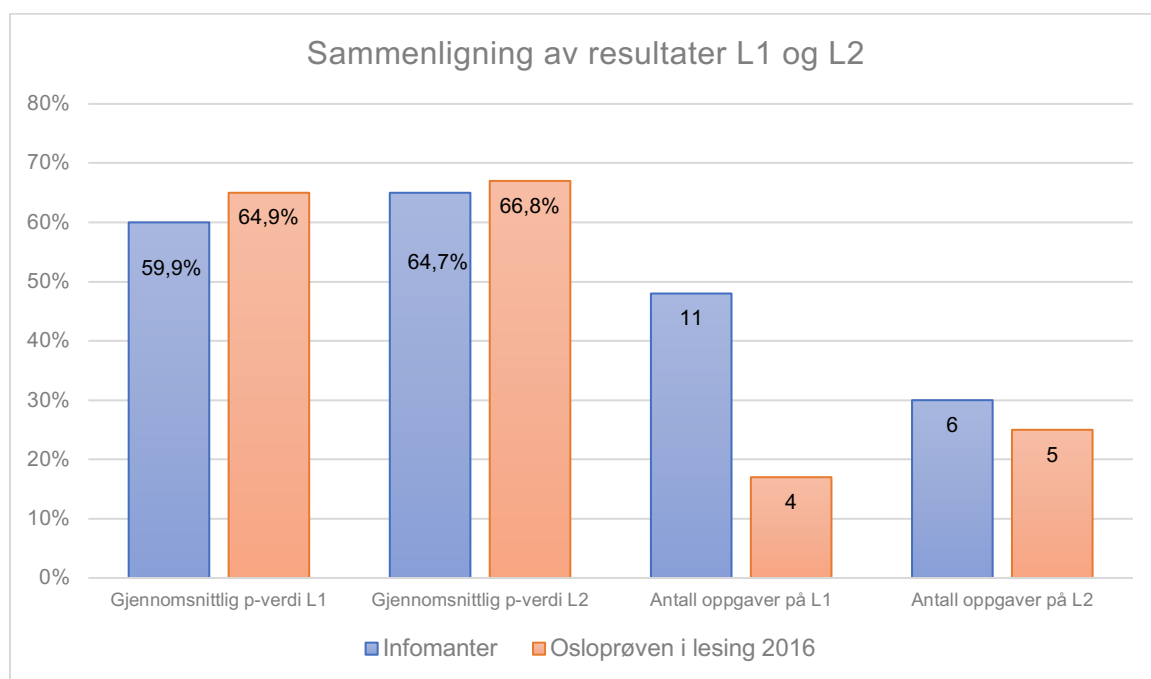
Ser vi på resultatene som kommer fram i figur 5, ser vi at det også på O2 er store variasjoner i elevenes prestasjoner på de ulike oppgavene. I snitt hadde informantene en gjennomsnittlig p-verdi på 57 prosent, og kontrollgruppen hadde en gjennomsnittlig p-verdi på 68 prosent. Ut fra figuren kan vi også se at p-verdien på de ulike oppgavene spriker fra 12,5 til 100 prosent for mine informanter, noe som vil si at det på denne ordprøven var store variasjoner i elevenes prestasjoner på de ulike oppgavene.

Når det kommer til de ulike oppgavene ser vi at det særlig er *Ordoppgave 2* («merkverdig») og *Ordoppgave 14* («korrespondent») som viste seg å være spesielt vanskelige for mine informanter. På disse oppgavene oppnådde mine informanter en gjennomsnittlig p-verdi på 13 (*ordoppgave 2*) og 19 prosent (*ordoppgave 14*), samtidig som kontrollgruppen ikke gjorde det spesielt dårlig på disse oppgavene (53 og 47 prosent). Mine informanters lave p-verdier på disse oppgavene kan mulig forklares med at særlig ordoppgave 2 («merkverdig») er et ord mange unge i dag ikke bruker, og derfor er et ord som man må ha fått med seg hjemmefra eller ha støtt på tidligere. Ordet «merkverdig» er også et ord som jeg vil anta at i liten grad benyttes i saktekster, mens det i større grad er et ord som man kan finne igjen i skjønnlitterære tekster. Det kan derfor tenkes at en mulig forklaring på at akkurat dette ordet var ukjent for mange av mine elever nettopp skyldes at de i liten grad leser (og/eller har lest) skjønnlitterære tekster opp igjennom livet. Og at de derfor ikke har støtt på dette ordet tidligere.

4.9 Sammenligning av resultatene fra pretest og posttest

4.9.1 Sammenligning av resultatene fra L1 og L2

Sammenligner vi resultatene fra de to leseprøvene L1 og L2, ser vi at L1 har flere flervalgsoppgaver og flere oppgaver som kan kategoriseres som refleksjonsoppgaver. I tillegg ser vi i resultatene fra Osloprøven i lesing i 2016 at den gjennomsnittlige p-verdien for L1 var på 64,9 prosent. Til sammenligning hadde L2 en gjennomsnittlig p-verdi på 66,8 prosent, noe som vil si at den lå to prosentpoeng over L1. Dette kunne ha være et argument for at L2 var litt lettere enn L1. Samtidig så er en forskjell på to prosentpoeng en såpass liten forskjell at den mest sannsynlig ikke vil kunne sies å være signifikant. Og dersom vi ser på de ulike prøvenes antall av vanskelige oppgaver ser vi også, ut fra resultatene fra gjennomføringen i 2016, at L1 faktisk hadde færre oppgaver som kunne kategoriseres som vanskelige, sammenlignet med L2 (hvis vi tar utgangspunkt i 60-prosentregelen). Jeg vil med dette argumentere for at prøvene kan sammenlignes.

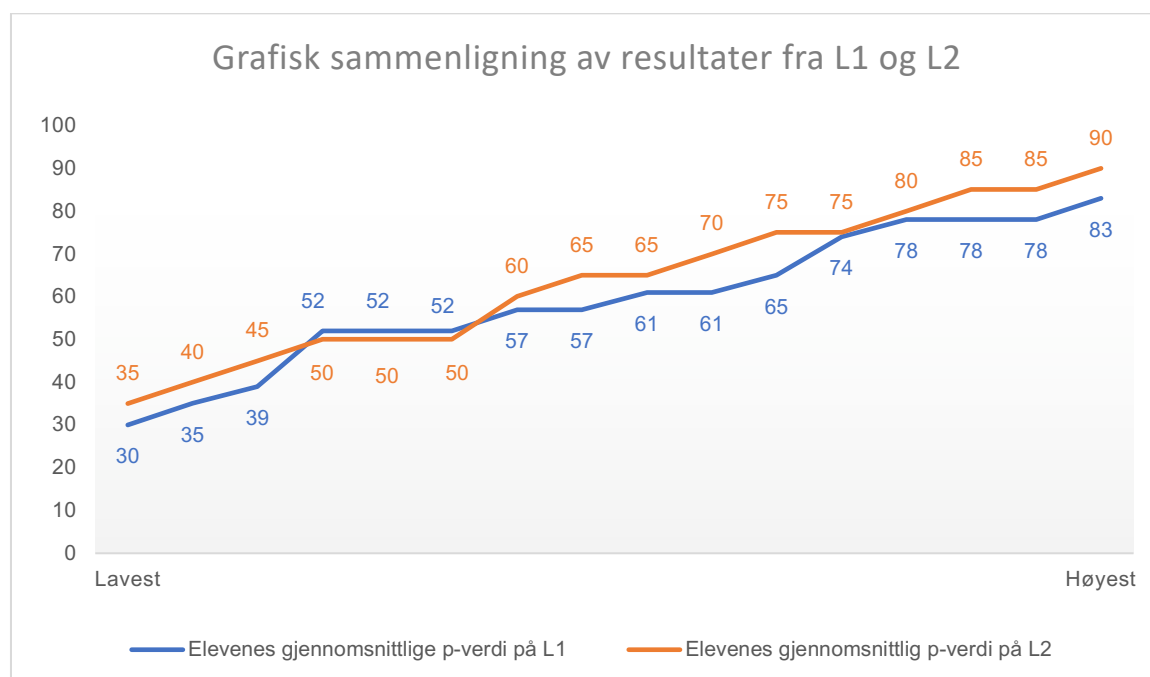


Figur 6: Grafisk sammenligning av gjennomsnittlige p-verdier og antall oppgaver med p-verdier under 60 prosentpoeng på L1 og L2.

Ved gjennomføringen av L1 oppnådde mine informanter en gjennomsnittlig p-verdi på 59,9 prosent. Dette var fem prosentpoeng under gjennomsnittet for Oslos 6. klassinger, som da lå på 64,9 prosent. Ved gjennomføringen av L2 oppnådde mine informanter en gjennomsnittlig p-verdi på 64,7 prosent. Dette var fortsatt over to prosentpoeng under gjennomsnittet for

Oslos 6. klassinger, men en betydelig lavere forskjell enn ved gjennomføringen av L1. Totalt var det en økning i informantenes gjennomsnittlige p-verdi fra L1 til L2 på 4,8 prosentpoeng. Selv om en tar med i betraktning at utvalget av informanter var lite (16 stykk), vil det fortsatt være mulig å argumentere for at det kan ha vært en liten endring i informantenes lesekompetanse.

Ser man også på antall oppgaver som mine informanter oppnådde en gjennomsnittlig p-verdi på under 60 prosent ser vi i figur 6 at det var en nedgang fra L1 til L2, og at antallet sank fra 11 til seks oppgaver. Selv om man trekker inn det faktum at L1 inneholdt flere oppgaver enn L2 (3 stykk), er det fortsatt en betydelig nedgang.



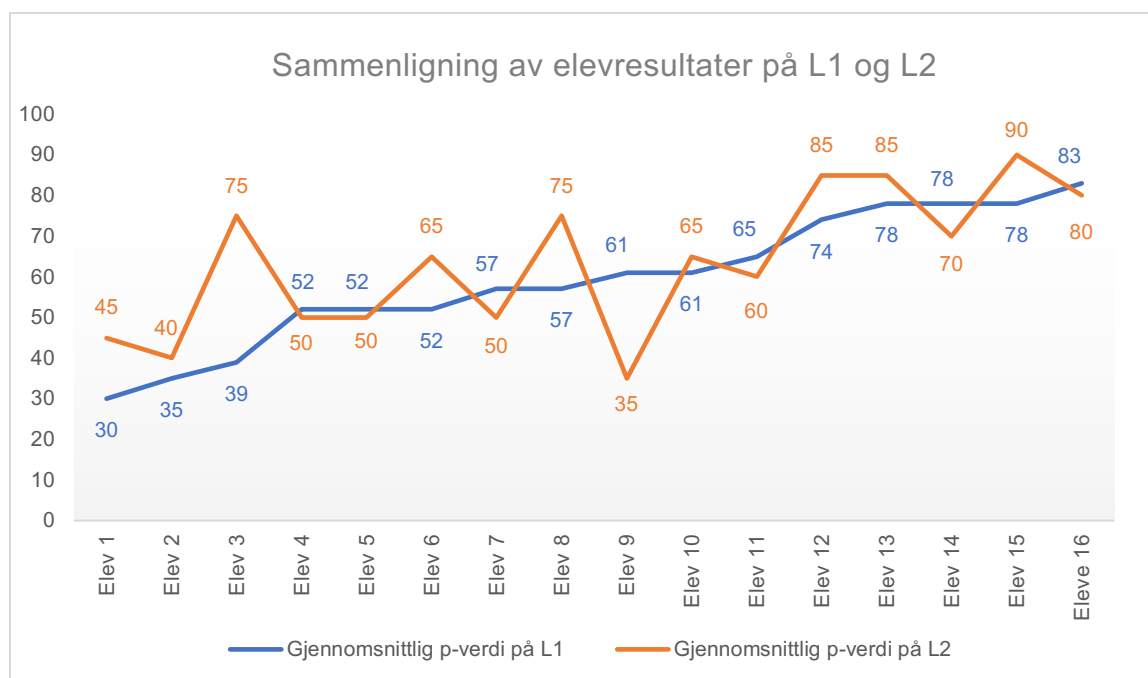
Figur 7: Grafisk sammenligning av elevenes gjennomsnittlige p-verdi på L1 og L2, rangert fra lavest til høyest resultat.

I figur 7 er elevenes resultater illustrert med to grafer som viser elevenes gjennomsnittlige p-verdier på de ulike prøvene. Verdiene er i figuren rangert fra lavest til høyest, og den blå grafen viser informantenes p-verdier på L1 og den oransje grafen illustrerer informantenes p-verdier på L2. Hvis vi, med utgangspunkt i de resultatene som er presentert her, sammenligner de tre laveste resultatene på L1 med de tre laveste resultatene på L2, ser vi at det var en økning hos samtlige av de tre lavest presterende elevene på over fem prosentpoeng. Sammenligner vi de tre høyeste resultatet på L1 med de tre høyeste resultatene på L2 ser vi

også her at det var en økning i disse elevenes gjennomsnittlige p-verdier på over syv prosentpoeng.

Ser vi på de ulike resultatene på L1 og L2 i figur 7, ser vi også at det var store variasjoner i elevenes resultater på de ulike prøvene. Resultatene på L1 spriker fra 39,4 prosent på det laveste til 82,6 prosent på det høyeste. Vi ser her at tre av elevene på L1 (18,7 prosent) oppnådde et resultat på mindre enn 50 prosent, åtte av elevene (50 prosent) oppnådde mellom 50 og 70 prosent riktige svar og fem elever (31 prosent) oppnådde et resultat på mer enn 70 prosent. Spredningen i resultatene mellom den lavest presterende eleven og den eleven som presterer best på L1 var også på over 50 prosentpoeng (52,2).

Sammenligner vi resultatene i L1 med L2, så kan vi i figur 7 se at det også på L2 var en spredning på over 50 prosentpoeng mellom den lavest presterende eleven og den eleven som presterte det best på L2. Faktisk var spredningen mellom den lavest presterende eleven og den eleven som presterte best på L2 på hele 65 prosentpoeng. Ut fra figur 7 ser vi også at det blant informantene fortsatt var tre stykker som oppnådde en gjennomsnittlig p-verdi på under 50 prosent ved gjennomføringen av L2, men at det var færre som oppnådde en gjennomsnittlig p-verdi på mellom 50 og 70 prosent. På L2 oppnådde 6 av mine informanter en gjennomsnittlig p-verdi på mellom 50 og 70 prosent, og hele 7 elever hadde en p-verdi på over 70 prosent. Vi kan med dette si at til tross for en økning i informantenes gjennomsnittlige p-verdier fra L1 til L2 så var det fortsatt store forskjeller mellom informantenes resultater på L2.



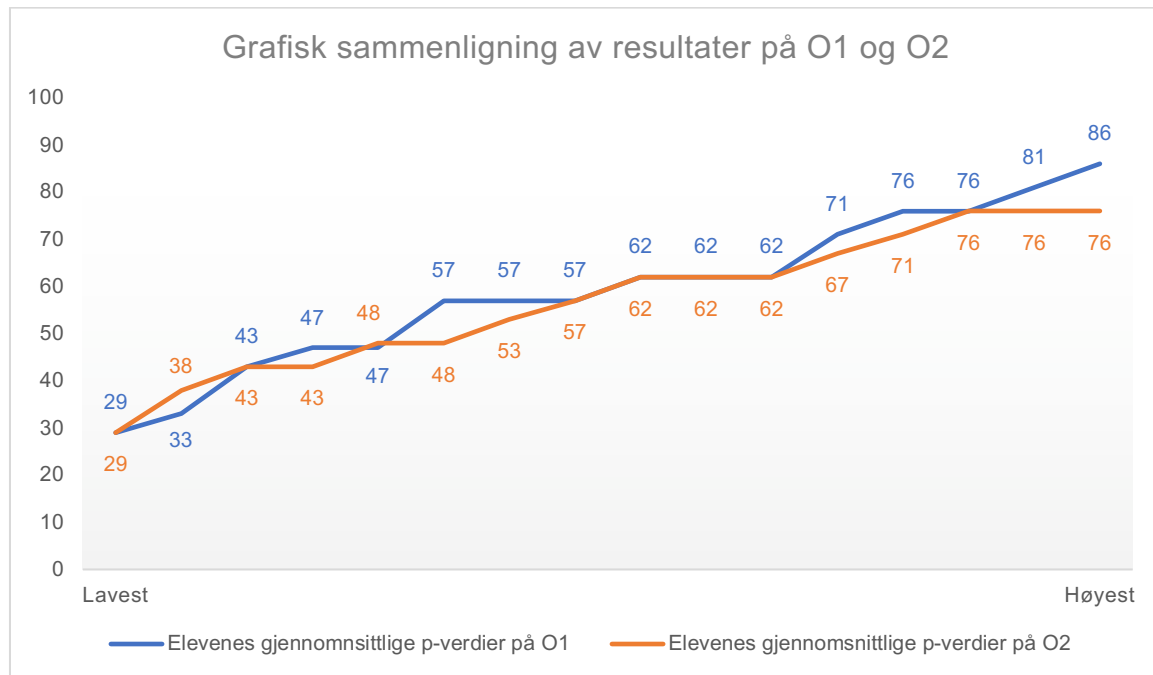
Figur 8: Gjennomsnittlige p-verdier for elevene på L1 og L2, rangert etter resultater på L1.

Dersom vi skal se på resultatene innad i gruppen ser vi i figur 8 at det også var store variasjoner mellom elevenes resultater på L1 og L2. Vi kan blant annet se at åtte av de 16 (50 prosent) elevene gjorde det vesentlig bedre på L2 enn L1 (mer enn 5 prosent økning), fire av de 16 (25 prosent) elevene gjorde det vesentlig dårligere på L2 enn L1 (mer enn 5 prosent nedgang) og de resterende fire av de 16 (25 prosent) elevene gjorde det relativt likt på begge prøvene (under 5 prosent skille mellom resultatene). Vi kan med dette si at halvparten av gruppen gjorde det vesentlig bedre på L2, sammenlignet med resultatene på L1.

4.9.2 Sammenligning av resultatene fra O1 og O2

Dersom vi skal sammenligne resultatene på ordprøvene O1 og O2, ser vi at begge prøvene inneholdt like mange ord- og begrepsforståelsesoppgaver og like mange oppgaver som gikk ut på teste elevenes forståelse av faste uttrykk og ordspråk. Informantene oppnådde en gjennomsnittlig p-verdi på 59,2 prosent på O1 og en gjennomsnittlig p-verdi på 57 prosent på O2. Ettersom at prøvene hadde lik vanskelighetsgrad (Frønes, upublisert) kan det da se ut som om mine elever hadde en nedgang i deres ord- og begrepsforståelse etter intervensjonen, ettersom det her var en nedgang i gruppens gjennomsnittlige p-verdi fra L1 til L2 på 2,2 prosentpoeng. Samtidig må jeg også her (som i kapittel 4.9.1) poengtere at en forskjell på to prosentpoeng er en svært liten forskjell og den vil mest sannsynlig ikke kunne sies å være

signifikant. Jeg vil likevel se på de ulike elevenes resultater på de ulike prøvene for å få et mer nyansert bildet av elevenes utvikling.



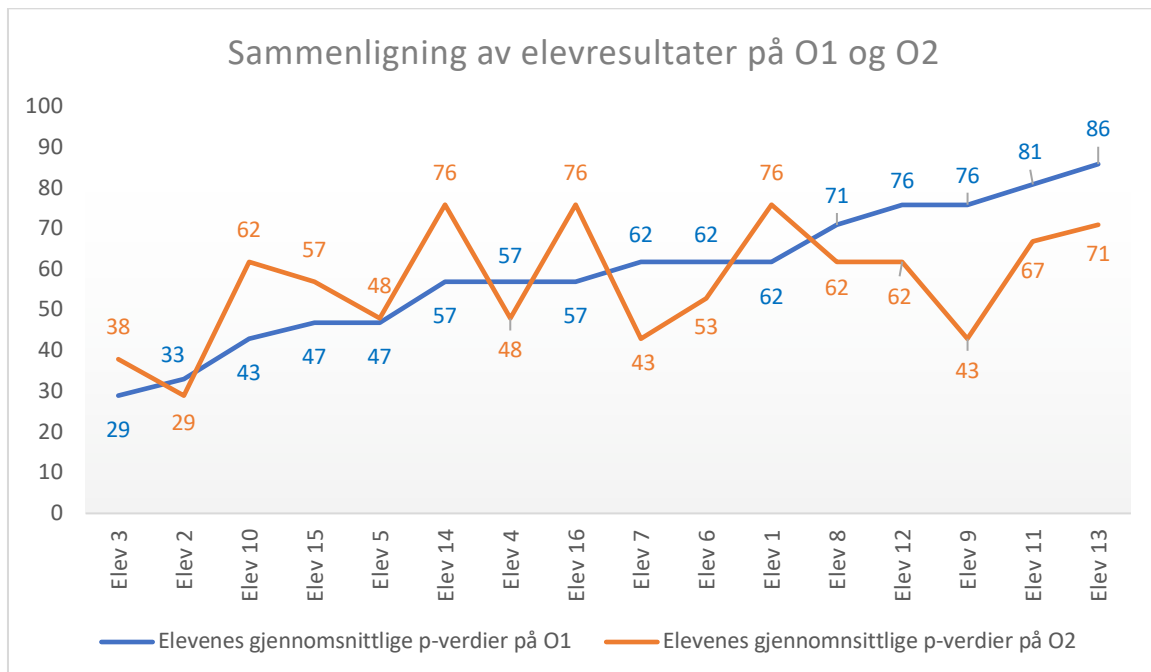
Figur 9: Grafisk sammenligning av elevenes gjennomsnittlige p-verdi på O1 og O2, rangert fra lavest til høyest resultat.

I figur 9 er informantenes resultater illustrert med to grafer som viser deres gjennomsnittlige p-verdier på de ulike ordprøveoppgavene. Verdiene er her rangert fra lavest til høyest, der den blå grafen viser informantenes gjennomsnittlige p-verdier på O1 og den oransje grafen illustrerer de gjennomsnittlige p-verdiene på O2. Hvis vi med utgangspunkt i resultatene som er presentert her sammenligner resultatene på hver av prøvene ser vi at resultatene i liten grad har endret seg. Sammenligner vi de tre laveste resultatene på O1 med de tre laveste resultatene på O2 ser vi at det ikke har vært noen vesentlig økning i disse resultatene. Sammenligner vi også de tre høyeste resultatene på O1 med de tre høyeste resultatene på O2 ser vi i figur 8 at det faktisk her har vært en nedgang i disse elevenes prestasjoner. Det høyeste resultatet på O1 er nesten 10 prosentpoeng høyere enn på O2.

Ser vi på de ulike resultatene på O1 og O2 i figur 9, ser vi at det er store variasjoner i elevenes resultater. På O1 spriker resultatene fra 29 prosent på det laveste, til 86 prosent på det høyeste. Dette vil si at det på O1 er en spredning på 57 prosentpoeng mellom den lavest presterende eleven og den eleven som presterer best. Vi ser også at det på O1 er fem elever (31,3 prosent) som oppnår et resultat på mindre enn 50 prosent, seks elever (37,5 prosent)

som oppnår et resultat mellom 50 og 70 prosent, og fem elever (31 prosent) som oppnår et resultat på mer enn 70 prosent riktige svar på den første ordprøven.

Til sammenligning kan vi i figur 9 også se at det på O2 er en stor spredning i elevenes resultater. Her er spredningen 47,6 prosentpoeng mellom den lavest presterende eleven og de eleven som presterer best. Spredningen på O2 er med dette mindre enn ved gjennomføringen av O1. Ut fra figuren ser vi at det er en økning på én elev, som på O2 oppnår en gjennomsnittlig p-verdi på under 50 prosent. På O2 er det fortsatt seks elever som oppnår en gjennomsnittlig p-verdi på mellom 50 og 70 prosent, men det er en nedgang på én elev, som oppnår en gjennomsnittlig p-verdi på over 70 prosent.



Figur 10: Grafisk sammenligning av elevenes resultater på O1 og O2, rangert etter resultat på O1.

Ser vi på resultatene til de enkelte informantene i gruppen og hvordan disse eventuelt har endret seg, så ser vi i figur 10 at det også på ordprøvene er store variasjoner i elevenes resultater mellom O1 og O2. Vi kan blant annet se at seks av de 16 elevene gjorde det vesentlig bedre ved gjennomføringen av O2 sammenlignet med O1 (mer enn fem prosent økning). Antall elever som oppnådde et relativt likt resultat på begge de to prøvene var kun to, men det var hele åtte elever som gjorde det vesentlig dårligere på O2 enn på O1 (mer enn fem prosent nedgang). Fem av disse elevene hadde også en nedgang på over 10 prosentpoeng. Med dette resultatet, at åtte av informantene gjorde det vesentlig dårligere ved

gjennomføringen av L2, kan man muligens argumentere for at det har vært en nedgang i elevenes resultater. Jeg vil komme tilbake til dette i den videre diskusjonen i det neste kapitlet.

5 Diskusjon

5.1 Introduksjon

I dette kapitlet vil jeg ta for meg det datamaterialet jeg samlet inn i løpet av studien og diskutere hvorvidt det kan sies å gi noen svar på problemstillingene: «*Hvordan påvirker en fire-ukers intervensjonsperiode med fokus på strategiundervisning og ord- og begrepslæring 16 minoritetslevers ord- og leseforståelse?*» og «*Hvordan opplever disse elevene undervisningen underveis og etter intervensjonen?*». Før jeg går i gang med selve drøftingen vil jeg oppsummere de resultater som kom fram i analysen. Jeg vil da ta for meg hovedtendenser i observasjonene, spørreundersøkelsen og resultatene som kom fram fra sammenligningen av pretest og posttest. Deretter vil jeg drøfte disse funnene opp mot teori og tidligere forskning som jeg har presentert tidligere i kapittel 2. Til sist vil jeg avslutte oppgaven med en oppsummering av studiens viktigste funn før jeg avslutter med å gjøre rede for noen didaktiske implikasjoner som har kommet fram i denne undersøkelse.

5.2 Oppsummering fra analysen

5.2.1 Hovedtendenser i observasjonene

I løpet av intervensjonen var det flere utfordringer som gjorde seg gjeldende. Ett av områdene jeg i forkant av intervensjonen var klar over at kom til å være utfordrende, og som jeg hadde et stort ønske om å lykkes med i løpet av perioden, var elevenes motivasjon for lesing. Det viste seg imidlertid at det ikke var helt uproblematisk å arbeide med dette. Elevene som var umotiverte i forkant av intervensjonen, endret ikke holdning og engasjement over natten fordi jeg introduserte de for noen nye strategier, tekster og undervisningsopplegg. Selv om noen av aktivitetene skapte engasjement hos store deler av gruppen, og selv om noen av tekstene interesserte elevene mer enn andre, var det fortsatt mange stunder der engasjementet uteble og undervisningen ikke ble helt slik jeg hadde sett for meg.

Det viste seg blant annet at det var krevende å opparbeide elevenes ferdigheter i bruk av ulike strategier. I starten var det å få elevene til å delta i undervisningen og til å ta i bruk de ulike strategiene for lesing og ordforståelse, en prosess som krevde mye oppmuntring og støtte. I tillegg viste det seg å være spesielt krevende for elevene å ta i bruk strategiene for ord- og begrepsforståelse, da det viste seg at hjelpemidlene som elevene hadde til rådighet enten var for krevende å ta i bruk eller ikke alltid kunne tas i bruk på en hensiktsmessig måte. Som jeg

skrev i kapittel 4.6.2 viste det seg at strategiene som var ment å skulle fremme ordforståelsen var spesielt krevende for mine elever å ta i bruk på hensiktsmessig måte. Dette var fordi mange av de ordene og begrepene disse elevene synes er krevende (hovedsakelig fagbegreper) ofte ikke kan forklares ut fra sammensetning/oppbygning eller ut fra kontekst, men er ord og begreper som må læres gjennom gjentatte møter med ordet/begrepet.

Positivt med mengdetrening

Men selv om elevene på mange måter var lite motiverte til å arbeide med strategilæring og begrepslæring, viste det seg imidlertid at flere av elevene utover i perioden, i større og større grad, deltok i arbeidet med tekst og begreper. Da vi kom et stykke ut i den tredje uken av intervensjonen begynte det, blant annet, å gå mye lettere å modellere strategier for elevene, og flere av elevene lærte seg også hvordan de ulike strategiene skulle tas i bruk. Det at de lærte å ta i bruk strategiene var også noe jeg opplevde at elevene syntes var positivt. Mot slutten av perioden virket det også som at gruppen nå var blitt så vant med denne nye måten å lese tekster på, at de selv begynte å kommentere hvilke strategier jeg skulle ta i bruk, noe som var veldig ulikt denne elevgruppen. Elevene ble også etterhvert, så smått, flinkere til å markere ukjente ord og begreper i tekstene de leste, og begynte å gjøre dette uoppfordret.

Mindre grupper ga mer ro og trygghet

En av de faktorene som hadde størst innvirkning på elevenes samtaler om tekst og strategibruk, og på hvorvidt de selv fikk til å modellere strategier for hverandre, var organiseringen av undervisningen og gruppestørrelsene. Det å dele opp gruppen i to, to timer i uken, og da ha cirka halvparten av elevene av gangen, viste seg å være veldig positivt for gjennomføringen av undervisningsoppleggene. Det viste seg også at da gruppen var delt i to, og det var færre elever i klasserommet, at samtale om strategibruk og tekst gikk bedre, og at elevene i større grad greide å modellere strategibruk for meg, og til dels hverandre.

I løpet av de 20 timene jeg underviste og observerte elevene i løpet av denne intervensjonsperioden, var det uten tvil de timene med halv gruppe som var roligst og hadde mest positiv stemning blant elevene. I disse timene viste det seg at elevene også var tryggere på å samtale om tekst. En av de utfordringene denne elevgruppen hadde hatt var at de ofte ga uttrykk for at de var usikre og derfor ikke ønsket å delta i ulike klasseroms-/ større gruppesamtaler. Da jeg i løpet av intervensjonen hadde elevene i halv gruppe viste det seg at flere av de samme

elevene nå turte å ta del i samtale og diskutere tekstens innhold, strategibruk og begreper med resten av gruppen.

Variasjon skapte motivasjon

Videre var det å variere mellom ulike undervisningsopplegg noe som også viste seg å være positivt. Dette var også noe jeg visste at elevene likte fra før av, men ettersom vi gjorde så mye forskjellig, observerte jeg at det var noen undervisningsopplegg som slo bedre an enn andre. Ikke overraskende viste det seg at det var svært populært med konkurranser og/eller quiz og mindre populært med individuelle oppgaver. Selv om jeg i denne studien ikke trekker inn kjønn som en variabel for å skille gruppen, så må det nevnes at det var noen variasjoner mellom guttene og jentene når det kom til interesser for ulike oppgaver. For eksempel ga jentene uttrykk for at de likte oppgaver som gikk ut på å lage plakater eller fylle inn skrift i ulike bokser, mens guttene helst ikke ønsket å skrive noe særlig i det hele tatt. Alt i alt var det å ha ulike aktiviteter også positivt i gjennomføringen av intervensjonen, og selv om jeg på forhånd så for meg at dette kom til å være positivt for elevenes motivasjon, var det likevel noen ting som overrasket meg mer enn andre.

Innholdet i tekstene var viktig for interessen

Det å variere i tekstutvalget virket å være veldig positivt og ga meg flere positive overraskelser i løpet av intervensjonen. Ettersom vi leste så mange ulike typer tekster i løpet av perioden, fikk jeg observert hvilke reaksjoner elevene hadde til de ulike tekstene. Det viste seg da at tekstens innhold var en av de faktorene som hadde størst betydning for elevenes motivasjon for lesingen, og for hvorvidt de hadde interesse for å samtale om strategibruk og begreper. I gjennomføringen av intervensjonen viste det seg blant annet at det var stor variasjon i elevenes engasjement for de ulike tekstene vi leste, og at elevenes interesser var helt avgjørende for hvorvidt lesingen og arbeidet med tekst gikk bra eller dårlig. Tekstens lengde og kompleksitet i språket viste seg å ha liten betydning for hvorvidt elevene ga uttrykk for at de likte tekstene eller ikke. Tekstens innhold derimot, i form av hva tekstene handlet om, var det som var mest avgjørende for hvorvidt elevene hadde et engasjement for lesingen, og det videre arbeidet med den. Av alle tekstene vi leste var en spillanmeldelse av det nye FIFA-spillet, FIFA 18, den teksten elevene ga uttrykk for at de likte best. I undervisningsøkten der denne teksten ble gjennomgått, var engasjementet spesielt stort hos guttene. Det viste seg også at denne teksten ikke bare bidro til at elevene hadde interesse for lesingen av den aktuelle teksten. Den bidro også til at de elevene, som fram til da i liten grad deltok

undervisningen, nå både deltok i helklassesamtalen og gruppesamtalene i større grad, og at nesten samtlige av de 16 elevene samtalte om strategibruk og ord og begreper. Til sammenligning hadde elevene svært lav interesse for en tekst fra Den norske turistforening (DNT), og samtalene om tekstens innhold, strategibruk under lesingen og arbeid med ord og begreper, var desidert dårligst i denne undervisningsøkta. Jeg vil komme mer tilbake til dette i kapittel 6.2.1.

5.2.2 Hovedtendenser i spørreskjemaet

Gjennomgående positive tilbakemeldinger på intervensjonen

I gjennomgangen av elevenes besvarelser på spørreskjemaet kom det fram at informantene jevnt over oppga at de opplevde innholdet i intervensjonsperioden som positivt, og at de likte innholdet i undervisningen. Totalt sett viste det seg at informantene ikke vurderte én eller flere av komponentene (som høytlesning, gjennomgang av vanskelige ord, osv.) som særlig positive eller negative. For hvert av spørsmålene om hvorvidt elevene likte det ene eller det andre svarte flertallet, på samtlige spørsmål, at de opplevde dette som *helt greit* eller at de *likte det litt/likte det*. Ved en nærmere gjennomgang av de ulike besvarelsene kommer det imidlertid fram at samtlige av de 16 informantene oppga at de likte noe av det de gjorde i løpet av intervensjonen. Til tross for at det i snitt kun var mellom fire og seks informanter som oppga at de likte de ulike aktivitetene godt, oppga samtlige av de 16 informantene at de *likte* noe eller *likte noe godt*. Totalt oppga også 13 av informantene at de faktisk *likte* intervensjons-perioden, eller at de *likte den litt*. Med dette resultatet velger jeg å tolke det som at noe av opplegget traff alle elevene i hvert fall én gang i løpet av perioden, og at elevene syntes intervensjonsperioden var grei.

Opplevde mestring

Videre i undersøkelsen ble informantene stilt spørsmål om hvorvidt de selv følte at de hadde lært noe av intervensjonsperioden. Til dette oppga 14 informanter at de hadde lært noen nye lesestrategier, 15 at de hadde lært noen nye ord og 13 at de hadde lært noen nye måter å forstå vanskelige ord på. Til oppfølgingsspørsmålene om hvilke strategier elevene hadde lært var det dog kun et fåtall som kunne oppgi mer enn én strategi, og det var heller ikke én eller flere strategier som skilte seg særlig ut.

Positivt syn på egne ferdigheter

Av spørreskjemaets 37 spørsmål var seks spørsmål utformet for å undersøke hvordan informantene selv vurderte sine leseferdigheter og vokabular. I gjennomgangen av besvarelsene kom det fram at 15 av informantene oppga at de anså leseferdighetene sine som *helt ok* eller bedre. Av disse rapporterte 11 av informantene om at de vurderte sine leseferdigheter som *gode* eller *ganske gode*. Fire av informantene rapporterte om at de vurderte sine leseferdigheter som *helt ok*, mens det av 16 informanter kun var én informant som vurderte sine leseferdigheter som *dårlige*. Tilsvarende rapporterte også majoriteten av elevgruppen om et ordforråd som de selv vurderte som *helt greit*, eller bedre. Av de 16 informantene var det her to informanter som rapporterte om et *litt dårlig* ordforråd eller et *dårlig* ordforråd (én av hver). Med dette resultatet kan man konkludere med at til tross for gruppens gjennomgående svake leseferdigheter og vokabular, hadde gruppen et positivt syn på egne ferdigheter. På den ene siden kan man si at det er positivt at elevene uttrykker selvtillit til egne ferdigheter, men som norsklærer bør man kanskje kjenne sitt ansvar for å gjøre elevene oppmerksomme på hva god lesekompetanse innebærer.

5.2.3 Hva karakteriserer informantene etter intervensjonen?

Økt leseforståelse fra L1 til L2

Sammenligningen av resultatene på L1 og L2 kan tyde på at informantene kan ha hatt en liten økning i leseforståelsen etter intervensjonen (se kapittel 4.9.1). Sammenligner man prøvenes p-verdier og antall oppgaver som kunne kategoriseres som vanskelige, kan det argumenteres for at elevenes leseforståelse kan ha økt.

Tabell 6: Oversikt over antall finne-, tolknings-, og refleksjonsoppgaver med p-verdier under 60 prosentpoeng på L1 og L2 for 6. klassingene og informantene.

Type oppgaver	Antall oppgaver på L1 og L2 med gjennomsnittlig p-verdi under 60 prosentpoeng			Antall oppgaver på L2 for 6. klassingene
	Antall oppgaver på L1 for informantene	Antall oppgaver på L1 for 6. klassingene	Antall oppgaver på L2 for informantene	
<i>Finne</i>	4	1	2	2
<i>Tolke</i>	5	2	2	2
<i>Reflektere</i>	2	1	2	1

I tabell 6 er en oversikt over antall vanskelige oppgaver på L1 og L2. Ut fra denne tabellen kan vi se hvilke typer oppgaver som kunne kategoriseres som vanskelige (p-verdi på under 60

prosent) for informantene og Oslos 6. klassinger i 2016 på de ulike prøvene. Ut fra disse tallene kan man kanskje argumentere for at det i løpet av intervensjonen kan ha vært en liten positiv endring i informantenes leseforståelse. I tabellen ser vi at det for mine informanter var en betydelig nedgang i antall «vanskelige» tolkningsoppgaver fra L1 til L2, fra fem til to oppgaver. Også antall «vanskelige» finneoppgaver sank fra L1 til L2, fra fire til to oppgaver, mens antall «vanskelige» refleksjonsoppgaver holdt seg stabilt.

Sammenligner vi informantenes resultater med de resultatene som gjorde seg gjeldende ved gjennomføringen av Osloprøven i 2016, ser vi i tabell 5 at det både på L1 og L2 var to tolkningsoppgaver som kunne kategoriseres som vanskelige. Dette kan være en indikasjon på at elevenes ferdigheter i å tolke informasjonsinnhold i tekster har økt. Også når det kommer til de oppgavene som gikk ut på å hente ut informasjon fra tekstene (finneoppgaver) kan det se ut til at mine elever gjorde det litt bedre på L2 enn på L1. Ved gjennomføringen av Osloprøven i 2016 var det én finneoppgave som ble ansett å være vanskelig på L1, og to oppgaver på L2. Tilsvarende var det fire finneoppgaver som kunne kategoriseres som vanskelige for mine informanter ved gjennomføringen av L1 og kun to ved gjennomføringen av L2. Selv om det er vanskelig å skulle trekke noen konklusjoner av en slik undersøkelse (med tanke på prøvene og utvalget) kan det fortsatt kanskje tenkes at informantene kan ha blitt litt bedre til å utføre leseoperasjoner som går på å hente ut informasjon fra tekst, da de gjorde det bedre på oppgaver som krevde slike leseoperasjoner ved gjennomføringen av L2.

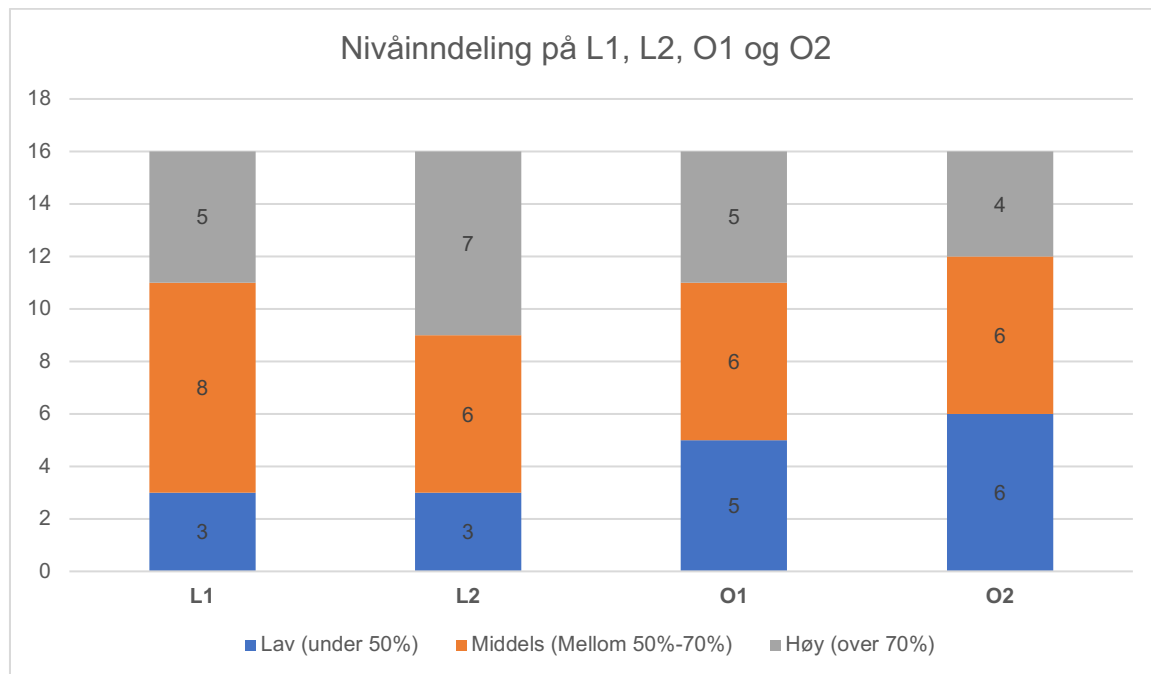
Ingen endring i elevenes ord- og begrepsforståelse

Til tross for at det kan se ut som om det kan ha vært en liten positiv endring i elevenes leseprestasjoner fra L1 til L2, er det ikke mulig å trekke de samme slutningene om elevenes ord- og begrepsforståelse. Sammenligningene av resultatene fra O1 og O2 gir ikke inntrykk av at det var endring i elevenes ordforråd eller ordforståelsesstrategier etter intervensjonen. Slik det kom fram i kapittel 4.9.2 kunne jeg ikke finne noen endring i elevenes resultater på ordprøvene. Med dette kan det tenkes at elevenes ord- og begrepsforståelse ikke ble styrket i løpet av intervensjonen. Jeg vil komme tilbake til mulige forklaringer på dette senere i kapittel 6.1.2, hvor jeg vil diskutere mine funn.

Variierende resultater på elevnivå

Fram til nå har jeg sett på resultatene for elevene samlet, og sett på hvorvidt det har vært en endring hos gruppen som helhet. Men for å kunne komme fram til en konklusjon på

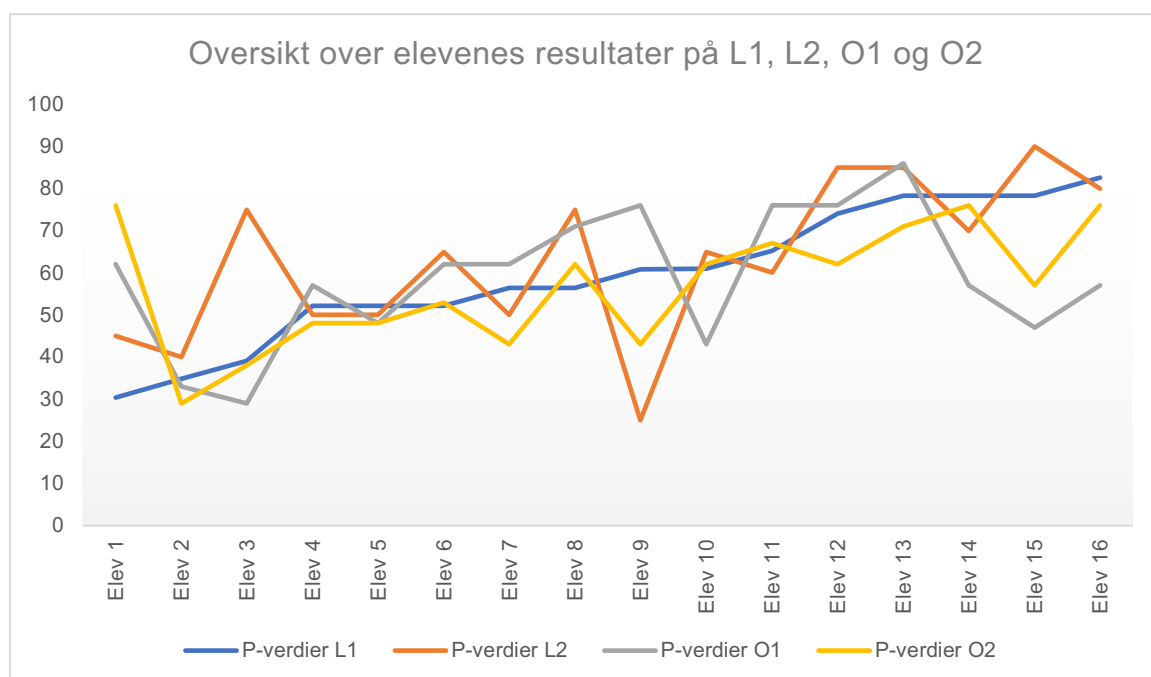
spørsmålet om det faktisk var en endring i informantenes leseforståelse og ord- og begrepsforståelse, er det minst like relevant å trekke inn de resultatene som gjorde seg gjeldende på elevnivå.



Figur 11: Oversikt over antall elever som presterte på nivå «Lav», «Middels» og «Høy» ved gjennomføringen av L1, L2, O1 og O2.

Som jeg var inne på i kapittel 4.9 så var det store forskjeller mellom elevenes resultater både på L1, L2, O1 og O2. Figur 11 viser en grafisk fremstilling av antall elever på ulike prestasjonsnivå ved gjennomføringen av de ulike prøvene. Her er prestasjonsnivåene oppdelt i lav, middels og høy. Elever som oppnådde prestasjonsnivå lav var de elevene som hadde et resultat på mindre enn 50 prosent, middels er for de som oppnådde mellom 50 og 70 prosent og høy er for de elevene som oppnådde mer enn 70 prosent riktige svar. Slik det kommer fram her er antall elever på det laveste nivået uendret fra L1 til L2, mens antall elever på det høyeste nivået økte fra L1 til L2. Dette kan være en indikasjon på at intervensjonen bidro til å styrke disse elevenes leseferdigheter (dvs. elever på det midterste nivået).

Ser vi på den grafiske fremstillingen av antall elever på de ulike nivåene på O1 og O2 kan vi derimot se en negativ endring. I figur 11 kan vi se at det er en økning i antall elever på det laveste nivået fra O1 til O2 og en reduksjon i antall elever på det høyeste nivået. Ut fra denne fremstillingen kan det se ut som om de elevene på det midterste og høyeste nivået hadde en negativ utvikling i sin ord- og begrepsforståelse, som følge av intervensjonen.



Figur 12: Grafisk fremstilling av elevresultater på L1, L2, O1 og O2 basert på gjennomsnittlige p-verdier på de ulike prøvene.

Figur 12 er krevende å lese. Her er alle elevenes resultater, i form av p-verdier på de ulike prøvene, presentert i en grafisk fremstilling. Hvis man forsøker å gjøre seg et bilde av elevenes prestasjoner på de ulike prøvene kan man i figur 12 se at det var store variasjoner i elevenes prestasjoner på de ulike prøvene, ettersom de ulike grafene går opp og ned. I kapittel 4.9.1 så vi at åtte av de 16 elevene gjorde det vesentlig bedre på L2 enn L1. I kapittel 4.9.2 så vi at antallet som gjorde det bedre på O2 enn O1 var seks. Dersom man forsøker å studere figuren nøye vil man kunne se at det var fire elever som både gjorde det vesentlig bedre på L2 og O2, sammenlignet med resultatene fra L1 og O1. Av de 16 informantene var dette *Elev 1*, *Elev 3*, *Elev 10* og *Elev 15*. Samtidig kan man også se at tre av informantene, *Elev 7*, *Elev 9* og *Elev 11*, gjorde det vesentlig dårligere på L2 og O2, sammenlignet med L1 og O1. Jeg vil komme tilbake til mulige forklaringer på dette i det neste delkapittelet.

5.3 Diskusjon og drøfting

Hensikten med å gjennomføre denne intervensjonen var å undersøke om en fire-ukers periode med eksplisitt strategiundervisning, ord- og begrepslæring og motivasjonsfremmende tiltak kunne ha en positiv påvirkning på 16 minoritetsspråklige elevers lesekompetanse og ord- og begrepsforståelse. Samtidig ønsket jeg også å undersøke hvordan disse elevene opplevde arbeidet med ord og lesing, underveis og etter intervensjonen. For å kunne besvare disse forskningsspørsmålene var det viktig å undersøke om elevene hadde en endring i sine leseferdigheter og ord- og begrepsforståelse etter intervensjonen sammenlignet med før, og undersøke deres opplevelser underveis, og etter intervensjonen. Videre i dette delkapittelet vil jeg diskutere mulige svar på forskningsspørsmålene i lys av tidligere forskning og teori fra kapittel 2.

5.3.1 Resultatene fra pretest og posttest

Resultatene fra posttest antyder at det kan ha vært en positiv endring i informantenes leseforståelse i løpet av intervensjonen. I sammenligningen av resultatene fra pretest og posttest viste det seg at elevene presterte litt bedre på L2 sammenlignet med de resultatene de hadde på L1. Resultatene fra L2 kan tyde på at informantene i løpet av intervensjonsperioden fikk styrket sine ferdigheter i å hente ut informasjon og tolke informasjonsinnholdet i tekst, ettersom de på L2 gjorde det vesentlig bedre på oppgaver som krever slike leseoperasjoner. Resultatene fra L1 og L2 viste også at åtte av de 16 informantene gjorde det vesentlig bedre ved gjennomføringen av L2 enn ved gjennomføringen av L1.

Ved gjennomgangen av spørreundersøkelsen (se kapittel 4.7) kom det også fram at nesten samtlige av elevene rapporterte om økt læring i form av nye lesestrategier, nye ord og nye ordforståelsesstrategier (*nye måter å forstå nye ord på*). Men til tross for dette var det svært få av informantene som oppga flere ulike strategier som de hadde lært. Resultatene fra ordprøvene (se kapittel 5.3.2 og 5.3.3) ga heller ikke inntrykk av at informantene hadde hatt noen økning i ord- og begrepsforståelsen etter intervensjonen. Jeg vil derfor nå ta for meg hvilke variabler jeg anser som sannsynlige påvirkere for det positive resultatet i lesing, mulige årsaker til hvorfor resultatene i elevenes ord- og begrepsforståelse ikke var endret etter intervensjonen og forsøke å komme med mulige forklaringer på de store variasjonene i elevenes prestasjoner på de ulike prøvene.

Resultatene fra leseprøvene

Når jeg nå har konkludert med at gruppen som helhet hadde en liten økning i leseforståelsen etter gjennomføringen av intervensjonen, er det interessant å undersøke hva denne endringen kan skyldes. I arbeidet med å styrke disse elevenes leseferdigheter arbeidet jeg med eksplisitt strategiundervisning, ord- og begrepsforståelse og motivasjon. Innad i disse områdene er det dog flere ulike variabler som kan ha vært av betydning for denne økningen. Mine observasjoner av intervensjonen, samt gjennomgangen av spørreundersøkelsen, tyder likevel på at eksplisitt strategundervisning, gruppestørrelse, mengdetrening og interesser var de variablene som hadde størst påvirkning på elevenes aktivitetsnivå i undervisningen og deres motivasjon for læring.

Eksplisitt strategiundervisning

Gjennom mine observasjoner og elevenes rapporteringer i spørreskjemaet kan det se ut som om eksplisitt strategiundervisning fungerte positivt for disse elevene. Selv om denne formen for strategiundervisning særlig i starten var utfordrende å få til på en god og effektiv måte, viste det seg at elevene etterhvert lærte seg de ulike strategiene og også greide å ta i bruk disse på en hensiktsmessig måte. Det kan da se ut som om mine undersøkelser bekrefter det som flere leseforskere (Palinscar & Brown, 1984, Pressley, 2000, Andreassen, 2007 og Anmarkrud & Refsahl, 2019) har poengtert, nemlig at eksplisitt strategiundervisning har vist seg å kunne fremme elevens leseferdigheter. Mine erfaringer fra perioden var også at det å modellere strategibruk for elevene var særlig positivt da dette gjorde strategiundervisningen mer praktisk og konkret. Dette er også noe som Andreassen (2007), Roe (2014) og Anmarkrud og Refsahl (2019) har påpekt tidligere. I gjennomføringen av spørreundersøkelsen viste det seg imidlertid også at flere av elevene rapporterte om at de *likte* (eller *likte litt*) at jeg modellerte strategibruk og at vi arbeidet med lesestrategier. Dette kan også være en indikasjon på at eksplisitt strategiundervisning kan virke motiverende.

Mengdetrening

Mine erfaringer fra intervensjonen var også at strategiundervisningen gikk bedre og bedre utover i perioden. Den økte aktiviteten og motivasjonen til elevene kunne sees i sammenheng med at elevene etterhvert også, i større og større grad, lærte å ta i bruk strategiene selv. Det at vi brukte de samme strategiene flere ganger, og hver gang vi skulle lese, viste seg da å ha en positiv virkning på elevenes deltagelse i undervisningen. At hver time med strategiundervisning også foregikk relativt likt, skapte også en forutsigbarhet for elevene. At

undervisningen var forutsigbar i form av at elevene visste hva som skulle skje hver time og hva som ble forventet av dem, har også ofte vist seg å være positivt i undervisnings-sammenheng. Det at elevene ble mer aktive og engasjerte i undervisningen utover i perioden, kan nok også sees i sammenheng med at de muligens fikk økt selvtillit etterhvert som de tilegnet seg de ulike strategiene og fikk til å ta disse i bruk selv. Disse resultatene er ikke overraskende, og bekrefter det både Guthrie (2011) og Roe (2011) har skrevet om hvordan elevenes motivasjon ofte er påvirket av selvtilliten.

Mindre grupper

Videre viste det seg at en av forutsetningene for at elevene skulle ha gode samtaler og diskusjoner om tekst var gruppestørrelsene. I løpet av intervensjonen var det store forskjeller i kvaliteten på undervisningen da jeg underviste hele gruppen og da jeg hadde elevene i mindre grupper. Det viste seg da at det å la disse elevene få undervisning i mindre grupper var særlig positivt for deres læringsutbytte og aktivitet i undervisningen. Mine erfaringer fra perioden var at elevene ble tryggere, roligere og mer aktive da de fikk undervisning i mindre grupper. De timene jeg hadde halv gruppe opplevde jeg at elevene i større grad deltok i samtalen, diskuterte mer seg i mellom og turte å stille flere spørsmål, både til meg og til hverandre.

At det å arbeide i mindre grupper viste seg å være positivt for disse elevene er kanskje ikke overraskende, men i denne undersøkelsen var betydningen av gruppestørrelse (for meg) overraskende stor. Tidligere studier gjort på lærertetthet og læringsutbytte har vært mangfoldig og gitt sprikende resultater, men til tross for at man tidligere ikke har kunnet konkludere med at det foreligger en klar sammenheng mellom klassestørrelse og læringsutbytte, hersker det nok liten tvil om at det i mange tilfeller vil være en positiv sammenheng mellom antall elever og kvalitet i undervisningen. Færre elever vil i mange tilfeller bety mindre forstyrrelser, men kanskje enda viktigere også mer tid til hver elev. Jeg vil derfor trekke den slutning at det i denne undersøkelsen, med disse elevene, kan det at disse elevene fikk undervisning i mindre grupper ha vært en viktig faktor for deres læringsutbytte, og da en påvirkende variabel for den økte leseforståelsen.

Interesser og bakgrunnskunnskap

Videre bekrefter denne studien det tidligere forskning (Samuelstuen og Bråten, 2005) og leseforskere (Bråten, 2007, Guthrie, 2011, Anmarkrud og Refsahl, 2019) har pekt på, nemlig betydningen av interesser og forkunnskaper i møte med tekst. I denne studien kom dette

særlig til syne i arbeidet med de ulike tekstene. I kapittel 4.6.3 og 5.1.2 redegjorde jeg for hvordan en tekst om fotballspillet FIFA18 (anmeldelse) skapte et helt nytt engasjement for lesing hos denne elevgruppen. I dette tilfellet viste det seg at disse elevene hadde en (uvanlig stor) interesse for lesingen, som skyldtes deres interesse for tekstens tema og innhold (hva som kom til å være med i spillet). Det som viste seg å være interessant var at denne interessen også medførte at elevene engasjerte seg i arbeidet med teksten. Forklaringen på at akkurat denne teksten vekket et (for meg helt nytt) engasjement for lesing og arbeid med tekst hos mange av disse elevene var nok både at elevene hadde høy interesse for tekstens innhold og at de hadde gode (for)kunnskaper om tema.

I kapittel 4.6.3 poengterte jeg også at til tross for at denne teksten inneholdt flere lavfrekvente og (for dem) krevende fagbegreper virket det ikke som at dette gjorde teksten for krevende for disse elevene. Spillanmeldelsen var en av intervensjonens lengste (ca. 800 ord) og mest begreptunge tekster, men til tross for dette ble ikke interessen svekket. Tvert om viste det seg at elevenes interesse for og iver etter å forstå innholdet i teksten, gjorde at elevene (i større grad enn tidligere) klarte å ta i bruk strategiene for ord- og begrepsforståelse på en hensiktsmessig måte. Dette kan nok forklares med deres gode forkunnskaper om temaet, fotball/fotballspill, som trolig medførte at elevene uten større anstrengelser klarte å forstå de ukjente ordene/begrepene ut fra konteksten. Samtidig observerte jeg også at elevenes interesse for å forstå innholdet og de ulike ordene i teksten medførte at elevene fikk til å ta i bruk de ulike strategiene for ord- og begrepsforståelse i større grad. Dette kan igjen forklares med at elevene i arbeidet med denne teksten selv ønsket å forstå alt av innholdet i teksten.

Til sammenligning var elevenes interesser for en tekst fra Den Norske Turistforeningen (DNT) spesielt lav, og dette var også den teksten der elevene hadde lavest motivasjon og innsats i arbeidet. Dette kan kanskje forklares med at tekstens innhold (om å gå på tur), kanskje ikke var av interesse for elevene. Det kan kanskje også forklares med at disse elevene manglet de relevante forkunnskapene som en slik tekst krever for å vekke interessen.

5.3.2 Resultatene fra O1 og O2

Til tross for positive resultater i elevenes leseferdigheter kunne jeg ikke, i denne undersøkelsen, finne de samme positive resultater i elevenes ord- og begrepsforståelse etter intervensjonen. Årsakene til dette kan være flere, men jeg ønsker nå å trekke fram tre faktorer

som jeg tror kan ha vært medvirkende: tidsaspektet, valg av innsamlingsmetode og elevenes bevissthet om egne ferdigheter (metakognisjon).

Tidsaspektet

I denne studien forsøkte jeg å undersøke effekten av en fire-ukers intervensjonsperiode med undervisning i ulike strategier for lesing og begrepsforståelse. Elevene fikk i løpet av denne perioden undervisning fem skoletimer (å 45 minutter) hver uke, i fire uker, totalt 20 timer. Selv om elevene i løpet av intervensjonen arbeidet med ord og begreper hver time, så kan det tenkes at dette tidsaspektet fortsatt ikke var nok for å kunne oppnå en positiv endring hos elevene. Som jeg skrev i kapittel 4.6.2 gikk mye av tiden de første ukene med på å implementere programmet. Dermed gikk det også med en del tid som skulle vært brukt til ord- og begrepslæring. Dette vil igjen si at disse elevene ikke fikk like mye tid til dette arbeidet som jeg hadde planlagt i forkant. Uppstad og Walgermo (2014) har blant annet også skrevet at god vokabularinstruksjon er noe som gir gode resultater *over tid* og at dette er noe som *krever et tverrfaglig samarbeid*. Dette kan være en av forklaringene på hvorfor elevene ikke gjorde det bedre på O2, og det kan også veie for at tiden som ble satt av til å arbeide med ord- og begrepslæring var for kort.

Valg av ordprøver

I tillegg kan man sette spørsmålsteget ved valg av innsamlingsmetode, og om disse var hensiktsmessige å ta i bruk for å måle elevenes ord- og begrepsforståelse. I utformingen av undervisningen, som etter hensikten skulle fremme elevenes ord- og begrepsforståelse, la jeg opp til at elevene skulle tilegne seg ulike strategier for å fremme ord- og begrepstegnelse. Ordlæringen skulle også styrkes gjennom tekstene vi leste og de ulike aktiviteter vi gjennomførte. Jeg er ikke i tvil om at disse elevene lærte flere nye ord i løpet av denne perioden. Nesten samtlige av elevene oppga også selv, i spørreskjemaet som ble gjennomført i etterkant av intervensjonen, at de hadde lært flere nye ord i løpet av intervensjonsperioden. Til tross for dette kunne ikke prøvene vise at de hadde hatt en økning i sitt vokabular.

Én av årsakene til dette tror jeg kan forklares med at prøvene ikke var utformet for å kunne måle denne type læring. Spørsmålet blir således om prøvene kunne måle elevenes vokabular. Golden (2014, s. 71) har skrevet at for å måle et eksakt antall av en persons vokabular må han/hun (ideelt sett) testes opp mot det totale ordforrådet i språket. De to ordprøvene, O1 og O2, var utformet slik at de hver for seg inneholdt 21 flervalgsoppgaver. Av disse gikk 15 av

spørsmålene ut på å avgjøre betydningen til ulike ord, mens de resterende seks oppgavene gikk ut på å avgjøre betydningen av faste uttrykk eller ordspråk. Å ta i bruk en prøve der informantene skulle avgjøre betydningen av tilfeldig utvalgte ord og uttrykk var kanskje ikke hensiktsmessig for å vurdere elevenes ord- og begrepsforståelse. Ordene som var valgt til å inngå i ordprøvene var heller ikke ord vi hadde arbeidet med i løpet av perioden. Ettersom elevene i disse prøvene ble bedt om å avgjøre betydningen av ulike ord og uttrykk ut fra fire svaralternativer, fikk de heller ikke mulighet til å ta i bruk de ulike strategiene de hadde lært. Med andre ord kan kanskje forklaringen ligge i det at målingsverktøyet ikke var helt hensiktsmessig å ta i bruk for å måle elevenes utvikling av ord- og begrepsforståelse.

Elevenes metakognisjon

Et annet gjennomgående trekk jeg observerte ved elevene, og som jeg også tror kan ha hatt en påvirkning på resultatet, var elevenes metakognisjon. I løpet av perioden observerte jeg at mange av elevene, og da særlig guttene, manglet innsikt i sine leseferdigheter og ord- og begrepsforståelse. Blant annet opplevde jeg at flere av elevene ga uttrykk for at de var av den oppfatning at de selv anså sine leseferdigheter som ganske gode og at de hadde et ganske godt vokabular. I mine samtaler med elevene kom det blant annet også fram at de stort sett ikke syntes tekstene de leste på skolen var særlig vanskelige, eller at de inneholdt mange ukjente ord og begreper. Flere av elevene ga også uttrykk for at de ikke helt skjønnte hvorfor vi måtte arbeide med lesestrategier og ord- og begrepslæring når de egentlig ikke trengte det. I løpet av intervensjonen opplevde jeg også gjentatte ganger at særlig guttene ga uttrykk for at de ikke så poenget med å slå opp eller finne forklaringer på ukjente ord når de leste. ”Det er ikke så viktig”, fikk jeg ofte høre, eller at ”det går bra”. Det viste seg imidlertid at de heller ikke hadde noen strategier for når det kunne være hensiktsmessig å slå opp et ord eller ikke.

Også i spørreskjemaet jeg gjennomførte etter intervensjonen kom det fram at elevene stort sett kan se ut til å oppfatte seg selv som gode lesere med et ganske godt vokabular (se kapittel 4.7). Dette kan tyde på at disse elevene overvurderer sine egne ferdigheter og/eller at de mangler en forståelse av hva det vil si å ha gode leseferdigheter og et godt vokabular. Som jeg skrev i kapittel 2.4.3, fant også Solheim & Tønnesen (1999, i Kulbrandstad, 2018, s. 241) at svake lesere ofte overvurderer sin egen lesing, og at dette i stor grad kan skyldes at de mangler innsikt i hvorfor de ikke presterer bedre. De kan også mangle kunnskap om hva det vil si å være en god leser/ ha et godt vokabular (Kulbrandstad, 2018). Mye kan tyde på at dette også var tilfellet hos mine informanter.

Det å ha innsikt i hva en kan, og ikke kan, er av betydning for den videre læringen. Samtidig kan en argumentere for at det er bra med høy selvtillit, da dette ofte har vist seg å være positivt i flere sammenhenger. På den andre siden vil det være viktig for disse elevene å forstå at de kan ha et problem. Når jeg i denne undersøkelsen har kommet fram til at disse elevene har vesentlig dårligere leseforståelse enn gjennomsnittet for Oslos 6. klassinger, og en vesentlig dårligere forståelse av ord/begreper og faste uttrykk/ordspråk enn 167 sjette- og syvendeklassinger fra Oslo og Akershus, vil dette si at denne gruppen med elever vil kunne komme til å ha utfordringer med å fullføre videregående skole og/eller høyere utdanning. Det å få elevene til å forstå dette alvorlet vil kunne være viktig i deres leseutvikling.

5.3.3 De store variasjonene i resultatene

Til tross for at jeg har konkludert med at intervensjonen hadde positiv innvirkning på elevenes leseferdigheter, var det ikke alle elevene som gjorde det vesentlig bedre på L2, sammenlignet med L1. Som det kom fram i kapittel 5.2.3 var det tre elever som gjorde det vesentlig dårligere på både leseprøven og ordprøven etter intervensjonen. Som illustrert i figur 12 skilte elev 9 seg spesielt ut som en elev som gjorde det veldig mye dårligere ved gjennomføringen av L2 og O2 sammenlignet med resultatene fra L1 og O1. Det viste seg at denne eleven faktisk ble mindre og mindre motivert utover intervensjonsperioden. Jeg hadde i løpet av perioden flere samtaler med denne eleven, og i disse kom det fram at hen rett og slett syntes det å arbeide såpass intensivt med lesestrategier og ord- og begrepsstrategier var svært demotiverende. Denne eleven var i gjennomføringen av L1 og O1 blant de elevene som gjorde det over middels godt, mens hen ved gjennomføringen av L2 og O2 var en av de elevene som oppnådde lavest poengsum. Det kan derfor tenkes at det å drive med intensiv strategiundervisning ikke nødvendigvis alltid vil være like fordelaktig for alle elever, og at det i noen tilfeller ikke nødvendigvis vil kunne fremme leseutviklingen.

5.3.4 Elevenes opplevelser med perioden

Som jeg har nevnt flere steder i analysen, kapittel 5 og i dette kapitlet, observerte jeg i løpet av perioden en endring i gruppens holdninger til undervisningen. Som jeg skrev i kapittel 4.6 og 5.1 endret store deler av gruppen seg fra å være veldig umotiverte og lite deltagende til å delta i økende grad utover i perioden. Mine observasjoner var også at flere av elevene selv syntes at de lærte noe. Ved flere av timene, særlig da vi nærmet oss slutten av perioden,

opplevde jeg også at flere av elevene ga uttrykk for at de hadde lært noe eller at de viste meg hva de hadde lært. I gjennomføringen av spørreskjemaet (se kapittel 4.7) kom det også fram at elevene rapporterte om at de hadde lært nye strategier, nye ord og nye måter å forstå vanskelige ord på. Selv om det var svært få av elevene som kunne oppgi hva de hadde lært, vil jeg fortsatt argumentere for at elevene selv opplevde økt læring og mestring i løpet av perioden.

Elevenes endring i aktivitetsnivå og engasjement i timene veier også for at det var en endring i gruppens innstilling til undervingen. I etterkant av studien opplevde jeg også at engasjementet for det vi drev med i undervisningen fortsatte. I tiden etter intervensjonen fortsatte jeg å arbeide med eksplisitt strategiundervisning og ord- og begrepsforståelse som en del av den ordinære undervisningen, selv om det selvsagt ble i mye mindre grad, og min erfaring var da at disse elevene trivdes med at vi gjorde dette. Jeg opplevde blant annet ved flere anledninger at elevene ville at jeg skulle lese høyt og modellere bruk av strategier. Elevene ble også bedre og bedre til å bruke strategiene selv, og etterhvert også mer aktive i helklassesamtaler om språk og strategibruk. Dette igjen kan veie for at denne formen for styrket ord- og leseopplæring er noe som bør arbeides med over lengre tid, og som en del av den ordinære undervisningen.

6 Avslutning

Leseferdigheter og vokabular hos minoritetsspråklige ungdomsskoleelever er et forskningsfelt som hittil har vært lite studert. I arbeidet med denne oppgaven, og som lærer i faget fordypning i norsk, har jeg derfor ønsket å rette oppmerksomheten mot de minoritetsspråklige ungdomsskoleelevene som sliter med lesing, samtidig som jeg har villet forsøke å finne fram til hvordan man kan arbeide med å styrke deres (og kanskje også andre elevers) leseferdigheter. Jeg har i denne undersøkelsen valgt en kvalitativ og kvantitativ forsknings-tilnærming, hvor jeg har gjennomført en intervensjonsstudie der jeg har gitt elevene eksplisitt strategiundervisning og undervisning i strategier for ord- og begrepsforståelse, samtidig som jeg har forsøkt å fremme deres motivasjon for lesing. For å måle en eventuell endring i elevenes leseforståelse og ord- og begrepsforståelse gjennomførte jeg en pretest og en posttest. Samtidig observerte jeg, i løpet av intervensjonen, både elevenes atferd og reaksjoner på undervisningen. I etterkant gjennomførte jeg også en spørreundersøkelse som gikk ut på å undersøke hvordan elevene opplevde intervensjonen.

6.1 Oppsummering og konklusjon

Et av spørsmålene jeg ønsket å besvare med denne studien var om en fire-ukers intervensjonsperiode med fokus på lesestrategier, ord- og begrepsforståelse og lesemotivasjon ville kunne ha en positiv påvirkning på 16 minoritetsspråklige ungdomsskoleelevers prestasjoner i lesing. I denne undersøkelsen har jeg da forsøkt å undersøke hvordan eksplisitt strategiundervisning, ord- og begrepsforståelsesstrategier og motivasjonsfremmende tiltak kan styrke denne elevgruppens leseforståelse, ord- og begrepsforståelse og lesemotivasjon. For å kunne si noe om en eventuell endring i elevenes leseferdigheter og vokabular gjennomførte jeg en pretest og en posttest i form av to leseprøver (L1 og L2) og to ordprøver (O1 og O2), og for å vurdere elevenes opplevelser med perioden observerte jeg elevene gjennom hele intervensjonsperioden, samt at jeg gjennomførte en spørreundersøkelse om perioden i etterkant.

Resultatene fra gjennomføringen av pretest og posttest antydte at elevene kan ha hatt en liten økning i leseforståelsen, da de presterte 4,8 prosentpoeng bedre på leseprøven etter intervensjonen. Ved gjennomføringen av L2 viste det seg at elevene gjorde det vesentlig bedre på oppgaver som krevde leseoperasjoner som å hente ut informasjon og tolk informasjonsinnhold i tekst (se kapittel 4.9.1 og 5.3). For å forklare denne økningen trakk jeg fram eksplisitt strategiundervisning, mengdetrening, undervisning i mindre grupper og

interessebaserte tekster og oppgaver som sannsynlige påvirkende variabler. Med dette kan denne studien se ut til å bekrefte det tidligere forskning har kommet fram til, nemlig at eksplisitt strategiundervisning og motivasjonsfremmende tiltak kan øke elevenes leseforståelse.

Samtidig viste sammenligningene av resultatene på O1 og O2 at det ikke kunne sies å ha vært en økning i elevenes ord- og begrepsforståelse, da de på ordprøven etter intervensjonen ikke presterte noe bedre enn ved gjennomføringen av O1. For å forklare dette trakk jeg fram tiden som var satt av til arbeidet, valg av målingsverktøy og elevenes metakognisjon som mulige forklaringer. Jeg vil med dette ikke trekke noen bastante konklusjoner.

Til spørsmålet om elevenes opplevelser med perioden svarte jeg at mine observasjoner tydet på at elevene stort sett hadde positive opplevelser med intervensjonsperioden. Og at det i spørreundersøkelsen kom fram at elevene stort sett opplevde intervensjonsperioden som positiv. Gjennomføringene av pretest og posttest konkluderte med at elevene hadde bedre resultater i lesing på posttest sammenlignet med resultatene fra pretest. Gjennom mine observasjoner fra perioden (se kapittel 4.6 og 5.1) kunne jeg også observere en positiv endring i elevenes ferdigheter i lesestrategier, strategier for ord- og begrepslæring og i deres motivasjon for lesing. Endringen var kanskje størst i elevenes bruk av lesestrategier og motivasjon for lesing, og som jeg skrev i kapittel 5.3.1 var trolig noe av årsaken til denne endringen mengdetrening, arbeid i mindre grupper og at aktivitetene og tekstene bygget på deres interesser og forkunnskaper.

6.2 Didaktiske implikasjoner og videre forskning

I denne studien har mine resultater pekt på ulike sider ved lesingen som var av betydning for mine elevers leseforståelse, ord- og begrepsforståelse og lesemotivasjon. Disse funnene vil være viktige for meg i det videre arbeidet med disse elevene, og jeg vil også ta med meg denne kunnskapen videre i arbeidet med lignende elever, elevgrupper og klasser. Samtidig er det flere ting jeg gjerne skulle ha visst mer om, som jeg skulle ønske jeg hadde hatt tid og mulighet til å undersøke, og som da kanskje kunne bidratt til tydeligere resultater og da også en dypere tolkning av disse. I denne undersøkelsen har jeg studert betydningen av strategi- bruk, ord- og begrepsforståelse og motivasjon for leseforståelsen. Dette er tre ganske store områder innenfor leseforskningen, og det kan derfor tenkes at det å studere alle disse tre områdene samtidig, og over en relativ kort tidsperiode, ikke var fordelaktig for å få fram pålitelige resultater om hvilke variabler som hadde størst innvirkning på elevenes leseforståelse og motivasjon. Samtidig var ikke denne studien ment å skulle være evidensbasert, eller direkte overførbar til andre klasser/grupper med elever, men å være eksplorerende.

Undersøkelsene jeg gjorde antydte at elevene hadde kan ha styrket sine leseferdigheter i løpet av intervensjonen. Men for at disse resultatene skulle kunne sies å være gyldige måtte man ha gjennomført en mer omfattende undersøkelse, kanskje en hel leseprøve, og man burde kanskje også ha hatt en kontrollgruppe, bestående av samme type elever, for å sikre resultatenes gyldighet (validitet). I tillegg er det vanskelig i en slik undersøkelse å si med sikkerhet hva som medførte denne økningen. I denne undersøkelsen har jeg basert mine svar på det jeg observerte at elevene hadde utbytte av i undervisningen, men siden jeg gjennomførte flere ulike tiltak, og som da kan sies å være flere ulike variabler, har det vært vanskelig å dokumentere hvilke av disse som hadde størst effekt. Å undersøke de ulike variablene nærmere er noe jeg gjerne skulle ha gjort, men som ikke lot seg gjøre i denne studien.

Resultatene fra posttest ga heller ingen indikasjon på at det hadde vært en økning i elevenes ord- og begrepsforståelse. Dette argumenterte jeg for at kanskje kunne skyldes tidsaspektet som lå til grunn for undervisningen. Som jeg skrev i kapittel 5.3.2 så er det kanskje slik at ”Effektiv vokabulartrening krever et tverrfaglig samarbeid og en gjennomorganisering på skolenivå” (Uppstad & Walgermo 2014, s. 67). Det ville således ha vært interessant å undersøke dette over lengre tid, og kanskje som et tverrfaglig prosjekt. Mine erfaringer var at

elevenes ferdigheter fortsatte å øke i etterkant av intervensjonen, noe som også peker på at denne type undervisning bør foregå kontinuerlig.

Et av de funnene jeg i denne undersøkelsen opplevde at hadde stor betydning for disse elevens læringsutbytte og aktivitetsnivå, var gruppestørrelsene – altså antall elever som fikk undervisning samtidig. Selv om dette ikke var en variabel som ble testet ut, eller som var ment å skulle undersøkes i forkant av studien, viste det seg at dette var en av de variablene som hadde stor betydning for elevenes engasjement og deltagelse i undervisningen. Det kan tenkes at på grunn av store variasjoner mellom elevenes ferdigheter og deres ulike utfordringer – og mine erfaringer tilsier at flere skoler har samme type problematikk som meg med undervisningen i dette faget – så kan mine undersøkelser være et argument for å ha små klasser i fordypning i norsk. Det ville også ha vært interessant å undersøke betydningen av gruppestørrelse i dette faget over en lengre tidsperiode, med tanke på elevenes læringsutbytte og progresjon. Dette vil også være noe jeg vil ta med meg videre i arbeidet med dette faget og som jeg håper vil kunne gi meg en dypere forståelse for hvorfor dette er viktig for akkurat disse elevene.

I denne undersøkelsen har jeg også valgt å forske på mine egne elever i mitt eget klasserom. Det å forske i ens eget klasserom er et lite utbredt fenomen i Norge, og årsakene til dette er kanskje særlig knyttet opp mot hvorvidt slik forskning faktisk kan anses å ha høy reliabilitet/validitet. På den ene siden kan det selvsagt reises en del etiske dilemma rundt en slik forskningsdisiplin. På den andre siden har det blitt stilt spørsmålsteget, kanskje særlig fra lærerne selv, ved hvorfor det alltid er folk fra universitets- og høgskolesektoren som skal vurdere hva norske lærere trenger å vite om undervisning (Christiansen & Svendsen, 2017). Samtidig viser det seg at norske lærere i liten grad deltar i forskningsfeltet og er den yrkesgruppen som er mest kritisk til ny forskning gjort innen sitt felt. Selv om det de siste årene har blitt mer vanlig å åpne klasserommet – for studenter, skoleforskere, skolevandring og lesson-study – er fortsatt mye av det som skjer i norske klasserom ukjent for mange. Med denne oppgaven har jeg derfor forsøkt å gi et lite innblikk i hvordan det er å arbeide med en elevgruppe som jeg tror er gjenkjennelig for mange lærere, og som veldig mange opplever som utfordrende å arbeide med, da det finnes så lite forskning gjort og erfaringer bygd på disse elevene. De minoritetsspråklige elevene har vært en del av den norske elevmassen i flere tiår, dog i et mye mindre antall, men dette antallet ser per i dag ikke ut til å synke. Det å finne muligheter for disse elevene vil derfor være viktig i tiden fremover.

Som jeg skrev innledningsvis, så oppstod min interesse for å styrke de svake lesernes lesekompetanse da jeg fikk i oppdrag å undervise en elevgruppe minoritetsspråklige ungdomsskoleelever i fordypning i norsk. Jeg oppdaget da raskt at dette var elever som på mange måter falt mellom to stoler i flere sammenhenger. De fleste var elever som kunne kategoriseres som lavtpresterende lesere (se kapittel 4.2 og 4.3), men til tross for dette ble de ikke ansett som svake nok til å få vedtak om IOP eller SNO. Mange av de var også født i Norge, men hadde fortsatt langt lavere ferdigheter i norsk språk sammenlignet med sine jevnaldrende. De hadde også et annet morsmål enn norsk, men heller ikke dette språket var et språk der de kunne briljere, og for de fleste av disse elevene ville det neppe være mulig å ta morsmåleksamen på videregående skole. Jeg følte derfor at disse elevene på mange måter alltid var taperne, uansett hva det gjaldt av kunnskap som verdsettes i norsk skole. I tillegg har denne gruppen, per i dag, i liten grad vært i fokus for forskningen, og nettopp derfor ønsket jeg å rette lyset mot dette forskningsfeltet. Jeg håper også at det i tiden fremover vil gjøres forskning som kan bidra til mer informasjon og kunnskap om hva vi norsklærere, og alle andre lærere, kan gjøre for å fremme disse elevenes lesekompetanse, i alle fag. Min erfaring er nemlig at disse elevene har mye potensiale som vi i skolen i dag, i altfor liten grad, greier å benytte oss av.

Litteraturliste

- Andersson, V. (1992). A teacher development project in transactional strategy instruction for teachers of severely reading-disabled adolescents. *Teaching and Teacher Education*, 8(4), s. 391-403.
- Andreassen, R. (2007). Kapittel 11: Eksplisitt opplæring i leseforståelse. I I. Bråten, *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. (s. 252-258). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Andreassen, R. (2014). Kapittel 11: Undervisning som fremmer leseforståelse. I F. E. Tønnesen, & K. Lundetræ, *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 223-242). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Andreassen, R., & Bråten, I. (2011). Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms. *Learning and Instruction*, 21(4), s. 520-537.
- Anmarkrud, Ø. (2009). *Undervisning i lesestrategier og utvikling av lesemotivasjon på ungdomstrinnet*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Anmarkrud, Ø. & Refsahl, V. (2019). *Gode lesestrategier på mellomtrinnet* (2. utgave). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Aukrust, V. G. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring - en kunnskapsoversikt*. Rapport utarbeidet for Utdannings- og forskningsdepartementet. Universitetet i Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Austad, I. (2003). Lesing som forståelse. I I. Austad (red.), *Mening i tekst. Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring*. (s. 31-51). Oslo.
- Blachowicz, C. L. Z. & Fisher, P. J. (2011). Best Practices in Vocabulary Instructions Revisited. I Morrow, L. M & Bambrell, L. B. *Best practices in Literacy Instructions* (4. utgave, s. 224-249). New York/London: The Guilford Press
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve: Ideologi og strategier. I Nome, S., & Aasen, A. J. *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget
- Bergersen, V. (2015). *Kan du lese for meg? En studie av elevers leserelaterte ferdigheter ved skolestart sett i sammenheng med lese miljø i hjemmet*. (Masteroppgave). Universitetet i Stavanger. Hentet fra https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/299220/Bergersen_Vibeke.pdf?sequence=1&isAllowed=y/

- Bjerkan, K. M., Monsrud, M. B., & Thurmann-Moe, A. C. (2013). *Ordforråd hos flerspråklige barn. Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brevik, L. M., Tengberg, M. & Ekström, L. (2019). Lesestrategier - en kunnskapsoversikt. *Bedre skole, 31 (1)*, s. 62-69.
- Bråten, I. (2007). *Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Bråten, I., & Olaussen, B. (1999). *Strategisk læring. Teori og pedagogisk anvendelse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Brown, R., Pressley, M., Meter, V. P., & Schuder, T. (1996). A quasi-experimental validation of Transactional strategies instruction with low-achieving second-grade readers. *Journal of Educational Psychology, 4(88)*, s. 18-37.
- Bunting, M. (2015, 08. September). *Læringsstrategier og tilpasset opplæring*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/laringsstrategier/> (nedlastet 15.09.2019).
- Carter, C. (1997). Why reciprocal teaching? *Educational Leadership, 6(54)*, s. 64-68.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education (7. utgave)*. New York: Routledge
- Christiansen, A., & Svendsen, B. (2017, 16. November). Lærere som forskere? Vi er klare! *Forskning.no*. Hentet 04.09.2019 fra <https://forskning.no/skole-og-utdanning-forskningspolitikk-kronikk/kronikk-laerere-som-forskere-vi-er-klare/1161103>
- Collins, C. (1991, April). Reading Instruction That Increases Thinking Abilities. *Journal of Reading, 34(7)*, s. 510-516.
- Cooper, J., Boschken, I., McWilliams, J., & Pistoehini, L. (2000). A study of the effectiveness of an intervention program designed to accelerate reading for struggling readers in the upper grades. I T. Shanaahan, & R.B. (red.), *49th yearbook of the National Reading Conference* (s. 477-486). Chicago: National Reading Conference.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - En kvalitativ tilnærming (2. utgave)*. Oslo: Universitetsforlaget
- Danielsen, A. (2013). Kapittel 7: Kunnskapsbygging i skolen via kvantitative verktøy - statistikk og spørreskjema. I M. Brekke, & T. Tiller (red.), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 138-156). Oslo: Universitetsforlaget.
- Duchain, M., & Mealey, D. (1993). Remembrance of Books Past... Long Past: Glimpses into Alteacy. *Reading, research and instruction, 33(1)*, s. 13-28.

- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. (2. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Frønes, T. S. (2016). 7 Resultater i lesing. I M. Kjærnsli, F. Jensen, & F. Jensen (Red.), *Stø kurs. Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015*. (s. 136-173). Oslo: Universitetsforlaget.
- Frønes, T. S. (upublisert). *Rapport om vokabular for mellomtrinnet*. UiO: Oslo.
- Furu, E. M. (2013). Kapittel 2 Lærerstudenten som aksjonslærer i klasserommet. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 45-61). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gabrielsen, E., Hovig, J., Rongved, E., Strand, O., Støle, H., & Toft, T. (2017). *Godt nytt! Norske resultater fra RIRLS 2016*. Stavanger: Lesesenteret - Universitetet i Stavanger.
- Germeten, S., & Bakke, J. (2013). Kapittel 5 Observasjon: å innta klasserommet med egne sanser. I M. Brekke, & T. Tiller, *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 109-123). Oslo: Universitetsforlaget.
- Golden, A. (2005a). Å gripe poenget. Forståelse av metaforiske uttrykk fra lærebøker i samfunnskunnskap hos minoritetspråklige elever i ungdomsskolen. *Acta Humaniora*(227).
- Golden, A. (2005b). Metaforbevissthet - et verktøy for å øke forståelsen? *Norsklæreren. Tidskrift for språk og litteratur* (3), s. 35-38.
- Golden, A. (2006). Metaforer og metaforiske uttrykk i norsk. *Språknytt*, 34(1), s. 14-18.
- Golden, A. (2014). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring* (4. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Golden, A. (2018). Utvikling av ordforrådet på et annetspråk. I A. Gujord, & G. Randen (red.). *Norsk som andrespråk : perspektiver på læring og utvikling* (s. 190-213). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Guthrie, J., Wigfield, A., & Perencevich, K. (2004). *Motivating reading comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction*. Mahwah: NJ Erlbaum.
- Guthrie, J., McRae, A., & Klauda, S. (2007). Contributions of Concept-Oriented Reading Instruction to Knowledge About Interventions for Motivations in Reading. *Educational Psychologist*, 4(42), s. 237-250.
- Guthrie, J. T. (2011). Best Practices for Motivating Students to Read. I Morrow, L. & Gambrell, L. Eds. (2011). *Best Practices in Literacy Instruction* (4. utgave, s. 177-198). New York: Guilford Press.

- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & You, W. (2012). Chapter 29: Instructional Contexts for Engagement and Achievement in Reading. I S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie, *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 601-634). New York: Springer Science & Business Media .
- Hauge, A. M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagtvet, B., Lyster, S., Melby-Lervåg, M., Næss, K., Hjetland, H., Engevik, L., Kruse, J. (2011). *Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter – En metaanalytisk tilnærming*. Hentet 10.09.2019 fra Utdanningsforskning.no: <https://utdanningsforskning.no/artikler/ordforrad-i-forskolealder-og-senere-leseferdigheter--en-metaanalytisk-tilnarming/>
- Hoel, T. L. (2000). Forskning i eget klasserom. Noen praktisk-metodiske dilemma av etisk karakter. *Nordisk pedagogikk*, 20(3), s. 160-170.
- Hopfenbeck, T. (2014). *Strategier for læring. Om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hvistendahl, R., & Roe, A. (2010). Språklige minoriteters prestasjoner i naturfag og lesing i PISA 2000 og 2006: en nordisk sammanligning. *Nordand - Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 5(1), s. 69.89.
- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. (2010, 09 07). *Veileder for brukerundersøkelser. Tolkeportalen.no*. Hentet 02.11.2019 fra: <https://www.tolkeportalen.no/no/brukerundersokelser/Kapittel-4/412-Ulike-typer-svarskalaer/>
- Jacobsen, K., & Meeuwisse, A. (2010). Kapittel 3: Casestudieforskning. I K. Jacobsen (red.), A. Meeuwisse, H. Swärd, & R. Eliasson-Lappalainen, *Forskningsmetodikk for sosialvitere*. (s. 38-54). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Johannessen, A., Tuft, P., & Kristoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utgave.. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kjærnsli, M., & Jensen, F. (2016). *Stø kurs. Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. (2011). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven, F. Hjaldemaal, & K. Tveit, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utgave, s. 27-48). Oslo: Unipub.
- Kulbrandstad, L. I. (2018). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. (2. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.

- Kulbranstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Langer, J. (2001, Januar). Beating the odds: Teaching middel and high school students to read and write well. *American Educational Research Journal*, 38(1), s. 837-880.
- Løvland, A. (2010). *På jakt etter svar og forståing*. Kristiansand: Fagbokforlaget.
- Lervåg, A., & Aukrust, V. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *The journal of Child Psychology ang Psychiatry*, 51(5), s. 612-620.
- Lesesenteret (2018, 12. Desember). Høytlesing kan gi ungdomsskoleelever mestringsfølelse. *Lesesenteret.uis.no*. Hentet 29.08.2019 fra: <https://lesesenteret.uis.no/om-lesesenteret/aktuelt/hoytlesing-kan-gi-ungdomsskoleelever-mestringsfolelse-article129676-12719.html>
- Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A., & Turmo, A. (2001). Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv. *Acta Didactica Norge* (4).
- Lindvig, Y. Lervåg, A. Wærness, J. I., Berthinussen, S. & Morandé, F. (2002) *Dybdevurdering i Osloskolen 2002*. Oslo: Læringslaben.
- Oslo kommune (2018). *Satistikkbanken: Andelen minoritetspråklige elever i grunnskolen - 2018/2019*. Hentet fra: <http://statistikkbanken.oslo.kommune.no/webview/> (nedlastet 10.11.19).
- Magnusson, C., Roe, A., & Blikstad-Balas, M. (2018). To What Extent and How Are Reading Comprehension Strategies Part of Language Arts Instruction? A Study of Lower Secondary Classrooms. *Reading Research Quarterly*, 54(2)(SSN 0034-0553), s. 187-212.
- Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2014). Reading comprehension and it's underlying components in second-language learners: A meta-analysis of studies comparing first and second-language learners. *Psychological Bulletin*, Vol 140(2), s. 409-433.
- Morrow, L. & Gambrell, L. Eds. (2011). *Best Practices in Literacy Instruction* (4. utgave). New York: Guilford Press.
- Mossing, J. B., Senel, E., & Cosson-Eide, H. (2016) Norske elever med historisk bra resultat på PISA. *NRK.no*. Hentet fra: <https://www.nrk.no/norge/norske-elever-med-historisk-bra-resultat-pa-pisa-undersokelsen-2015-1.13261907> (nedlastet 18.09.2019).

- Nation, K., & Snowling, M. (2004). Beyond phonological skills: Broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of Research in Reading*, 4(27), s. 342 - 356.
- Nielsen, I., Gourvenec, A., & Skaftun, A. (2014). Kapittel 10: Lesing i norsk. I A. Skaftun, O. J. Solheim, & P. Uppstad (red.), *Leseboka. Leseopplæring i alle fag* (s. 181-198). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- NTB (2016, 6. Desember) Norske 15-åringer klatrer på PISA-rangeringene. *Aftenposten.no*. hentet fra: <https://www.aftenposten.no/norge/i/qabRz/norske-15-aaringer-klatrer-paa-pisa-rangeringen> (nedlastet: 08.09.19).
- Palincsar, A., & Brown, A. (1984, November). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 2(1), s. 117-175.
- Palincsar, A., & Klenk, L. (1991). *Learning dialogues to promote text comprehension (PHS Grant 059)*. U.S. Department of Education; Bethesda, MD. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Postholm, M. B. & Smith, K. (2017). Kapittel 3: Praksisrettet forskning og formativ intervensjonsforskning. I G. Gjøtterud, H. Hiim, d. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernstrøm (red.), *Aksjonsforskning i Norge. Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 71-94). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Pressley, M., El-Dinary, P. B., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J. L., Almasi, J. & Brown, R. (1992). Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies. *The Elementary School Journal*, 92, s. 513-555.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? *Handbook of reading research*, 3, ss. 545-561.
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. New York, NY: Guildford Press.
- Rasmussen, J. B. (2003). Reading Literacy Performance in Norway: current practice and critical factors. *European Journal of Education*, 31(4), s. 427-443.
- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen* (3. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A., & Jensen, R. (2017, 12. Desember). Hva kjennetegner de svakeste elevenes lesekompetanse, lesevaner og strategikunnskap når de går ut av grunnskolen? *Utdanningsforskning.no*. Hentet 10.09.2019 fra:

- <https://utdanningsforskning.no/artikler/hva-kjennetegner-de-svakeste-elevenes-lesekompetanse-lesevaner-og-strategikunnskap-nar-de-gar-ut-av-grunnskolen/>
- Roe, A., Ryen, J. A. & Weyergang, C. (2018). *God leseopplæring med nasjonale prøver. Om elevers leseutfordringer i et mangfold av tekster*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A., & Taube, K. (2012). To read or not to read- that is the question. Reading engagement and reading habits in a gender perspective. *Northern Lights on PISA 2009 -focus on reading*, s. 45-74.
- Rosenshine, B., & Meister, C. (1994). Reciprocal Teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, (64), s. 479-530.
- Ryen, J. A., & Eriksen, A. (2016). *Rapport Oslo-prøven i lesing 6. trinn 2016*. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning: Universitetet i Oslo.
- Samuelstuen, M., & Bråten, I. (2005). Decoding, knowlegde, and strategies in comprehension of expository text. *Scandinavian Journal of Psychology*, (46), s. 107-117.
- Selj, E. (2019). Kapittel 8: Å lese og arbeide med fagtekster på andrespråket. I Selj, E & Ryen, E. *Med språklige minoriteter i klasserommet. Språklige og faglige utfordringer* (3. utgave, s. 178-200). Oslo: Cappellen Damm Akademisk.
- Solheim, J. (2014). Kapittel 4: Engasjement som faktor i leseopplæringen. I A. Skaftun, O. J. Solheim, & P. H. Uppstad (red.), *Leseboka. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 71-89). Oslo: Cappellen Damm Akademisk.
- Solheim, O. (2018). Slik får du engasjerte elever. *Lesesenteret.uis.no*. Hentet 21.08.2019 fra: <https://lesesenteret.uis.no/om-lesesenteret/aktuelt/slik-far-du-engasjerte-elever-article96599-12719.html>
- Statistisk sentralbyrå (2017). Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen? *SSB.no*. Hentet 05.08.2019 fra: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>
- Strømsø, H. I. (2007). Høytlesning, hurtiglesing og leseforståelse - en historie om lesing og forskning om leseforståelse. I I. Bråten (red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (ss. 20-44). Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Tønnesen, F. E., & Uppstad, P. H. (2014). Kapittel 5: Leseferdigheter. I K. Lundetræ, & F. E. Tønnesen (red.), *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset opplæring* (s. 115-136). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utgave). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Uppstad, P. H. & Walgermo, B. R. (2014). Kapittel 3: Arbeid med vokabular på ungdomstrinnet. I A. Skaftun, O. J. Solheim & P. H. Uppstad (red), *Leseboka. Om lesing på ungdomstrinnet* (s. 55-70). Oslo: Cappelen Damm.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i fordypning i norsk (NOR6-01)*. Hentet 16.08.2019 fra Udir.no: <https://www.udir.no/kl06/NOR6-01/Hele/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05) - hovedområder*. Hentet 06.08.2019 fra udir.no: <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Hovedomraader>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *God leseopplæring – for lærere på ungdomstrinnet*. Hentet 05.08.2019 fra Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/god-leseopplaring--for-larere-pa-ungdomstrinnet/lesing-som-grunnleggende-ferdighet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Komponenter i god leseopplæring*. Hentet 19.08.2019 fra Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/Komponenter-i-god-leseopplaring/2-A-utvikle-gode-kodingsferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Begrepsdefinisjoner - Minoritetsspråklige*. Hentet 04.11.2019 fra Udir. no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet 05.08.2019 fra Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Kjerneelementer – fag i grunnskolen og gjennomgående fag i vgo*. Hentet 27.08.2019 fra Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kjerneelementer/>
- Vedeler, L. (2000). Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metode. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Waale, M. (2012). Klasseromsforskning - observasjon og intervju. I M. Waale, & M. Krogtoft (red.), *Krafttak for lesing i fag* (s. 27-46). Trondheim: Akademika forlag.

Tekstkilder

- Anly, I., Frønes, T.S. (2016) Etternavn. *Kaleido 6 – Grunnbok B* (s. 125). Oslo: Cappelen Damm.
- Bjørnstad, S. (2014) Dette betyr drømmene dine. *Side2.no*. Hentet fra: <https://www.side2.no/helse/dette-betyr-drommene-dine-4486971> (nedlastet: 25.10.16).
- Engeland, T. (2015) Mumiens mysterium (utdrag fra s. 19-31). Aschehoug. I *tXt-aksjonen 2016/2017: Panser*. Foreningen les.
- Grov, B. (2017). Vet du hva du sier ja til? I Anly, I., Frønes, T.S., Kvinge, S.T., *Kaleido 7 – Tekstbok*. (s.14-15). Oslo: Cappelen Damm.
- Gjerde, Y. (2017). Dette er nytt i FIFA 18. *VG.no* (VG+). Hentet fra: <https://www.vg.no/sport/i/XwAn6E/dette-er-nytt-i-fifa-18> (nedlastet 25.10.17).
- Hansen, F.K. (2017). Insekter redder livet ditt hver dag. I., Frønes, T.S., Kvinge, S.T., *Kaleido 7 – Tekstbok*. (s. 126-127). Oslo: Cappelen Damm.
- Hansen, F.K. (2017). En verden uten biller. I., Frønes, T.S., Kvinge, S.T., *Kaleido 7 – Tekstbok*. (s.127-129). Oslo: Cappelen Damm.
- Hansson, E., Hella, A. (2016). Dette har du lov til å gjøre på tur (fra Ut.no). I Anly, I., Frønes, T.S., Lissner, E. *Kaleido 6 – Tekstbok*. (s. 19-21). Oslo: Cappelen Damm.
- Jeppesen, R. (2017). Ny teori: Derfor har vi ennå ikke hørt fra aliens. *Illvit.no* (illustrert vitenskap). Hentet fra: <https://illvit.no/universet/liv-i-universet/ny-teori-derfor-har-vi-enna-ikke-hort-fra-aliens> (nedlastet 30.10. 17)
- Keilman, T. (2016). Godt grep opp ned. I Anly, I., Frønes, T.S., Lissner, E. *Kaleido 6 – Tekstbok*. (s. 10-11). Oslo: Cappelen Damm.
- Keilman, T. (2016). En skummel livredder. I Anly, I., Frønes, T.S., Lissner, E. *Kaleido 6 – Tekstbok*. (s. 10-11). Oslo: Cappelen Damm.
- Thon, J.I. (2015). Derfor bringer fredag den 13. ulykke med seg. *Historienett.no*. Hentet fra: <https://historienett.no/samfunn/tradisjoner/derfor-bringer-fredag-13-ulykker-med-seg> (nedlastet: 25.10.17)
- Øien, N. (2017) Er det OK med en robot i klasserommet? I., Frønes, T.S., Kvinge, S.T., *Kaleido 7 – Tekstbok*. (s. 157-158). Oslo: Cappelen Damm.

Vedlegg / Appendiks

Vedlegg 1: Samtykkeerklæring til elever og foresatte

Samtykkeerklæring

Til foresatte og elever som har norsk fordypning på 9. Trinn.

Oslo, 28.09.17

Bakgrunn og formål

Jeg holder fortiden på med min avsluttende masteroppgave i norsk ved Universitetet i Oslo. Tema for denne oppgaven er *begrepslæring og lesing*, og i den anledning ønsker jeg å gjennomføre en fire-ukers studie av elevene i gruppen som har Norsk fordypning. Det jeg da skal undersøke er om en periode på fire uker med ord- og begrepslæring vil kunne bedre elevenes lesekompetanse.

Hva innebærer det å delta i studien?

Ved å delta i denne undersøkelsen vil eleven:

- Delta på to leseprøver (én før og én etter perioden).
- Bli observert i timene.
- Delta i gruppearbeid og individuelt arbeid.
- Delta i et intervju (noen elever).

Studien vil gjennomføres fra og med uke 45 og frem til uke 48. Eleven vil da ha fem timer norsk fordypning i uken. I disse timene skal vi i større grad enn normalt arbeide med lesing og ordforståelse.

Hva skjer med informasjonen om elevene?

Jeg kommer til å anonymisere alle deltakere i studien, både ved å ikke bruke navn og ved å fjerne informasjon som kan bidra til at noen kjenner igjen elevene. Det vil altså ikke være mulig å finne ut av hvem som har vært med i denne studien. Opptakene fra intervjuene er det

ingen andre som skal høre på, bare meg og min veileder. Det vil heller ikke komme fram i disse opptakene hvem eleven er, for eksempel ved navn eller andre opplysninger.

Prosjektet skal etter planen avsluttes ca. 15.07.18, da jeg mest sannsynlig både har levert masteroppgaven og fått sensur. Etter dette vil alt materiale fra undersøkelsen slettes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og deltakerne kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom noen ønsker å trekke seg, vil alle innhentede opplysninger bli slettet. NB! Det er ikke frivillig å delta i *undervisningen* i disse ukene.

Jeg ber med dette om deres tillatelse til å bruke elevens skolearbeid og til å delta i et intervju hvor eleven vil dele sine erfaringer om perioden. Studien støttes også av ledelsen ved [REDACTED] og er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Dersom dere har spørsmål er det bare å ta kontakt på epost: sara2103@osloskolen.no eller på tlf: 98013103

Med vennlig hilsen Sara Danielsen Virtanen.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å la anonymiserte opplysninger om meg inngå i forskningen.

Det gis samtykke til at _____ kan delta i studien.

Underskrift elev: _____

Underskrift foresatt: _____

Vedlegg 2: Søknad skole

Til rektor og trinnleder

Søknad om gjennomføring av en intervensjonsstudie på 9. Trinn.

Jeg er for tiden masterstudent i norskdidaktikk ved Universitetet i Oslo. Der holder jeg på med den avsluttende masteroppgaven som tar for seg ordforståelse og ordlæring blant minoritetsspråklige elever:

Forskningsspørsmål:

Hvordan påvirker en 4-ukers ordinnlærings-intervensjon 22 elevers ordforståelses(lese)strategier? Hvordan opplever 6 elever arbeidet med ord og lesing etter denne intervensjonen?

Kort om opplegget:

Jeg ønsker å gjennomføre en intervensjonsstudie av elevene i norsk fordypning på 9. Trinn ved [REDACTED]. Og da undersøke om en fire-ukers ordinnlæringsintervensjon (5 skoletimer per uke) vil påvirke elevenes ordforståelseslesestrategier og hvordan 6 av disse elevene opplever arbeidet med ord og lesing etter denne intervensjonen.

Hva skal vi gjøre?

Det jeg ønsker å gjøre er å først gjennomføre en pre-test for å kartlegge elevenes lese- og ordforståelse. Deretter vil jeg gjennomføre en fire-ukers intensiv ordinnlæringsundervisning, hvor elevene vil få undervisning i ulike strategier for ordinnlæring. Etter fire-ukers perioden vil jeg gjennomføre en posttest. Resultatene vil da bli sammenlignet med pretesten og jeg vil da kunne undersøke om det har vært noen endring i elevenes ordforståelse. I tillegg vil jeg etter den endte perioden gjennomføre noen individuelle intervjuer med 6 av elevene (3 jenter og 3 gutter) for å kunne undersøke hvordan de opplevde opplegget og hvilke strategier de tok i bruk under testen(e).

Jeg vil sende beskjed til elevenes foresatte i forkant av forskningsprosjektet slik at de vil bli informert om opplegget og ha muligheten til å reservere seg fra prosjektet.

Hvorfor skal vi gjøre det?

Vi ønsker å gjennomføre dette fordi forskning har vist at det i stort sett hele verden ser ut som om minoritetsspråklige elever har moderat svakere leseforståelse enn de majoritetsspråklige elevene og en helt tydelig svakere forståelse av skolens språk. De har også ofte et begrenset ordforråd og en mer overfladisk forståelse av ord (Melby-Lervåg & Lervåg, 2014). Jeg ønsker å gjennomføre dette opplegget for å undersøke om aktiv ordinnlæring og bevisstgjøring av ordlæringsstrategier har noen effekt hos minoritetsspråklige elevers ordforståelseslesestrategier.

I tillegg så tror jeg (basert på vitenskapelig forskning innenfor feltet) at det å hjelpe elevene ved å gi dem ulike strategier for å kunne forstå ukjente ord når de leser, vil kunne bidra positivt til økt mestring og forståelse i alle skolens fag.

Hva vil det involvere?

Opplegget vil involvere de 22 elevene som har norsk fordypning på 9. Tinn. Det vil også være nødvendig å få tatt disse 22 elevene ut av to norsktimer, i uken, i fire uker (uke 45 – 48 eller uke 44 – 47).

Jeg har pratet med norsklærerne på trinnet () og de er positive til opplegget.

Jeg håper at dere vil godkjenne dette forskningsprosjektet.

Mvh. Sara Danielsen Virtanen

Vedlegg 3: Kvittering fra NSD



Tove Stjern Frønes
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 17.11.2017

Vår ref: 56303 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 01.10.2017 for prosjektet:

<i>56303</i>	<i>Strategier for ordinnlæring og lesing blant minoritetsspråklige elever.</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Tove Stjern Frønes</i>
<i>Student</i>	<i>Sara Danielsen Virtanen</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS Harald Hårfagres gate 29 Tel: +47-55 58 21 17 nsd@nsd.no Org.nr. 985 321 884
NSD – Norwegian Centre for Research Data NO-5007 Bergen, NORWAY Faks: +47-55 58 96 50 www.nsd.no



DOBBELTROLLE

Vi forstår det slik at studenten også er lærer for skoleelevene det skal forskes på. Det er viktig at skillet mellom disse rollene tydeliggjøres overfor skoleelevene og deres foresatte, og at studenten er oppmerksom på dette selv. Vi anbefaler at du leser disse retningslinjene om forskning på egen arbeidsplass:
http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/forskningstema/egen_arbeidsplass.html

REKRUTTERING

Mens skole er en obligatorisk arena for elever og foreldre skal deltakelse i forskning være frivillig. Forespørselen må derfor alltid rettes på en slik måte at de forespurte ikke opplever press om å delta, gjerne ved å understreke at det ikke vil påvirke forholdet til skole hvorvidt de ønsker å være med i studien eller ikke.

Dere opplyser om at rekruttering skjer i studentens eget klasserom. Personvernombudet legger til grunn at konfidensialitet og frivilligheten ivaretas og minner om at frivillighet kan være problematisk når en rekrutterer gjennom eget nettverk hvis det er et avhengighetsforhold mellom den som rekrutterer og informant, som for eksempel forholdet mellom lærer og elev. Videre minner vi om at studentens taushetsplikt som lærer må ivaretas ved rekruttering av elever til prosjektet.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er greit utformet, men vi ber om at følgende endres eller fjernes:

- Veileder ved UiO sin kontaktinformasjon må tilføyes.
- Følgende setning bør fjernes "Alle norsklærerne på trinnet er positivt innstilt og tror dette kan ha positive virkningen for eleven i alle fag" fordi dette kan rokke ved frivilligheten ved deltakelse.
- Videre bør det ikke stå hilsen "læreren i norsk fordypning" da dette kan være forvirrende med tanke på studentens dobbeltrolle.

BARN I FORSKNING

Deler av utvalget i prosjektet er barn og unge, og det er foreldrene deres som samtykker til deltakelse. Likevel bør barna få informasjon om prosjektet som er tilpasset deres ordforråd. Det er også viktig at barna og ungdommene får informasjon om at de kan velge å ikke delta i prosjektet hvis de ønsker det, selv om foreldrene har samtykket.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet.

PUBLISERING

I meldeskjemaet har dere krysset av for at dere skal publisere indirekte personopplysninger i oppgaven. Dersom personopplysninger skal publiseres, må det innhentes et eksplisitt samtykke til dette. Vi kan imidlertid ikke finne informasjon om dette i informasjonsskrivet. Personvernombudet legger derfor til grunn at dette er feil, og har endret dette punktet til at dere skal publisere anonymt og at ingen informanter vil kunne gjenkjennes i publikasjonen.

PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

I informasjonsskrivet har dere informert om at forventet prosjektlutt er 15.07.2018. Ifølge meldeskjemaet skal dere da anonymisere innsamlede opplysninger. Anonymisering innebærer at dere bearbeider datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjør dere ved å slette direkte personopplysninger, slette eller omskrive indirekte personopplysninger og slette digitale lydopptak.

ANDRE GODKJENNINGER

Vi minner om at ledelsen ved den aktuelle ungdomsskolen må godkjenne at prosjektet gjennomføres. Vi legger også til grunn at det er avklart med UiO at studenten kan forske på egne elever på egen arbeidsplass.

Vedlegg 4: Spørreskjema

Spørreskjema

Kjønn:

(sett kryss)

Jente

Gutt

Er du født i Norge:

(Sett kryss)

Ja

Nei

Hvis nei, hvor gammel var du da du flyttet til Norge?

Hvor er foreldrene dine født?

Har du gått i barnehage?

Ja

Nei

Hvis ja, hvor gammel var du da begynte i barnehagen?

Har du fått organisert morsmålsopplæring?

Ja

Nei

Hvor har du fått morsmålsopplæring?

(Du kan sette flere kryss)

Skolen	Moské/Kirke/Bedehus	Annet (fyll inn)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvilke språk kan du snakke?

På hvilket språk vil du si du snakker best?

Hvilket språk snakker dere mest hjemme?

Hvilke språk kan du skrive på?

På hvilket språk vil du si du skriver du best?

Leseferdigheter

Hvordan vil du vurdere leseferdighetene dine?

Dårlige	Litt dårlige	Helt ok	Ganske gode	Gode

Hvordan vil du vurdere ditt eget ordforråd (hvor mange ord du kan)?

Dårlig	Litt dårlig	Helt ok	Ganske godt	Godt

Hvordan vil du vurdere de tekstene dere leser på skolen?

Vanskelige	Litt vanskelige	Helt ok	Ganske lette	Lette

Hvor ofte syns du tekstene dere leser på skolen er vanskelige?

Aldri	Sjeldent	Av og til	Ganske ofte	Ofte

Hvilke strategier har du tidligere tatt i bruk når du har lest ulike tekster på skolen?

--

Hvordan har du arbeidet med vanskelige ord i fagtekster tidligere?

--

Om perioden

Hvor godt likte du perioden med lesestrategier og begrepslæring? (sett kryss)

Likte det ikke	Var helt greit	Likte det litt	Likte det	Likte det veldig godt

Hva likte du?

--

Hva likte du ikke?

--

Hvor godt likte du at vi leste høyt?

Likte det ikke	Var helt greit	Likte det litt	Likte det	Likte det veldig godt

Hvor godt likte du at vi gjennomgikk vanskelige ord?

Likte det ikke	Var helt greit	Likte det litt	Likte det	Likte det veldig godt

Hvor godt likte du at vi leste mange forskjellige tekster?

Likte det ikke.	Var helt greit	Likte det litt	Likte det	Likte det veldig godt

Hvor godt likte du de tekstene vi leste? (Ailiens, Fifa 18, livet etter døden, osv.)

Likte det ikke.	Var helt greit	Likte det litt	Likte det	Likte det veldig godt

Hvor godt likte du at vi arbeidet med lesestrategier?

Likte det ikke	Var helt greit	Likte det litt	Likte det	Likte det veldig godt

Hvor godt likte du at vi snakket mye sammen om tekstene vi leste?

Likte det ikke	Var helt greit	Likte det litt	Likte det	Likte det veldig godt

Hvilke tekster likte du best?

Lærte du noen nye lesestrategier?

JA ___

NEI ___

Hvilke lesestrategier lærte du?

Tror du at du kommer til å bruke disse lesestrategiene selv?

JA ___

NEI ___

Hvorfor/hvorfor ikke?

Lærte du noen nye ord?

JA ___

NEI ___

Lærte du noen nye måter å forstå vanskelige ord på?

JA ___

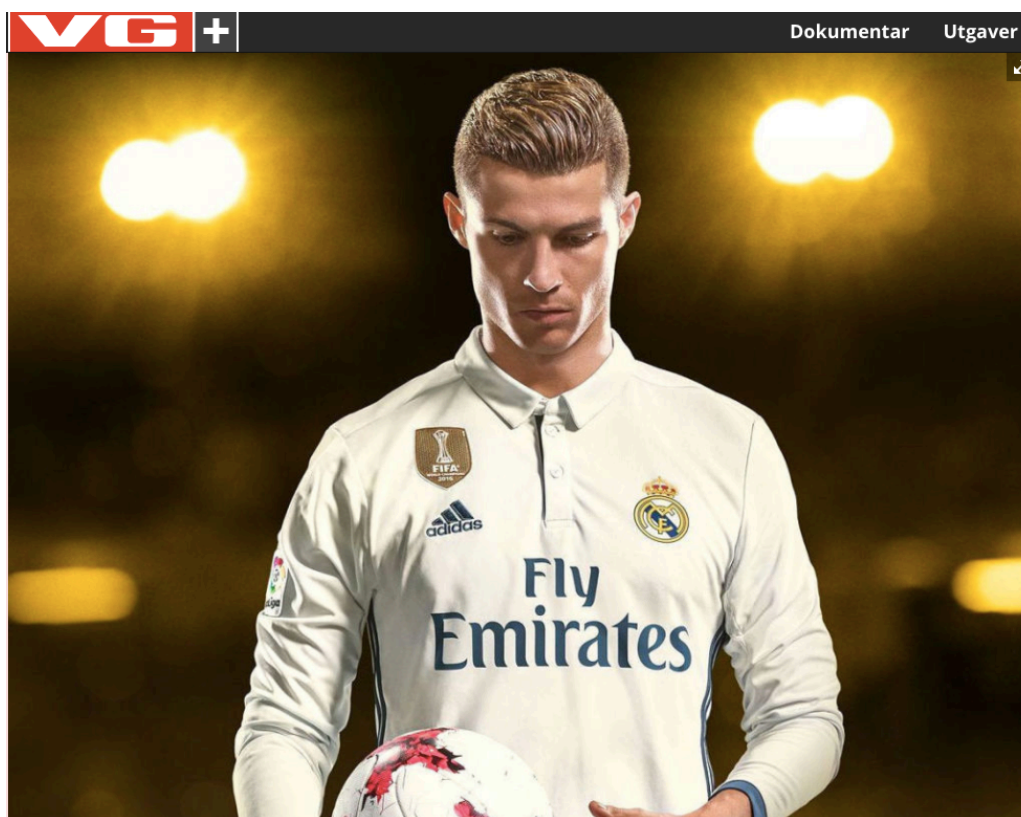
NEI ___

Hvilke?

Andre kommentarer til meg?

Tusen takk for at du svarte på denne undersøkelsen! ☺

Vedlegg 5: FIFA18



Dette er nytt i FIFA 18

29. september slippes FIFA 18. Her er alt du må vite før den nye sesongen.

AV YNGVE GJERDE

PUBLISERT 10.08.2017 - OPPDATERT 10.08.2017 17:08

Verdens mest populære fotballspill har returnert med en splitter ny utgave om halvannen måned, Dream Team FC har allerede fått testet ut en tidlig versjon av spillet. Her kommer en oversikt over hva som er nytt, og hva som ikke er det.

Og det er mye å ta tak i.

Først og fremst kan det være greit å vite at FIFA 18 kommer til Xbox One (Scorpio) og PlayStation 4 Pro, i tillegg til vanlige Xbox One, vanlige PS4, PS3, Xbox 360, PC og Nintendo Switch.

I år, som i fjor, er det Frostbite som står bak grafikken – og produsentene har lagt ekstra vekt på spillernes ansikt og animasjoner. Spillerne vil ha flere personlige trekk for å gjøre opplevelsen mer autentisk. For eksempel så har Cristiano Ronaldo en veldig personlig sprintstil – og dette løpesettet vil være i spillet.

Ny coverstjerne

Ronaldo hadde et helt fantastisk år fra juli 2016 til juli 2017, og vant rubbel og bit. Nå er han FIFAs nye covergutt, en rolle Barcelona-rivalen Lionel Messi har hatt i en årrekke.

-Det er veldig gledelig å være på FIFA 18-coveret. Det føles bra, og jeg er takknemlig for å ha blitt valgt ut, sier Portugals kaptein om utnevningen.

Det meste tyder dermed på at Ronaldo blir den beste spilleren på spillet, men ingen rangeringer er blitt offentliggjort enda.

Fjorårets spillmodus, «The Journey», var en stor hit. Konseptet hvor man prøver å slå gjennom som fotballproff som karakteren Alex Hunter var en skikkelig «homerun», og EA har bekreftet at oppfølgeren, «The Journey 2», vil være på spillet. Her vil også Ronaldo være en aktiv karakter.



FOTBALLIKON I SPILLET

Det vil komme mange nye navn og ansikt etterhvert som lanseringsdatoen nærmer seg og det ryktes at legender som David Beckham og Zinédine Zidane vil bli introdusert. På FIFA 17 var det så mange som 76 legender. Og det vil utvilsomt komme flere «Icons» etter hver som lanseringsdatoen nærmer seg.

Hvert ikon vil ha tre forskjellige kort fra tre forskjellige perioder med tre ulike rangeringer. Rangeringene er fra definerende tidspunkt i deres karrierer, der kortet med høyest rangering er fra da spilleren var på sitt aller beste. Pelé er, ikke overraskende, den spilleren med høyest rangering. Hans beste kort kommer til å være vurdert til 98. De to andre kortene hans er 95 og 91.



EA har også valgt å kutte ut Legends-konseptet. Siden Microsoft har hatt rettighetene til Legends, så har de tidligere bare vært tilgjengelige for Xbox-brukere. Det er det nå slutt på. EA takket nemlig nei til en forlenging av denne avtalen og har heller introduserte Icons, og gjort den tilgjengelig på alle

plattformer. Med andre ord kan du bruke Thierry Henry og Marcus Rashford sammen om du ønsker, både på Xbox og Playstation. Du kan til og med bruke Henry sammen med Ohi Omoijuanfo om du vil. Det er helt opp til deg, så lenge du har midlene.

Og ja, den norske Eliteserien vil som vanlig være inkludert i spillet. En liga som overraskende nok ikke blir å se på spillet er den kinesiske superligaen. Mange hadde forventet at kinesisk fotballs fremmarsj og antallet gjennomførte stjernesigneringer ville sette dem på FIFA-kartet, men EA Sports har bekreftet at det ikke blir mulighet til å bruke Oscar, Jackson Martínez eller Hulk, med mindre de flytter på seg igjen.

EA Sports har hentet inspirasjon fra noen av sine andre bestselgere, som bilspillet Need For Speed og actionspillet Battlefield 1 – hvor værforholdene endrer seg underveis. Det vil det gjøre i FIFA 18 også.



Det betyr at vi kan få norske værforhold i spillet, hvor du i løpet av kampens nitti fiktive minutter, kan få oppleve alt fra sol til regn og snø. Andre ting som er verdt å merke seg er:

- Publikums utseende vil få en overhaling
- Daglige utfordringer med ulike belønninger (Ultimate Team)
- Du kan ta avspark med bare én spiller
- Dynamiske hurtigbytter, personlige spillestiler for lag og ny spillerposisjonering.
- Demoen kommer 13. september, nøyaktig ro uker før fullversjonen av spillet lanseres.

Inntill videre må både rutiner og nye FIFA-spillere smøre seg med tolmodighet i påvente av mer info. Dersom EA holder det de lover, ligger det an til å bli det beste FIFA-spillet så lang.

Den virtuelle fotballfesten returneres uansett 29. september.

Publisert: 09.08. 17

Nedlastet fra VG+ (<https://www.vg.no/sport/i/XwAn6E/dette-er-nytt-i-fifa-18>) den 25.09.17

Vedlegg 6: Tekst fra DNT

Les og skriv!

1

Dette har du lov til å gjøre på tur

I Norge er vi velsignet med allemannsretten. I teorien kan alle ferdes fritt i naturen og høste av den til eget bruk, men det er ikke alltid like lett å vite hva man har lov til. Skrekkhistorier om fotturister som har blitt jaget av sinte grunneiere verserer over hele landet.



Vi prøver her å gi deg fire punkt til skikk og bruk i naturen:

1. Lov og orden i muldebærland

Finner du et godt multested, deler du det ikke med noen, selv ikke din nærmeste familie, hevder noen. Og generelt har man lov til å høste multer, andre bær og sopp fritt i utmark når det skjer hensynsfullt.

I Nordland og Troms kan du ikke plukke multer helt fritt, for her finnes det et unntak. Hovedregelen i Nordland og Troms er at du kan ta med deg multer, men: I såkalt «muldebærland» (vokseplass for multer der forekomsten er såpass betydelig over tid at bærene har økonomisk betydning for grunneieren) kan det være forbudt å sanke muldebær. Forbudet gjelder *kun* hvis det er satt opp skilt/oppslag på stedet om at dette er forbudt.

Fra Ut.no



Før lesing

1. Lag en teori før du begynner å lese. Når du lager en teori, tenker du deg fram til hva du tror teksten skal handle om. Se både på teksten «Dette har du lov til å gjøre på tur» og tabellen «En høst full av høsting» når du lager en teori, og bruk OBI for å få oversikt.

19

**Ord og uttrykk**

Kjenner du disse uttrykkene?
Finn ut hva de betyr og hvor
de kommer fra.

steile fronter
volde skade
tunga rett i munnen



Det vil alltid være lov å spise multer på stedet, men det er ikke alltid lov å ta med seg bær.

2. Sykling på skogsbilvei og sti

På sykkel i skogen ender man ofte opp på en traktorvei eller skogsbilvei. Men er det lov å sykle der, selv om skogeieren har satt opp forbudsskilt?

Så lenge veien går gjennom utmark, kan du ferdes både til fots og på sykkel. Skogsbilveier kan benyttes til sykling og fotturer. «Det kan være et problem at en del skogsbilveier går gjennom gårdstun. Og der er det ikke lov å sykle uten grunneierens samtykke», sier jurist Marianne Reusch. Hun er ekspert på regler for friluftsliv og allemannsretten.

Det er **steile fronter** i friluftslivet når det gjelder stisykling. Noen synes det er helt fantastisk, mens andre helst skulle sett stisyklistene milevis unna alt som heter allfarvei. Det viktigste er å ta hensyn til andre, sier Reusch: «Den frie ferdselsretten gjelder bare når man opptreer hensynsfullt og varsomt for ikke å **volde skade** eller ulempe for eier, bruker eller andre, eller påføre miljøet skade.»

3. Telttur på annenmanns grunn

I utgangspunktet kan man telte hvor man vil i utmark, så lenge man er 150 meter fra bebodd bebyggelse. Du kan sove i telt på samme sted i to døgn, etter det må du ha tillatelse fra grunneier. Er du på fjellet, gjelder imidlertid ikke denne regelen. I 2011 fikk en mann likevel en bot på 6000 kroner for å ha teltet i tre-fire uker på Statskogs grunn, skriver Reusch. Grunnen til det var fordi «teltoppholdet var til ulempe for allmennhetens friluftsinnteresser i området.»

Beitemark er som hovedregel utmark, og du kan telte der så lenge det er forenelig med hensynsregelen. Bare kulturbeite (områder som er dyrket for beite) regnes som innmark. Det finnes mange områder med lokale teltforbud, særlig på

offentlige friområder. Der kommunen har vedtatt teltforbud eller lokale regler, må disse følges.

4. Gullvasking og steinplukking

Av og til kommer man over forekomster av sjeldne fossiler eller mineraler. Og her må man holde **tunga rett i munnen**, for det er ikke bare å ta med seg en stein til peishylla.

Her er det fryktelig mange lover og regler som de spesielt interesserte kan lese mer om. Hovedpoenget er at løse små steiner og mineraler kan man få lov til å ta med til steinsamlingen. Det er lov å prøve lykken med gullvasking, men finner man gullforekomster, tilhører de staten eller grunneieren.

Elin Hansson og Asle Hella



En høst full av høsting

- jakt av elg, hjort, rådyr, rype, rein
- selvplukk av frukt, bær, poteter, grønnsaker
- soppsanking
- fisking, krepsing, skjellsanking
- dyrking av egne urter (vinduskarm, kjøkkenbenk og -hage)
- innhøsting av frukt, bær, grønnsaker fra egn eller andres hage
- bærplukking
- mottatt/gitt bort matvarer (bær, jaktutbytte, hjemmelaget syltetøy)

