

Hvordan kan vi utvikle strategiske lesere?

*En kvalitativ studie av
lesestrategiundervisning på 7.trinn*

Amina Jaber Zrelli



Masteroppgave i norskdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
UNIVERSITETET I OSLO
Våren 2022

© Copyright Amina Jaber Zrelli

2022

Hvordan kan vi utvikle strategiske lesere?

Amina Jaber Zrelli

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

Sammendrag

I dagens tekstbaserte samfunn er leseforståelse en nødvendighet for å lykkes i videre studie- arbeids- og samfunnsliv, og det er derfor svært viktig at skolen utrunder elevene med nødvendig lesekompetanse. Selv om lesing har vært en grunnleggende ferdighet i læreplanen siden 2006, men likevel kan det å undervise elever i lesing være utfordrende. Denne studien omhandler hvordan vi som lærere bør undervise elevene i strategisk bruk av lesestrategier. Problemstillingen for denne studien er: *På hvilken måte kan lesestrategiundervisning i norskfaget på 7. trinn bidra til å øke elevers kunnskap om egen lesing, og i hvilken grad har elevene metakognitiv kunnskap om egen lesing?* Tre forskningsspørsmål bidrar til å svare på problemstillingen. De handler om hvordan norskundervisningen kan legge til rette for strategiske tenkemåter, hvorvidt elevene opplever økt kunnskap om leseforståelse gjennom lesestrategiundervisningen, og hvilke typer lesestrategier elevene vurderer som nyttige.

Det teoretiske rammeverket for denne studien er basert på forskning om lesing, lesemodeller og leseundervisning, med vekt på McLaughlin og Allens tretrinnsmodell der fokuset ligger på eksplisitt undervisning og elevmedvirkning. Jeg har benyttet meg av de kvalitative metodene observasjon og forskningsintervju for å besvare problemstillingen. Analysen viser at elevene foretrekker lesestrategier som ikke nødvendigvis fremmer leseforståelse, men at de har et noe utviklet metaspråk. Det er viktig at læreren har god kunnskap om hvilke strategier som er hensiktsmessige for elevenes leseforståelse forkant av undervisningen. Jeg vurderer det som hensiktsmessig å jobbe med eksplisitt undervisning for å fremme fokuset på strategisk lesing gjennom hele skoleløpet. Dette er med på å skape gode og strategiske lesere som har muligheten til å utvikle et metaspråk om egen leseprosess.

Forord

Følelsen av å sitte med en fullført masteroppgave, og snart være ferdig utdannet lektor er ubeskrivelig. Blindern har vært en del av livet mitt siden 2014, så det blir veldig rart å si farvel for nå. Jeg har hatt barn i barnehagen på Blindern, felt tårer og hatt noen av de lykkeligste øyeblikkene i livet mitt der. Det er vemodig, men også godt å avslutte dette kapitlet. Jeg ser frem til å kunne være en viktig del av barn og unges liv, slik mine lærere har vært i mitt.

Jeg vil gjerne takke for all støtten jeg har fått gjennom denne perioden med masterskriving. Jeg vil takke familie og venner for å ha stilt opp når jeg har trengt det aller mest. Jeg vil takke min fantastiske veileder Camilla G. Magnusson for gode tilbakemeldinger og støtte. Uten deg hadde jeg ikke fått dette til, du har betrygget meg og motivert meg gjennom hele denne perioden.

Takk for meg, Blindern!

Amina Jaber Zrelli

Oslo, vår 2022

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	1
1.1 Tema	1
1.2 Problemstilling.....	2
1.3 Studiens oppbygning	4
2 Teori og tidligere forskning.....	5
2.1 Leseforståelse.....	5
2.2 Lesestrategier.....	7
2.2.1 Undervisning i lesestrategier	8
2.2.2 Eksempler på lesestrategier	10
2.3 Tekstutvalg i arbeid med lesestrategier	11
2.4 Empiriske studier av lesestrategiundervisning.....	12
3 Metode	15
3.1 Forskningsdesign	15
3.1.1 Planlegging av undervisning	16
3.2 Utvalg	16
3.3 Deltakende metode og forskerrolle	17
3.4 Observasjon.....	18
3.4.1 Bakgrunn for valg av observasjon	18
3.4.2 Observatørrollen	18
3.4.3 Beskrivelse av observasjonen	18
3.5 Det kvalitative forskningsintervjuet	19
3.5.1 Bakgrunn for valg av kvalitativt forskningsintervju	19
3.5.2 Gjennomføringen av forskningsintervju	20
3.5.3 Pilot	20
3.4.4 Lydopptak og transkribering.....	21
3.6 Analytisk framgangsmåte	21
3.7 Reliabilitet og validitet.....	23
3.7.1 Reliabilitet	23
3.7.2 Validitet.....	24
3.8 Etske betraktninger	25
4 Analyse.....	27
4.1 Temaer i den observerte lesestrategiundervisningen.....	27
4.1.1 VØL-skjema og finne sammenhengen.....	28
4.1.2 Nye begreper	30

4.1.3	Overvåke lesingen og stille spørsmål til tekst	31
4.1.4	Visualisering.....	32
4.1.5	Tankekart og nøkkelord.....	33
4.1.6	Å lage sammendrag	34
4.1.7	Lærerstyrt versus elevstyrt lesestrategiundervisning.....	34
4.1.8	Tekstutvalg	35
4.1.9	Hovedtendenser i den observerte undervisningen	36
4.2	Elevenes refleksjoner om lesing	36
4.2.1	Elevenes forberedelse til lesing	36
4.2.2	Bevisste leseprosesser.....	38
4.2.3	Elevenes tilnærming til tekst ved bruk av hukommelsesstrategier	41
4.3	Oppsummering	42
5	Diskusjon	44
5.1	Elevaktiv undervisningsform med fokus på selvstendighet i arbeidet med lesing	44
5.2	Mindre dybde og mer fokus på hukommelsesstrategier	46
5.3	Høyere fokus på avkoding enn metaspråk blant elevene	48
5.5	Oppsummering.....	50
5.6	Didaktiske implikasjoner og videre forskning	50
5.5	Begrensninger	51
6	Konklusjon og avslutning	52
6.1	Konklusjon	52
6.1.1	Hvordan kan norskundervisningen legge til rette for at elever på 7.trinn utvikler strategiske tenkemåter i møte med tekst?	53
6.1.2	Hvorvidt opplever elevene at lesestrategiundervisningen bidrar til økt kunnskap om egen leseforståelse?	53
6.1.3	Hvilke typer lesestrategier vurderer elevene som nyttige i leseprosessen?	54
6.2	Avslutning.....	54
	Litteraturliste:	56
	Vedlegg:	61
	Vedlegg 1: Intervjuguide:	61
	Vedlegg 2: Meldeskjema og vurdering fra NSD	62
	Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	67

1. Innledning

1.1 Tema

Leseforståelse er ansett som en nøkkel for å kunne ta seg frem i dagens samfunn. For å kunne lykkes med å være en aktiv deltaker, er det viktig å kunne ha verktøy for å kunne navigere siden det stadig blir mer tekstbasert (Bråten, 2007, s. 9). På 2000-tallet konkluderte PISA-undersøkelsen at norske 15-åringer ikke hadde gode nok leseferdigheter sammenlignet med blant annet Finland, der elevene scoret langt høyere enn de norske (Lie et al., 2001). Dette var mye av bakgrunnen for at Kunnskapsløftet 2006 (LK06) formulerte lesing som en av de fem grunnleggende ferdighetene. Lesing skulle utgjøre en betydelig del av læreres undervisning gjennom hele grunnskolen. I Kunnskapsløftet 2020 (LK20) er lesing som en grunnleggende ferdighet videreført nettopp for å utruste elevene våre med god leseforståelse, og dette bør fortsette å være et viktig og sentralt fokus på skolene i Norge.

Til tross for et større fokus på elevenes lesekompetanse med lesing som en grunnleggende ferdighet i læreplanen siden 2006, er erfaringen at mange lærere er usikre på *hvordan* de skal undervise elevene i lesing (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Hvordan de skal skape en god utvikling og fremgang i henhold til forventningene samfunnet stiller til elevene er til tider uklart. Ved en skole på Østlandet har lesegrupper for elevene vært et fint verktøy å bruke for at lærerne enklere kan veilede og styrke elevenes lesekompetanse (Pearson & Cervetti, 2017, s.37). Jeg ser i min egen erfaring fra undervisning at det er mange elever som synes lesing er vanskelig, og som ikke har ervervet seg aldersadekvat lesekompetanse. Denne studien handler om hvordan vi som lærere kan undervise elevene i strategisk bruk av lesestrategier, og hvordan elevene opplever og vurderer leseprosessene i lys av undervisningen. I kompetansemålene for norskfaget i LK20 skal elevene etter 7.trinn kunne «bruke lesestrategier tilpasset formålet med lesingen» (Utdanningsdirektoratet, 2021), og det er nettopp dette jeg skal sette søkelys på i en klasse på 7. trinn på en skole på Østlandet. Mange elever sliter for eksempel med tekstopp-gaver i matematikk, og noe av årsaken til dette kan være at elevene ikke har fått tilegnelse i hvordan de strategisk skal tilnærme seg en tekst. At elevene skal kunne bruke strategier aktivt som et verktøy, uavhengig av fag og bestillinger fra lærer, er det jeg ønsker å se på i dette forskningsprosjektet.

Jeg ønsker å undersøke hvordan vi kan integrere strategiundervisningen i norskundervisningen, med fokus på innhold og kvalitet fremfor lengdene på

undervisningsperioden. Norskfaget har et hovedansvar for leseopplæringen, selv om det skal arbeides med lesing i alle fag. Det er derfor spesielt interessant å se hvordan vi kan undersøke strategiundervisningen i en norskfaglig kontekst. Astrid Roe understreker viktigheten av at lærerne har god kunnskap om lesestrategier for å kunne skape en leseopplæring som vil gagne elevene (2014, s. 93).

For at elever skal utvikle en god og strategisk bruk av lesestrategier, er metakognisjon en egenskap som det er viktig at vi som lærere fokuserer på (Roe, 2014, s. 95). Metakognisjon kan defineres som evnen til å overvåke egne tankeprosesser, og dermed også læringsprosessen (Imsen, 2014, s.129). Hvis elevene har denne evnen til å kontrollere læringsprosessen, kan de også få muligheten til å kvalitetssikre lesingen gjennom økt kvalitet på egne læringsstrategier. I LK20 er det å reflektere over egen læring en stor del av den overordnede delen (Kunnskapsløftet, 2017, s. 12). Det er et mål at elevene skal forstå hvordan læringsprosessen foregår, og dermed også sin egen faglige utvikling. I denne masteroppgaven vil jeg undersøke eksplisitt lesestrategiundervisning, og hvorvidt elevene har tilegnet seg metakognitiv kunnskap om egen lesing.

1.2 Problemstilling

Problemstillingen jeg vil ta for meg i denne masteroppgaven handler om hvordan elevene tar i bruk verktøy som blir presentert for dem i undervisningen. Som lærer er det ikke alltid like enkelt å fange opp hvorvidt elevene har forstått og fått eierskap til metodene man introduserer dem for. Jeg har valgt å fokusere på en klasse på 7.trinn for å undersøke hvordan elevenes metakognitive forhold til lesestrategier er blitt fokusert på av lærere i forkant av ungdomsskolen. Med dette som utgangspunkt, har jeg valgt problemstillingen:

På hvilken måte kan lesestrategiundervisning i norskfaget på 7.trinn bidra til å øke elevens kunnskap om egen lesing, og i hvilken grad har elevene metakognitiv kunnskap om egen lesing?

Med denne problemstillingen ønsker jeg å vurdere hvordan vi kan få mer kunnskap om elevenes bruk av lesestrategier, og spesielt uten at det eksplisitt gis som en lesebestilling fra læreren. Jeg er interessert i hvordan man kan påvirke denne bruken i elevenes leseprosesser, og på hvilken måte undervisningen kan bidra til at elevene tenker mer strategisk i møte med ulike tekster. For å undersøke dette er det hensiktsmessig å se nærmere på hvordan elevene

tenker om lesing, og forholdet de har til møte med nye tekster.

Dette prosjektet vil bidra til å vise hvordan eksplisitt strategiundervisning kan gjennomføres, og kan dermed hjelpe lærere og elever med å oppnå en bedre og mer målrettet undervisning for elevene og mulig bidra til at elever oppnår en høyere kvalitet på leseprosessen. Jeg vil derfor undersøke følgende forskningsspørsmål:

1. *Hvordan kan norskundervisningen legge til rette for at elever på 7.trinn utvikler strategiske tenkemåter i møte med tekst?*
2. *Hvorvidt opplever elevene at lesestrategiundervisningen bidrar til økt kunnskap om egen leseforståelse?*
3. *Hvilke typer lesestrategier vurderer elevene som nyttige i leseprosessen?*

Datamaterialet er basert på undervisningsopplegg som er planlagt i forbindelse med denne studien, og har som mål å tilrettelegge for at elevene skal få kunnskap om strategier de kan ta i bruk i møte med tekst. Jeg vil også se nærmere på hvilke lesestrategier man kan bruke, som er et læreplanmål i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2020). Det er et økt fokus på lesestrategier i skolen, men ikke alle lærere er sikre på hvordan dette skal inkorporeres på best mulig måte (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s.26). Man kan ta en gjennomgang, forklare og øve på å bruke dem, men vi trenger å utvikle en praksis der lærere kan gi elevene en strategisk tankegang i møte med tekstene, der forkunnskaper om lesestrategier blir automatisert, og blir en naturlig del av leseprosessen. Studien vil også ha en betydning for hvordan vi som lærere bør utforme undervisningen vår rundt lesestrategier for å gi elevene best utgangspunkt for å utvikle kunnskap rundt egen lesing.

Fokuset i oppgaven vil være delt mellom lærerens rolle og elevenes kunnskap og opplevelser. Jeg vil fokusere på hvordan vi som lærere kan gjennomføre hensiktsmessig lesestrategiundervisning. Jeg skal se på hvordan elevene opplever lesestrategiundervisningen, og hvilke typer lesestrategier elevene oppfatter som et nyttig verktøy de kan bruke fremover. Målet er ikke å se på læringseffekt, og derfor vil jeg ikke gjennomføre tester før og etter. Jeg vil vurdere om elevenes kompetanse kan sees i lys av undervisningen. Utvalget består av én klasse og en lærer fra en 7. klasse ved en barneskole på Østlandet, med en fokusgruppe bestående av seks elever.

1.3 Studiens oppbygning

I kapittel 2 vil jeg presentere teori og tidligere forskning, der jeg vil fokusere på temaene leseforståelse, lesestrategier, undervisning i lesestrategier, eksempler på lesestrategier, tekstutvalg i arbeid med lesestrategier og empiriske studier av lesestrategier. I kapittel 3 vil jeg presentere oppgavens metode, og her vil jeg først presentere forskningsdesignet, før jeg redegjør for valget av kvalitativ metode, observasjon, forskningsintervjuet, utvalget og de etiske betraktningene. I kapittel 4 vil jeg analysere data som jeg har samlet inn gjennom observasjon og forskningsintervju. I kapittel 5 vil jeg diskutere funnene opp mot teori, tidligere forskning og de utformede forskningsspørsmålene for denne oppgaven. Avslutningsvis vil jeg oppsummere studiens funn, og gå nærmere inn på didaktiske implikasjoner og videre forskning.

2 Teori og tidligere forskning

I denne delen av oppgaven vil jeg fokusere på teori og tidligere forskning som er aktuell for problemstillingen for denne studien: *På hvilken måte kan lesestrategiundervisning i norskfaget på 7.trinn bidra til å øke elevers kunnskap om egen lesing, og i hvilken grad har elevene metakognitiv kunnskap om egen lesing?*

2.1 Leseforståelse

Leseforståelse er et vidt begrep med mange ulike definisjoner, men det er en bred enighet om at målet er å skape mening av det vi leser (Roe, 2014, s. 24; Bråten, 2007, s. 11). Forståelse er avhengig av et samspill mellom innholdet i teksten og vår tolkning, og det er derfor flere aspekter ved meningsskapning. Kognitiv kompetanse ligger som et grunnlag for en god leseforståelse. Ordforråd og muntlig språk er en forutsetning for å forstå det man leser, og jo større ordforråd man innehar, jo bedre forståelse får man av det man leser (Bråten, 2007). Forkunnskaper regnes også som en av de viktigste egenskapene elever bør ha for å utvikle en god leseforståelse (Bråten, 2007). Ved at elever vet noe om det de skal lese om i forkant, vil de enklere kunne utvikle en sammenheng mellom kunnskapen de har fra før og videre fortolking av den nye informasjonen.

Et verktøy som har blitt brukt for å kunne måle elevens leseforståelse og lesekompetanse, er PISA-testene. Formålet er å kunne gi informasjon om hvorvidt elevene har den nødvendige lesekompetansen, og testene gir elevene ulike leseutfordringer (Weyergang & Magnusson, 2020, s. 51). Det første nivået går ut på at elevene skal lete etter informasjon, og kunne oppsummere og gjenfortelle det de har lest. Målet er at de skal kunne lære å huske det de leser og bruke hukommelsesstrategier (Kulbrandstad, 2017, s. 239; Frønes & Magnusson, 2020, s. 87). På det andre nivået så kreves det mer forståelse, og elevene skal kunne tolke informasjonen ved å bruke egne forkunnskaper, og koble begreper sammen, og utdype (Kulbrandstad, 2017, s. 239). Det tredje nivået krever en høyere forståelse, og her skal elevene kunne vurdere og kritisere informasjonen de har lest. Her kreves det forkunnskaper om tekstens form, struktur og kontekst, og elevenes evne til å kontrollere det de har lært (Kulbrandstad, 2017, s. 239). I LK06 ble lesestrategier innlemmet som et mål der elevene skulle utvikle egne læringsstrategier og kritisk tenkning, og skolens arbeid med dette ble styrket i etterkant på grunn av resultatene fra PISA-testene hvor elevenes vurdering av egen lesing.

Interessen for leseforståelse blant forskerne fikk for alvor oppmerksomhet rundt 1960-tallet med den behavioristiske tilnærmingen med «whole language» som var mest fremtredende tidlig på 1900-tallet (Strømsø, 2008, s. 27), og stadig flere ble interessert i hvordan leserne aktivt måtte delta i den meningsskapende situasjonen i møte med tekst (Kulbrandstad, 2018, s. 46). Skjemateoriene ble et fokus hos de amerikanske forskerne, og disse ble brukt for å skape en forståelse for hvordan kunnskapen ble brukt i leseforståelsesprosessen. De viser til skjemaer i hukommelsen som brukes aktivt under lesing, både for å tolke og huske det vi har lest (Kulbrandstad, 2018, s. 47). Formålet med teoriene om leseforståelse er å kunne gi et svar på vår forståelse av tekst og de metakognitive evnene til å vurdere egne leseprosesser.

Skjemateorien har vært med å forsterke betydningen av bakgrunnskunnskaper for forståelsen (Kulbrandstad, 2018, s. 48). En elev vil ofte tolke en tekst annerledes enn en lærer, på bakgrunn av forkunnskapene. Det er viktig å fremheve at lesing ikke er en passiv prosess, men en aktiv handling der vi hele veien har et rom for tolking og meningsskapning. Størrelsen på tolkingsrommet avhenger av type tekst, og det har tidligere vært en tanke om at det er den skjønnlitterære sjangeren som skaper størst rom for tolking. Vi kan likevel se at det i saktekster, som for eksempel læreboktekster, også har et tolkningsrom. Med lesing som en grunnleggende ferdighet kreves det mer av elevene enn å kunne klare å svare på flersvarsoppgaver. Elevene må kunne klare å bruke tekstene til å utvide og endre tidligere tanker om tema, og kunne se på hva som er viktig og fokus i teksten (Kulbrandstad, 2018, s. 50). Betydningen av forkunnskapene har blitt sterkere fordi man har erkjent at lesing innebærer at man tilegner seg ny kunnskap (Strømsø, 2008, s. 28).

RAND Reading Study Group og Catherine Snow viser til en enkel modell for leseforståelsesbegrepet som består av fire elementer: *leseren*, *teksten* og *aktiviteten* samt den *sosiokulturelle konteksten* lesingen er en del av (Snow, 2002, s.11). Aktiviteten tolkes som formålet med lesingen i form av hvordan det leses og hva resultatet av lesing er. Hun trekker også frem konteksten som avgjørende for leseprosessen, hvorvidt det er læreren som veileder, eleven som leser alene eller sammen med andre. De sosioøkonomiske rammene trekkes også inn, i form av hvilken støtte elevene får hjemme. Lesing bør ikke være en aktivitet som er forbeholdt skolen, men også noe som oppfordres til i hjemmet for å øke motivasjonen rundt leseutvikling.

2.2 Lesestrategier

Lesestrategier skal gi oss et verktøy der vi skal kunne bruke lesingen til å forstå og lære (Roe, 2014, s.82). Hensikten er at elevene skal være bevisste rundt sin egen lese- og læringsprosess, og bevisst overvåke sin egen læring. I denne studien benytter jeg Astrid Roes nokså vide definisjon av lesestrategier, der hun fremhever at lesestrategier er «alle grepene som lesere gjør for å fremme leseforståelsen» (2014, s.84). I LK20 har lesestrategier blitt tatt tilbake i læreplanen i norsk, etter at de ble fjernet i læreplanrevisjonen i 2013, og elever på barnetrinnet skal lære å benytte seg av disse aktivt. Lesestrategier og læringsstrategier kan ofte forveksles, men lesestrategier er en del av det overordnede begrepet læringsstrategier. Her fokuseres det på selve lesehandlingen, og hvordan elevene leser og hvordan mening skapes i møte med tekster (Strømsø, 2008, s.34).

Elevenes leseferdigheter blir til strategier når elevene har en metakognitiv forståelse for når og hvordan de skal bruke de ulike strategiene (Roe, 2014, s. 86). Gode lesere har ofte gode lesestrategier, og skal ha muligheten til å kunne bruke disse til å vurdere sine egne leseprosesser (Roe, 2014, s. 87). Metakognisjon som begrep dukket opp på 1970-tallet, og defineres av Baker og Brown som den kunnskapen og kontrollen vi har over tankene våre, læringsaktiviteter og lesing (1984, s.353). Dette samsvarer med Roe sin definisjon, som ser på det som evnen til å overvåke egen læringsprosess (2014, s. 95). Forskning har også vist at både kunnskap og kontroll av tenking og aktivitet er en del av metakognisjonen, og en klassisk studie av metakognisjon som jeg vil trekke frem, er gjort av Garner i 1987 (s.16f). Hun skaper et skille mellom metakognitiv kunnskap, metakognitiv erfaring og bruken av strategier. Kunnskapen vi har, om blant annet leseferdighetene våre, blir omgjort til metakognitive erfaringer når vi møter en utfordring hvor vi tar i bruk den kunnskapen vi har. Strategiene vi kjenner til av erfaring, blir så brukt til å løse problemene vi står overfor. Hensikten med lesestrategier er at elevene aktivt skal være tydelige på hvilke verktøy som passer for dem i ulike situasjoner (Kulbrandstad, 2018, s. 240). Det er ikke et mål at alle elever skal benytte seg av samme type strategier, men at de selv skal finne ut og være oppmerksomme på hva som finnes av lesestrategier. Det er her læreren kommer inn, elevene skal få testet ut og prøvd de ulike lesestrategiene, gjerne modellert, men når det kommer til selvstendige oppgaver, skal elevene selv velge det de mener er relevant for dem. Målet er ifølge Afflerbach, Pearson og Paris (2008) å skape en strategisk leser som klarer å velge en metode og ta kontroll underveis i leseprosessen. Det er uunngåelig å trekke inn

metakognisjonen som avgjørende, og at vi må ha et forsterket fokus på å utvikle den metakognitive innsikten som videre fører til god lesekompetanse (Kulbrandstad, 2018, s. 241).

Målgruppen i dette forskningsprosjektet er en klasse på 7. trinn. Ifølge Paris mfl. (2008) har ikke denne gruppen utviklet et godt nok begrep på hva lesing er, eller en god nok utviklet innsikt i strategibruk for å forenkle lesingen. Jeg vil utfordre denne påstanden, og forsøke å vise at slik som Baker og Beall sier, så er det ikke kun alder som er i fokus, men at det metakognitive fokuset i undervisningen som kan utgjøre en forskjell for deres forståelse for å overvåke egne prosesser (Kulbrandstad, 2018, s.241). Å kunne bruke strategier selvstendig, er et kjennetegn på en leser i utvikling mot en stadig sterkere lesekompetanse, ifølge Roe (2014, s. 87). De gode leserne tar en vurdering underveis om hva de får ut av det de leser, mens en tendens hos svake lesere er at de mangler denne vurderingsevnen (Kulbrandstad, 2018, s.242). Denne elevgruppen ser ofte mer på den tekniske avkodingen, som at ord blir til setninger, uttale, tegnsetting og ser på lesingen som en nedenfra-opp-prosess. I en undersøkelse av Kulbrandstad var det under en tredjedel som så på lesing som en meningsskapende prosess. Det var få av elevene som eksplisitt uttrykket at lesing og forståelse henger sammen, men elevene viste at de var opptatt av innholdssiden i lesing (2000).

2.2.1 Undervisning i lesestrategier

I PISA-undersøkelsen i 2000, og til en viss grad i 2018, viste elevene at de i liten grad benyttet seg av lesestrategier, og mye av årsaken til dette kan være at elevene ikke var bevisste på egen strategi i møte med tekster fordi dette ikke har vært et like sentralt emne mellom lærere og elever slik som i dagens skole (Magnusson & Frønes, 2020; Roe, 2014, s. 84). Det viktige fokuset er at både de sterke og svake elevene skal få nytte av lesestrategiundervisningen. Ved å benytte seg av et eksplisitt fokus i undervisningen av lesestrategier, viser forskning at det er mulig å fremme elevenes bruk av lesestrategier, og den metakognitive evnen til å benytte de strategisk (Bråten, 2007, s. 70). Utdanningsdirektoratet viser til at en tilrettelagt lesestrategiundervisning vil være positivt for de svake leserne (2015, s. 5) og tilpasset undervisning er også et krav, alle elever skal få best mulig utbytte av den ordinære opplæringen (Kunnskapsløftet, 2020, s.19).

Det finnes flere ulike leseopplæringsmodeller som har ulike strategier som benyttes for å øke elevenes leseforståelse (Roe, 2014, s. 89). Den resiproke leseopplæringsmodellen av Palinscar

og Brown (1984) fokuserer på å foregripe, stille spørsmål, oppklare og oppsummere som fire hovedstrategier i lesingen. Duke og Pearson (2002) fokuserer på å foregripe, stille spørsmål, visualisere og organisere, tenke høyt, fokusere på tekststruktur og oppsummere som sine seks hovedkategorier. I disse modellene er mye lærerstyrt, og derfor ønsker jeg å benytte meg av en modell der elevene er mer selvstendige i arbeidet med strategiene. Modellen jeg ønsker å legge til grunn for undervisningen i dette prosjektet, er McLaughlin og Allens tretrinnsmodell (Roe, 2014, s. 119). Jeg har valgt denne modellen fordi utgangspunktet for modellen er rettet mot barnetrinnet, og målet er at elevene skal bli aktive og strategiske lesere, som jeg ønsker å undersøke i denne oppgaven (Roe, 2014, s. 120). I denne modellen er også lærerens rolle sentral, og hensikten er å legge til rette for et læringsmiljø der elevene selv gjør erfaringer, og blir utfordret for å skape utvikling. De åtte strategiene elevene kommer til å møte i denne læringsmodellen, er å *forberede lesing, overvåke, stille spørsmål, finne sammenhenger, visualisere, fokusere på språk, vurdere og oppsummere*.

Læringsmodellen er som nevnt delt i tre trinn, hvor det første trinnet går ut på at læreren instruerer. Her skal helklassen få opplæring og veiledning i bruken av lesestrategier, og hensikten er å skape et læringsfellesskap. Lærer skal forklare strategien, modellere hvordan den brukes, og gi elevene mulighet til å bruke strategien med ulike tekster, gjerne i små grupper, men under veiledning (Roe, 2014, s. 120). Høyttenking er en god teknikk læreren kan benytte seg av for å illustrere strategien for elevene, og modellere for hvordan de kan tenke i møte med nye deler av teksten. I det første trinnet skal elevene få veiledning i bruk, kunne praktisere strategien mens lærer observerer og reflektere over bruk av strategien. Underveis er det viktig at forkunnskapene hentes inn, og at elevene underveis får en forståelse av hvordan de benytter seg av de ulike strategiene aktivt (Roe, 2014, s. 121). Det er viktig at det avsluttes med en evaluering, før man går videre til trinn 2. Dette kan gjøres ved klassediskusjon, gruppediskusjoner eller loggføring (Roe, 2014, s. 122).

I trinn 2 skal elevene få prøvd ut disse strategiene mer på egen hånd, og metoden legger opp til tre forskjellige måter å sette opp elevgruppene. Målet er at elevene skal være selvstendige, men det kan være behov for små grupper hvor lærer veileder som en stillasbygging. Dette kan være en form for stasjonsundervisning, der elevene kommer innom de ulike stasjonene i løpet av øktene. En annen stasjon bør være verksted der elevene selv har ansvar, og det tilrettelegges for lesing, skriving og samtale. Denne stasjonen kan også deles opp, og ha mindre grupper med ulike tekster og fokus (Roe, 2014, s. 123). Her trekkes det inn ulike

aktiviteter man kan benytte seg av, om for eksempel dikt, kreative opplegg og ulike typer verksted som kan benyttes tverrfaglig (Roe, 2014, s. 124-125). Den tredje metoden er å ha grupper der elevene trener på ulike forståelsesrutiner. Her kan det være en repetisjon av ulike strategier, og trene på å bruke dem aktivt (Roe, 2014, s. 126).

Til slutt, i den tredje fasen, samler læreren elevene og nå skal de vurdere, reflektere og sette nye mål for seg selv ut ifra arbeidet og framskritt de har hatt i perioden (Roe, 2014, s. 126). Dette bør gjøres både individuelt, i grupper og i klassesamtalen. Elevene bør få veiledende spørsmål, som kan brukes som en støtte for å hjelpe med å sette i gang tankeprosessene. Eksempel på dette kan være: *Hva gjorde jeg bra? Nådde jeg målene mine?* Her er det viktig at man er tydelig på målene i starten av perioden. I dette masterprosjektet ble målene hengt opp på tavlen, og elevene kunne signere disse underveis når de følte de hadde oppnådd det de ønsket underveis i prosessen. Dette har som hensikt å motivere elevene, og er en viktig del av leseprosessen. Det er viktig at læreren er tydelig i denne fasen, og gir gode og eksplisitte instruksjoner der læreren veileder elevene i hvordan man reflekterer og modellerer dette helt konkret (Roe, 2014, s. 127).

2.2.2 Eksempler på lesestrategier

Lesestrategier er aktiviteter som fremmer leseforståelse (Roe, 2014). Det er spesielt åtte lesestrategier jeg har fokusert på i denne studien, og disse vil jeg gå nærmere inn på her. Den første går ut på å *forberede lesingen*, elevene skal vite hva målet med lesingen er, og hvorfor det er viktig å lese denne teksten (Roe, 2014, s. 93). Her er det viktig å trekke inn forkunnskapene, og å bygge en bro mellom det elevene kan fra før, og den nye informasjonen de skal møte i teksten. Den andre lesestrategien de skal møte, er å *overvåke*. Dette er nært knyttet til begrepet metakognisjon, og at elevene skal være bevisste på hva som foregår underveis i lesingen (Roe, 2014, s. 95). Gir det de leser mening for dem, eller er de nødt til å sette inn strategier for å få kontroll over det de leser? Mange elever forstår ikke fordi de mister fokuset, og da er det lurt å stoppe opp og reflektere underveis. Her kan det ofte være hensiktsmessig at lærer i tidlige stadier legger inn en lesebestilling, slik at elevene har noen verktøy å benytte seg av når de står fast (Roe, 2014, s. 95). Disse strategiene krever at elevene øver seg på å skape et system. Å *stille spørsmål* er den tredje lesestrategien elevene kommer til å møte. Hvordan man stiller spørsmål er påvirket av den type spørsmål læreren stiller, viser forskning (Roe, 2014, s. 97). Målet er at elevene skal bruke spørsmålene til å finne svar, tolke teksten, reflektere og vurdere den, og se på hva som er relevant. Her er det viktig at lærer er

bevisst på type spørsmål som blir stilt til elevene. Den fjerde lesestrategien vi skal møte, er at elevene skal øve seg på å *finne sammenhenger*. Dette brukes ofte automatisk, og har en tilknytning til den første strategien som gikk ut på å forberede lesingen. Elevene skal forsøke å relatere innholdet til forkunnskaper, og ved å bevisstgjøre elevene på dette, blir dette et verktøy som vil være til god hjelp. Lærer gjør lurt her ved å gi elevene hjelpesetninger og modellere hvordan man kan finne sammenhenger mellom tekst og erfaring (Roe, 2008, s. 98). *Visualisering* er den femte lesestrategien vi vil gå inn på, som skal være med på å tydeliggjøre innholdet for elevene, og gjøre at de blir mer involvert i det som skjer (Roe, 2008, s. 100). Dette kan være positivt for forståelsen og minnet, og skape mentale bilder. Dette kan være hensiktsmessig å modellere for elevene, «*Jeg ser for meg ... når jeg leser setningen ...*». Den sjette lesestrategien, går ut på å *fokusere på språk*, og her er det ordkunnskapen og ordforrådet til elevene som står sentralt. Denne er avgjørende for leseforståelsen til elevene (Roe, 2014, s. 106), og fokus på dette bør ellers være en naturlig del av undervisningen. Begrepsforståelse er et nyttig verktøy her, og spesielt for elevene som har en svakere leseforståelse. Det finnes ulike metoder man bruker, en metode man kan benytte seg av er en 79-ordsdiktat (STAS), hvor elevene blir delt inn i tre nivåer. Målet er både å forbedre rettskriving og øke elevenes ordforråd. Ved at elevene har gode tekstkunnskaper, letter det forståelsen og elevene vet mer om hva de skal møte i teksten (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 39). Å *vurdere* handler om å gi elevene en tekstbevissthet, og her ønsker man at elevene skal lære kjennetegn ved ulike tekster, og her aktivt modellerer læren for elevene som regnes som en god metode (Roe, 2014, s. 111). Til slutt skal jeg se på lesestrategien *oppsummering*, som er et verktøy for refleksjon rundt det en har lest. Ved å gi elevene en oppskrift de skal følge, og deretter skape konkrete kriterier elevene skal følge før man slipper dem litt mer fritt er en god og eksplisitt metode å undervise på (Roe, 2014, s. 114). Her er det viktig med en systematisk opplæring.

2.3 Tekstutvalg i arbeid med lesestrategier

Et avgjørende tiltak for å engasjere elever til å lese, er å la elevene lese tekster som de liker (Roe, 2014, s. 138). At elevene har en personlig interesse for et fagområde eller en bestemt type tema, har stor påvirkning for leseforståelsen. Det vil ikke være positivt å tvinge en elev til å lese, fordi dette skaper en motvilje. Den franske pedagogen Daniel Pennac mener at dette kan være med på å skape litteraturhatere og lesevegrevne (Roe, 2014, s. 142). Det er viktig at elevene ikke kun forbinder lesing med lesestrategier eller skoleoppgaver, fordi dette kan påvirke leseleden (Roe, 2014, s. 143).

Ved at lærerne begynner å bruke tekster som er relevante med tanke på elevenes bakgrunnskunnskaper, styrkes leselysten og leseforståelsen, ifølge PISAs rammeverk for lesing (OECD, 2019). Når elevene føler tekster er relevante og spennende, vil de se på utfordrende tekster som interessante fordi det er et håp om at det innfrir forventningene de har til teksten (Roe, 2014, s. 141). John Guthrie legger vekt på at motivasjon er like viktig som å lære elevene gode lesestrategier, fordi dette kan styrke elevenes engasjement for lesing (Roe, 2014, s. 137). Når vi tilbyr elevene et bredt tekstutvalg i form av bøker, brosjyrer og fagartikler, og engasjerer elevene til å bidra med valg av tekster, og ikke kun være bundet til lærebøkene, som Guthrie trekker frem ulike motivasjonsområder for tekstutvalget som vil bidra til et arbeid med større nytteverdi for elevene. Mestringsfølelsen er avgjørende, og det er viktig at elevene har noen relevante mål de kan jobbe mot, og tema bør være leseforståelse (Roe, 2014, s. 138). Ved å engasjerer elevene til å ta bevisste valg, skaper det et eierforhold og gir dem en valgmulighet i læringsprosessen. Mange elever trenger støtte her, og her kan vi trekke tråder til at Kunnskapsløftet 2020 der elevene skal få muligheten til å medvirke, og deres stemme skal bli hørt i skolen (s. 12). Det er påfallende å se hvordan tekster som både utfordrer de kognitive evnene og den følelsesmessige siden av leserne får best respons uavhengig av aldersgruppen (Bjørvand & Tønnessen, 2002, s. 100). Dersom tekstene er for utfordrende, kan det hemme mestringsfølelsen og dermed skape mindre engasjement blant elevene.

2.4 Empiriske studier av lesestrategiundervisning

Fra 1970-tallet økte interessen for undervisning av leseforståelse, og amerikanske forskere så at det var minimalt med fokus på forståelsesundervisning i løpet av en lang periode med observasjon (Durkin, 1979). En undersøkelse fra fire ungdomsskolelæreres strategiundervisning med arbeid i fagtekster i norsk fra 2011, viste at det var stor forskjell mellom lærernes praksis (Anmarkrud & Bråten, 2011). Et av de sentrale funnene var at strategiundervisningen foregikk implisitt, og at lærerne ikke eksplisitt kommenterte at dette var en strategi elevene kunne bruke videre. Det var kun i en klasse at de observerte noe eksplisitt undervisning. Den eksplisitte formen ved instruksjon er regnet som en god metode når det gjelder å undervise i lesestrategier (Kamil et al., 2008). I en svensk klasse hvor majoriteten av elevene hadde innvandrerbakgrunn, observerte Lindholm at læreren var inspirert av resiprok undervisning og elevene ble eksplisitt utsatt for strategibruk ved at læren tydeliggjorde hvorfor og hvordan de skulle bruke strategiene med hensikt til å utvikle språket og fagkunnskapene (Kulbrandstad, 2018, s. 233). Lindholm fant at strategiene som var med

på å avklare det som var vanskelig, var i fokus hos læreren, Han fant ut at strategiene påvirket lese- og skriveferdighetene til elevene på svensk positivt, og førte også til høyere engasjement og motivasjon blant elevene (Lindholm, 2016, s. 191).

Danbolt og Kulbrandstad gjennomførte aksjonsforskningsprosjektet *Klasseromskulturer for språklæring* i 2008, og målet var å styrke leseopplæringen i flerkulturelle klasserom (Danbolt, Kulbrandstad, 2008). Her trekkes det frem metoder for å forbedre stasjonsundervisningen, og målet var at de skulle reflektere lesing og skriving som meningsskapende prosesser. Dette var et prosjekt i 2.klasse, og det var positivt å introdusere dette fra tidlig i skoleløpet. Andreassen studerte i 2009 en intervensjon for eksplisitt forståelsesundervisning i femteklasse, som dreier seg om lesestrategier. Seks femteklasse-lærere skulle implementere og fokusere på fire prinsipper i deres klasserom: aktivere forkunnskaper, leseforståelsesstrategier, lese i grupper og lesemotivasjon (Andreassen & Bråten, 2011, s. 522-523). Hensikten med forskningsprosjektet var å forberede lærerne på en eksplisitt undervisningsform, og se hvilket utslag denne metoden hadde for elevenes motivasjon, leseforståelse og bruken av lesestrategier (Andreassen & Bråten, 2011, s. 524). De observerte elevgruppene gjennom fem undervisningsøkter, som alle hadde hvert sitt fokus som samsvarte med prinsippene som skulle bli testet ut av lærerne. Etter perioden ble elevene mer aktive brukere av lesestrategier, men forskerne la vekt på at det var et større fokus på bruken av strategiene når de ble bedt om det, enn at elevene ble selvstendige brukere av lesestrategiene (Andreassen & Bråten, 2011, s. 533). De argumenterer med at mye av årsaken til at de ikke fikk til at elevene ble motiverte lesere, var at gjennomføringen av lesing i grupper og arbeidet med å øke lesemotivasjonen ikke nådde helt frem. Etter en periode så presterte altså elevene bedre, men på utvalgte leseprøver ga ikke arbeidet utslag og dette knytter forskerne opp mot mangelen på motivasjon og selvstendighet hos elevene (Andreassen & Bråten, 2011, s. 534).

Karlstads universitet gjennomførte et intervensjonsprosjekt på ungdomstrinnet, der det ble utviklet strategiundervisning hvor lesestrategier ble koblet til tekstsamtaler og responskriving (Tengberg & Olin-Scheller, 2016). Her fikk lærerne opplæring i dialogisk strategiundervisning, og de skulle videre modellere dette i klassen. Ti av klassenes lærere fikk denne undervisningen, og en gruppe med kontrollklasser på 12 stykker fikk ikke dette. Resultatene viste at begge gruppene forbedret seg, men de lavpresterende elevene hadde økt fremgang i intervensjonsgruppen.

Magnusson et al. (2018) undersøkte hvorvidt lesestrategier var en del av språkundervisningen. Målet var å se på hvordan lesestrategiundervisningen forekom naturlig i 47 klasserom med elever på 8.trinn, og var en del av studien *Linking Instruction and Student Achievement*, også kalt LISA-studien (Magnusson et al., 2018, s. 189). I denne studien er målet å se på sammenhengen mellom målbar faglig fremgang og lærerens undervisning, og dette har de gjort i form av videodata i klasseromsobservasjoner, spørreskjema til elever og fremgang på nasjonale prøver i lesing og regning (Klette et al., 2017). Magnusson et al. brukte videodata fra LISA-studien til å observere hvordan den naturlige undervisningen i lesing foregikk i flere undervisningsøkter (2018, s. 192). De brukte også resultatene fra nasjonale prøver i sitt forskningsprosjekt for å se på utviklingen. Forskerne registrerte at 74 av de 159 undervisningsøktene inneholdt lesestrategiundervisning (Magnusson et al., 2018, s. 195). Undervisningen de observerte var hovedsakelig tekstrelaterte diskusjoner og undervisning i tekststruktur og litterære virkemidler. Det var veldig få eksempler med grundige instruksjoner og eksplisitt forklaring av strategier, dette forekom i kun 23 av de 159 observerte øktene, og det viser at til tross for en interesse for lesing, så varierer undervisningskvaliteten (Magnusson et al., 2018, s. 206). Resultatene fra nasjonale prøver viste også at det var en viss grad av korrelasjon mellom eksplisitt undervisning og resultater på leseprøvene. Det er derfor interessant å se på dette videre, på hvor stor betydning lærerens undervisning har for elevenes metakognitive kunnskaper om lesing.

Min studie skal bidra med å styrke lærernes kunnskap om hva som er nyttig å fokusere på i lesestrategiundervisningen. Forskningsgjennomgangen viser oss at lærere kan være usikre på metodene, og det gjenspeiles i elevenes metakognitive kunnskaper om lesing. Målet gjennom studien er å se på hvordan jeg som lærer bidra til forskningen som skal gi en bedre undervisningspraksis for å utvikle strategiske lesere.

3 Metode

I dette kapitlet skal jeg presentere og diskutere forskningsdesignet og metodene jeg benyttet meg av i denne studien. Jeg benyttet meg av kvalitative metoder i form av observasjon av undervisningsøktene, og semistrukturerte forskningsintervju med elevene i etterkant av gjennomført undervisningsperiode om strategisk lesing. Hva slags rolle jeg har hatt i datainnsamlingen vil også være relevant å trekke frem. Datamaterialet består av feltnotater og transkribering fra lydopptak. Jeg vil også presentere observasjonsskjema og eksempler fra forskningsintervjuet. Jeg vil kommentere utvalget, en 7.klasse på Østlandet for observasjonen og seks elever fra den utvalgte klassen som deltok i forskningsintervjuene. Jeg vil presentere den analytiske fremgangsmåten, reliabiliteten, validiteten og etiske betraktninger.

3.1 Forskningsdesign

Målet med denne oppgaven er å besvare problemstillingen: *På hvilken måte kan lesestrategiundervisning i norskfaget på 7.trinn bidra til å øke elevers kunnskap om egen lesing, og i hvilken grad har elevene metakognitiv kunnskap om egen lesing?*

I dette forskningsdesignet har jeg benyttet meg av kvalitative metoder fordi jeg ønsker å få en dypere og mer detaljert innsikt i både undervisningen og elevenes refleksjoner rundt lesestrategier. Kvalitative data er ofte preget av fleksibilitet. Målet her er å kunne reflektere rundt elevenes kunnskap om egen lesing, og det krever en metode som gir rom for å forstå språklige interaksjoner som en fortolkende prosess. Et kjennetegn for kvalitative metoder er ofte at data foreligger som tekst (Grønmo, 2015), og i dette studiet kommer det frem gjennom transkripsjoner fra forskningsintervjuene og observasjonsnotater. Primærdata i dette studiet er de kvalitative dataene hentet fra observasjonsnotater og intervjuene med elevene, og disse må analyseres og tolkes før jeg kan bruke de som bevis (Befring, 2015).

Denne studien er gjennomført på en skole på Østlandet som jeg har arbeidserfaring fra, og årsaken til at jeg valgte å gjennomføre det på denne skolen er for å minimalisere utfordringen med å få tilgang til relevant undervisning. Studiet gjennomføres i en klasse på 7. trinn. I samarbeid med norsklæreren planla jeg fire økter à 120 minutter, i en periode over fire uker. Elevene har tidligere hatt lesestrategiundervisning, men denne gangen tok vi utgangspunkt i McLaughlin og Allens tretrinnsmodell (2002). Denne skiller seg ut fra den tidligere undervisningen ved at læreren er langt mer eksplisitt i forklaringene, og går tydelig gjennom lesestrategiene. Tidligere har elevene fått en kort innføring, uten en direkte og veldig tydelig

forklaring på hvordan og når disse bør brukes. En styrke ved denne studien er at det ikke er en intervensjon, men et samarbeid mellom meg og læreren. Tidligere forskning har vist at intervensjoner der forskeren gjennomfører et bestemt undervisningsopplegg ofte har større effekt enn hvis læreren har ansvaret, men styrken i denne studien er samarbeidet mellom meg som forsker og læreren.

3.1.1 Planlegging av undervisning

Jeg planla undervisningen sammen med norsklæreren på 7. trinn. Vi diskuterte metoden for gjennomføring, tekstutvalget og hvilke lesestrategier som skulle være i fokus. Dette var utgangspunktet for gjennomføringen av undervisningen, og jeg fikk på denne måten styrket fokuset på eksplisitt undervisning med mål om å utvikle elevenes metakognitive kunnskaper. Tekstene som ble valgt ut, var tekster som omhandlet bærekraftig utvikling og hentet fra nysgjerrigper.no, som har mange gode artikler som passer til trinnet. For hver økt skulle de gå igjennom lesestrategier og ulike tekster de skulle bruke strategiene på.

Denne klassen var en elevgruppe med svært mange elever som har hatt en enorm utvikling det siste året, med et fåtall elever som hadde vansker med språk og forståelse. Disse fikk tilpassede tekster. I begynnelsen av perioden ville lærer fokusere på et fåtall strategier, for så la elevene velge hvilke strategier de ønsket i de tre ulike lesefasene, før, under og etter lesing. Strategiene vi skulle fokusere på var tankekart, VØL-skjema, overvåke lesing, stille spørsmål til teksten, streke under nye begreper eller vanskelige ord, nøkkelord, finne sammenhenger ved teksten, visualisering og oppsummering. Dette samsvarer med McLaughlin og Allens modell i form av at det skal være eksplisitte forklaringer om et fåtall strategier (2002). Man skal la elevene selv få velge hva de foretrekker å bruke (McLaughlin & Allen, 2002). Flere av strategiene er også fra modellen, men vi har lagt til VØL-skjema som en metode for å aktivere forkunnskaper fordi dette er en lesestrategi elevene har kjennskap til og brukt mye tidligere, opplyste læreren om i planleggingen av undervisningsopplegget. Elevene hadde gjennom samtykkeskjema og dialog blitt opplyst om forskningsprosjektet, og alle var positive til å delta.

3.2 Utvalg

Elevutvalget er fra en 1-10. skole på Østlandet, med elever på 7. trinn. Hensikten med å velge en klasse på 7. trinn var at jeg her ville få mulighet til å undersøke hvordan en klasse på siste trinnet på barneskolen jobber med lesing slik at de er best mulig forberedt til ungdomstrinnet. Det var også hensiktsmessig å følge denne klassen fordi de skulle jobbe med lesing i den

aktuelle perioden. Klassen jeg observerte bestod av 24 elever. På grunn av tidsbegrensningen intervjuet jeg seks elever, som ifølge Tjora (2021, s. 30) skal være tilstrekkelig for å få nok datamateriale til dybdeintervjuer. Det var flere elever i klassen som ønsket å stille til intervju, men på grunn masteroppgavens omfang måtte jeg begrense antallet.

Jeg valgte ut elevene i samarbeid med norsklærer, og alle var elever som deltok og var til stede i undervisningsperioden vi gjennomførte om lesestrategier. Deltagelsen var frivillig, og elevene som deltok, ga inntrykk av å være interesserte i å være med. Fokus i studiet er på hvordan lærere kan lære elevene strategisk bruk av lesestrategier, og i intervjuet er derfor fokuset å se på betydningen dette kan få for leseprosessen og læringsutbytte hos elevene. I utvalget var ikke kjønn eller etnisitet noe jeg tok hensyn til, men kriteriet var at utvalget skulle bestå av elever som deltok i undervisningen gjennom hele den observerte perioden, og elever som læreren mente hadde ulike leseferdigheter. Jeg har altså tatt en kriteriebasert utvelgelse, som handler om at informantene har noen kriterier de må oppfylle (Johannessen et al., 2021).

3.3 Deltakende metode og forskerrolle

I denne studien har jeg valgt en deltakende metode, der jeg som forsker er aktivt involvert, både i planleggings- og gjennomføringsfasen. Deltakende observasjon ble av Raymond Gold definert som at forskeren deltar i de observertes aktiviteter i en viss grad (1958). Jeg og læreren utformet undervisningsopplegget for perioden, og dette kan sammenlignes med aksjonsforskning. Dette innebærer at læreren får ta del i forskningspraksisen, ved at vi gjennom språk, læring og kunnskap sammen planla grunnlaget for observasjonen med mulighet til en systematisk og kritisk refleksjon (Hersted & McNamee, 2021). Siden læreren var med på å utforme opplegget så har det ført til refleksjon overfor retningen og dermed også ført til en vurdering av hva som bør revideres til en annen gang (Jacobsen & Postholm, 2016, s. 21). På denne måten fikk jeg inkludert ulike erfaringer, og ble ikke blindet av min egen forståelse (Ness & Heimburg, 2021).

Deltakende observasjon ble av Raymond Gold definert som at forskeren deltar i de observertes aktiviteter i en viss grad (1958). Fordelen med å være en deltagende observatør er at jeg kan studere aktivitetene, delta i samtaler med elevene og dermed også få samlet inn data simultant (Fangen, 2010; Becker, 1970). I denne klassen var det naturlig å velge denne metoden, fordi det ville vært mer unaturlig å ha en fullstendig observatørrolle uten å engasjere meg i det som skjedde underveis i undervisningsøktene når jeg ønsket å observere elevenes arbeid. Jeg får muligheten til å både involvere meg i samhandlingen, samtidig som jeg

observerer hva de foretar seg (Fangen, 2010, s. 13). I denne studien var jeg fullt deltakende når elevene hadde arbeidsøker, men når læreren hadde undervisning i helklasse, holdt jeg meg mer i bakgrunnen. Med tanke på at jeg også observerte uten videopptak eller andre fremmedelementer, slapp vi å få en forskningseffekt som kan være med på å påvirke deltakernes handlinger (Tjora, 2021, s. 85).

3.4 Observasjon

3.4.1 Bakgrunn for valg av observasjon

Observasjonsstudier er en av de metodene som er mest krevende, men samtidig gir de tilgang til sosiale situasjoner der de involverte ikke har fått muligheten til å forberede seg i forkant (Tjora, 2021, s. 62). Dette understrekes av Miller og Dingwall (1997), som bekrefter at man gjennom observasjon får muligheten til å undersøke hva ulike personer gjør, og ikke hva de tror de gjør eller det de sier at de gjør (s. 64). Når vi observerer, fokuserer vi først og fremst på handlinger, og det er viktig at observasjonen har et konkret fokus (Jacobsen & Postholm, 2016, s. 50). I min masteroppgave er jeg opptatt av å observere hvordan læreren gjennomfører lesestrategiundervisningen, og derfor er observasjon en metode som passer for mitt prosjekt. Jeg vil da fokusere på lærerens gjennomføring av undervisningsopplegget.

3.4.2 Observatørrollen

I en observasjonssituasjon kan man innta ulike roller. Jeg var deltakende observatør, og elevene var informert om at jeg hovedsakelig skulle observere læreren. Jeg ønsket å være deltakende observatør som ikke hadde en passiv rolle hvor jeg kun sto bakerst i klasserommet og observerte undervisningen. På denne måten kunne jeg delta i den delen av undervisningen der lærer ikke hadde helklasseundervisning på en naturlig måte. Min rolle som forsker skulle ikke være i fokus, og dette var viktig for å unngå å påvirke observasjonen (Thagaard, 2013, s. 79). Observasjonen opplevde jeg som uproblematisk, og det så ikke ut til at elevene reagerte på min rolle som observatør. Jeg vil komme tilbake til min relasjon til elevene og læreren under punkt 3.6 om etiske betraktninger.

3.4.3 Beskrivelse av observasjonen

Observasjonen ble påvirket av den deltakende metoden, og var derfor delvis induktiv og deduktiv. Jeg fokuserte på å la funnene snakke for selv, i form av at observasjonen var formet rundt funn, og ikke låst til å bekrefte forhåndsbestemte premisser (Ryen, 2002, s. 29). Jeg hadde noen tanker om hva jeg ønsket å se på, som lærerens utsagn og elevenes reaksjoner, og disse satte jeg opp i et observasjonsskjema. Denne var delvis deduktiv i form av at jeg hadde

hypoteser og variabler, men de var ikke fastlåste fordi det var rom for endring (Jacobsen & Postholm, 2016, s. 40). Underveis i observasjonen kunne jeg legge til kategorier dersom dette var hensiktsmessig ut ifra funnene. Etter hver økt så jeg over notatene og tilføyde refleksjoner. Dette er den eneste formen for innsamling fra observasjonen, og det er derfor jeg valgte gjøre dette mens jeg hadde data friskt i minnet.

3.5 Det kvalitative forskningsintervjuet

I likhet med observasjon er intervju en av de mest brukte datagenereringsmetodene innen kvalitativ forskning (Tjora, 2021, s. 127). Med observasjon får man som nevnt kartlagt hva som skjer, men man mister muligheten til å få frem hvorfor noe skjer. Gjennom intervju får man en samtale om hvordan informantene selv opplever situasjonen, og de kan komme med egne forklaringer (Jacobsen & Postholm, 2011, s. 61). Et intervju er altså den rette metoden når man ønsker å få tak i refleksjoner, kunnskap og holdninger til et tema (Neteland, 2020, s. 51), som jeg anser at passer godt til problemstillingen.

3.5.1 Bakgrunn for valg av kvalitativt forskningsintervju

Et kvalitativt forskningsintervju gir muligheten til å forstå elevene fra deres perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Ved å bruke semistrukturerte intervjuer med en intervjuguide fikk jeg et godt utgangspunkt for den videre analysen (Kvale & Brinkmann 2015, s. 46).

Metodetrianglering fører til at jeg får muligheten til å belyse problemstillingen ved hjelp av forskjellige metoder (Røykenes, 2008). Jeg valgte å benytte meg av individuelle intervjuer fordi det gir mer rom for meg til å tolke informantenes personlige holdning til lesestrategier og deres kunnskap om egne leseprosesser. Jeg vurderte også å foreta gruppeintervjuer med elevene; fordelene med gruppeintervjuer er at informantene har mulighet til å interagere med hverandre og kan bygge på hverandres utsagn, men det kan også føre til en gruppementalitet og at noen kan dominere med sine perspektiver og tanker og dermed overkjøre de andre (Cohen et al., 2011, s. 432). Det kan også resultere i at svarene ikke blir like ærlige og direkte, og kan bli påvirket av andre, og dermed ville jeg ikke fått like ærlige svar som ved individuelle intervjuer (Cohen et al., 2011, s. 432). Fordi jeg ønsket fleksibilitet i samtalene med elevene, passet et semistrukturert intervju med en intervjuguide godt som et utgangspunkt for samtalen. I intervjuguiden har jeg strukturert intervjuet i kategoriene *elevenes tilnærming til tekst, elevenes erfaring med lesestrategier og elevenes bruk av lesestrategier*.

3.5.2 Gjennomføringen av forskningsintervju

Jeg utførte forskningsintervjuene etter gjennomført observasjon. Dette gjorde jeg i løpet av en dobbelttime i norsk, og en enkelttime dagen etter. Intervjuene tok mellom 6 og 10 minutter, litt avhengig av elevenes respons og samtalen som ble gjennomført. Noen av elevene hadde behov for oppfølgingsspørsmål og brukte lengre tid på å svare. Med tanke på at intervjuene ble gjennomført tre uker etter gjennomført observasjon på grunn av mye sykdom i klassen, er det mulig at minnet hos noen av elevene er svekket, og derav behovet for oppfølgingsspørsmål. Det er likevel liten grunn til å tro at dette skal være kritisk for intervjuene, fordi spørsmålene i intervjuguiden handlet om deres opplevelser i møte med tekst, og er dermed ikke begrenset til undervisningsøktene.

Intervjuformen jeg har benyttet, er individuelle semi-strukturerte. I forkant av intervjuene forklarte jeg elevene kort situasjonen og formålet for intervjuet, som er nødvendig i intervjusituasjoner (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 141). Jeg opplyste også om at jeg ikke var ute etter et bestemt svar, men deres mening, og at svarene deres ville bli anonymisert. Det første spørsmålet var bevisst utformet som et åpent spørsmål for at elevene selv skulle få muligheten til å få frem sine egne beskrivelser av hvordan de opplever å møte tekster der de skal prøve å huske å forstå tekster så godt som mulig (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 147). For å utvide samtalen så fulgte jeg opp med spørsmål som «hva tenker du om det?», «hvordan da?» etc. Elevene ble stilt samme spørsmål, men det ble noen tilpasninger ut fra retningen samtalen tok. Etter gjennomført intervju takket jeg elevene for innsatsen (jf. Tjora, 2021).

3.5.3 Pilot

I forkant av intervjuene gjennomførte jeg en pilot med elever i en parallellklasse for å se hvorvidt mine planer for spørsmål og formuleringene var godt nok formulert ut ifra elevenes ordforråd (Cohen et al., 2011, s. 379). Hensikten var å teste ut både intervjuguiden og teste meg selv som intervjuer (Dalen, 2011, s. 30). Bakgrunnen for valget av denne klassen var at de var lett tilgjengelig, og at de også hadde om lesestrategier i denne perioden, og det var derfor naturlig å dele opplegget med den andre læreren. Denne læreren har også fått innsikt i McLaughlin og Allens tretrinnsmodell (2002). Dette var viktig å gjennomføre fordi det viste at spørsmålene i intervjuguiden var forståelige og gode, og åpnet for utforskende samtaler. Tidsbruken var også passende for rammen som var satt for gjennomføringen av intervjuene.

3.4.4 Lydopptak og transkribering

Jeg benyttet meg av lydopptak, og dette ble transkribert i etterkant. Årsaken til at jeg valgte lydopptak er for å kunne bevare viktige data som ble sagt under intervjuet. Det gjør også at jeg kan fokusere mer på det som blir sagt, fremfor å notere det ned og skape en god flyt i samtalen. Jeg benyttet meg av taleopptak på Ipad og Diktafon-appen fra UiO simultant på telefonen, for å sikre at opptakene ble lagret. Jeg valgte å transkribere rett etter gjennomføringen på grunn av at det er da man best husker det som ble sagt rett etter gjennomføringen (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 34).

3.6 Analytisk framgangsmåte

I denne delen skal jeg presentere hvordan jeg analyserte datamaterialet i studiet, og forklare hvilken type koding og analyse jeg benyttet meg av. Når en analyserer, er målet at man skal kunne få økt kunnskap om det som blir forsket på, uten å måtte gå gjennom det fulle datamaterialet i studien (Tjora, 2021, s. 216). Datamaterialet som denne studien bygger på, er observasjon av undervisning og lydopptak av intervjuer med elever. Jeg vil først presentere analysen av observasjonen, før jeg går videre og presenterer analysen av intervjuene. Jeg vil også presentere likheter i holdningene rundt lesestrategier, og avslutte med en oppsummering av hovedfunn i observasjon og intervjuer.

I forkant av observasjonen lagde jeg et kodingssystem med et observasjonsskjema. Dette benyttet jeg under observasjonen for å notere lærerens handlinger, uttalelser og tilbakemeldinger til elever. Jeg observerte deretter elevenes reaksjoner, spørsmål og hvordan de jobbet med oppgavene utdelt av læreren. Dette gjorde jeg ved å gå rundt i klasserommet når elevene jobbet individuelt eller i grupper, og hørte på samtaler eller snakket med elevene. Jeg sorterte observasjonen ut ifra temaene i den observerte undervisningen, og lagde et kodingsskjema basert på hva læreren og elevene gjorde. Utdrag fra tabell 1 viser et eksempel på dette.

Tabell 1. *Eksempel på sortering av observasjonene etter første gjennomgang.*

Lærerens utsagn	Elevenes reaksjon	Lærerens handling	Lærerens tilbakemelding
«Hva tenker dere på når jeg sier lesestrategier? Snakk med læringspartner i ett minutt»	Elevene starter å snakke sammen, og jeg observerer at de fleste repeterer tidligere undervisningsøkter de har hatt. De	Etter å ha satt i gang elevene, går lærer rundt og lytter til elevene. Iblant involverer hen seg selv i samtalen, og tenker høyt sammen	«Jeg har hørt mange gode samtaler, dere viser at dette er noe dere har kunnskap om. Vi lager et tankekart på tavla og jeg vil ha deres innspill, hva vet vi om lesestrategier?»

	snakker også om at det er ulike deler av lesingen.	med elevene. Etter en runde rundt i klasserommet, trekker hen oppmerksomheten opp til tavla igjen.	
--	--	--	--

Etter å ha sortert observasjonene systematisk ut ifra hendelsesforløpet, gikk jeg videre med å sortere observasjonene innenfor koder. Jeg ønsket å benytte meg av en tematisk analyse for å kunne se på de ulike mønstrene som kom frem i funnene (Braun & Clarke, 2006). Jeg leste gjennom transkriberingen fra observasjonen, og lagde en oversikt over de ulike temaene som var fremtredende i dialogene mellom læreren og elevene. For å ikke stå igjen med altfor mange kategorier, slo jeg sammen de som hadde mange felles trekk. Det var viktig at temaene var relevante for problemstillingen i denne studien. Jeg kom frem til temaene lærerstyrt, eksplisitt, elevaktivitet og metaspråk. Disse kodene var med på å identifisere mønstre som kunne besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene.

For å analysere intervjudataene foretok jeg en innholdsanalyse som både er induktiv og deduktiv. Fordi analysen var tett koblet opp mot funnene, var den induktiv. Samtidig spilte teorien en stor rolle for utformingen av intervjuguiden, og norskdidaktikken sto i sentrum for utformingen av problemstillingen. Analysen var deduktiv i form av at fokuset mitt var basert på norsk- og lesedidaktikk, og bygget ikke kun på empirien (Kjelaas, 2020; Grønmo, 2015). I intervjustevens benyttet jeg meg av en sorteringsbasert koding, hvor kodene beskrev de ulike funnene som kom frem av intervjuet. De tre hovedkategoriene var elevenes tilnærming til tekst, elevenes erfaring med lesestrategiundervisning og elevenes bruk av lesestrategier. I utdraget fra tabell 2 har jeg illustrert et eksempel på kodingskjema.

Tabell 2. Eksempel på koding av forskningsintervjuene.

Hovedkategori	Underkategori	Eksempel
Elevenes tilnærming til tekst	Forberede lesing	Elev 2: «Først så pleier jeg å se på alle sidene, se på bilder og sånt for å få informasjon om hva teksten skal handle om, for å få en bedre forståelse om hva det skal handle om.» L: «Tenker du på BISON?» Elev 2: «Ja, bruker BISON for å forstå det bedre, og så går jeg videre til å lese det veldig sakte,

		<p>liksom hver eneste detalj, og hvis det er oppgaver så pleier jeg å skimlese eller letelese da.»</p> <p>L: «Ja, for å finne svaret?»</p> <p>Elev 2: «Ja, men bare hvis det er en tekst jeg vil ha mye informasjon fra, da leser jeg den flere ganger og sjekker detaljer.»</p>
Elevenes erfaring med lesestrategiundervisning	Strategisk lesing	<p>Elev 6: «[Læreren] sier at vi skal ha to lesestrategier før vi leser, to strategier under vi leser og to strategier etter at vi har lest.»</p> <p>L: «Mhm»</p> <p>Elev 6: «Så etter det, ja [læreren] pleier å si, eller sier ikke så masse fordi vi må ha ansvar for egen læring, og velge selv»</p>
Elevenes bruk av lesestrategier	Vurdere lesestrategi	<p>Elev 4: «Tankekart. Ja, jeg synes det er fint å bruke tankekart eller lage tankekart om man skal skrive en tekst, eller komme til en beslutning på hva man vil skrive om.</p> <p>L: «Ja, samle tankene på en måte? Hva synes du om å bruke tankekart når du leser da?»</p> <p>Elev 4: «Nei, da foretrekker jeg heller nøkkelord fordi det er mer oversiktlig»</p>

3.7 Reliabilitet og validitet

3.7.1 Reliabilitet

Forskningsresultatene konsistens og troverdighet knyttes opp mot reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Spørsmålet som stilles, er ofte om resultatet av denne forskningen kan bli det samme dersom en annen forsker utfører det samme. Dersom ordlyden er for åpen, kan det føre til at det undergraver reliabiliteten fordi det ikke lenger er det samme intervjuet som gjennomføres med informantene, og svarene blir derfor ikke sammenlignbare.

Fortolkningselementene ved transkribering av intervjuopptak kobles også opp til intervjuerens reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211). Transkribering er omdanningen fra muntlig tale til en skriftlig tekst, og er veldig avhengig av transkriberingsstilen. Det er derfor ekstra

viktig å være nøyaktig i beskrivelsene, slik at det i større grad kunne være mulig for en annen forsker å gjennomføre tilsvarende med dette prosjektet.

I denne studien observerte jeg lærerens praksis over fire undervisningsøkter i en 7. klasse på Østlandet. Det er plausibelt å anta at observasjonseffekten var minimert ettersom jeg ikke benyttet meg av videoopptak (Tjora, 2021, s. 85). Ved at jeg var en deltakende observatør og ikke passiv, unngikk jeg å være et fremmedelement i undervisningen. Slik var det enklere å oppklare eventuelle misforståelser eller få svar på ting jeg lurte på underveis (Tjora, 2021, s. 87).

I dette forskningsprosjektet har jeg valgt en semi-strukturert form på intervjuene, og hensikten med dette var å få den fleksibiliteten som ofte begrunnes med intervjuer. I intervjuene ble alle stilt de samme spørsmålene, men på bakgrunn av svarene og for å bekrefte og styrke forståelsen min av tilbakemeldingene, ble det stilt oppfølgingsspørsmål som kan være varierende. Denne typen spørsmål kan være med å styrke studiens reliabilitet, samtidig som dette kan være en utfordring med tanke på å etterprøve svarene. Med tanke på at jeg var ute etter elevenes tanker, var ikke ledende spørsmål relevant for meg å bruke i dette forskningsprosjektet og for å besvare problemstillingen min. Repliserbarhet er ikke i fokus i den kvalitative forskningen, men den systematiske analysen som er gjort i etterkant der jeg har sett på konsistensen i fortolkningsprosessen, altså hvorvidt jeg har vært konsekvent i måten jeg har kodet og tolket datamaterialet. For å sikre dette har jeg underveis i prosessen gjentatte ganger gått tilbake til tidligere analyser for å se om jeg fortsatt var enig med meg selv. Jeg har også diskutert koder og analyser med veileder og en medstudent.

3.7.2 Validitet

For den kvalitative forskningen handler den indre validiteten om hvor troverdige og gyldige konklusjonene som trekkes er, og hvilke metoder som har blitt benyttet i studien (Tjora, 2021; Kvale & Brinkmann, 2009; Dalen, 2011). Kriteriene for validitet skal være med å styrke den kvalitative forskningen og gjøre den mer troverdig, gjennom blant annet observasjon, triangulering og grundige beskrivelser av hva som har blitt gjort (Morse, 2015, s. 3). Jeg vil gå nærmere inn på begrepsvaliditet som er sentralt for min studie, samt den indre validiteten som omhandler gyldighetene i tolkningen og analysen jeg har gjennomført.

Begrepsvaliditet handler om å sikre at jeg har operasjonalisert de teoretiske begrepene i studien, og at analysen er i tråd med det man hadde som mål å undersøke (Kleven, 2018). Lesestrategiene og fremgangsmetoden for undervisningen var basert på McLaughlin og

Allens tretrinnsmodell (2002; Roe, 2014, s. 120), som er transparent og mulig å etterprøve. Jeg har redegjort for mitt syn på lesing og lesestrategiundervisning i teoridelen, og det kan videre vurderes om oppgavene jeg har gjennomført, har en sammenheng med min forståelse av dette.

Den indre validiteten i denne studien er viktig for å vurdere troverdigheten i min forskning. Validiteten kan bli utfordret av *researcher bias*, som går ut på de forventningene og verdiene forskeren har, og hvorvidt det er mulig å gå inn som helt nøytral som er anbefalt (Morse, 2015, s. 4). Erfaringer vil derimot alltid prege forskerens møte med datamaterialet, og det er viktig å være klar over disse forventningene (Hjardemaal, 2018; Maxwell, 2013). Min holdning om at lesestrategiundervisning er viktig, og at strategiske verktøy kan hjelpe elever til å få en bedre leseforståelse, kan ha påvirket tolkningen og analysen av datamaterialet. Jeg har likevel passet på å vurdere mine tolkninger i form av diskusjon med veileder og medstudenter for å minimere min subjektivitet (jf. Dalen, 2011).

I studien har jeg benyttet meg av metodetriangulering ved at jeg har observert klassen og gjennomført forskningsintervjuer med elevene om lesestrategier og leseforståelse. Creswell (2012) underbygger at triangulering av minst to metoder bør være en del av alle kvalitative studier. Triangulering er med på å utdype forskningen, og dermed gjøre den mer fullstending i tillegg til å kunne være med på å bekrefte data (Jick, 1979). Ved at jeg kan komme dypere inn på forskningssituasjonen gjennom observasjon og forskningsintervju får jeg muligheten til å få en mer nyansert forståelse av studien samtidig som jeg øker tilliten til data (Arksey & Knight, 1999, s. 25). Flere forskere mener at observasjon kan være med på å validere intervjudata (f. eks. Denzin, 1970). Jeg har også analysert funnene i lys av tidligere forskning, lesemodeller og teori. Jeg bruker tabeller til å presentere observasjon og intervjuer, og dette er med å gi gode beskrivelser av hva som har blitt gjort (Morse, 2015, s. 3; Maxwell 2013).

3.8 Etiske betraktninger

I kvalitative studier kan det være mer utfordrende å opprettholde deltagernes anonymitet, og dette har vært et viktig fokus for meg i denne studien. Jeg observerte klassen som en helhet i undervisningsøktene, og her måtte jeg ta særlig hensyn til at alle elevene måtte få samtykke fra foresatte fordi de er yngre enn 15 år (Befring, 2016, s. 32). I denne klassen samtykket alle foresatte til at elevene kunne delta i observasjonen, og jeg passet på at informasjonen var tydelig informert og forstått ved at jeg fikk delta på foreldremøte elevene hadde noen uker før vi startet med undervisningen. Årsaken til at det var viktig å observere nettopp denne klassen,

er fordi forskningen kan ha nytteverdi for tilsvarende elevgrupper på 7.trinn videre (Befring, 2016, s. 31). I denne studien har jeg fulgt NSDs retningslinjer for behandling av personopplysninger, og alt har vært anonymisert (NSD, 2022).

Et forskningsintervju er ifølge Brinkmann og Kvale (2015, s. 35) full av etiske utfordringer. Den sosiale relasjonen mellom partene er avgjørende for at det skal være rom for at samtalen skal flyte trygt og fritt. Som med alle andre forskningsformer, vil aspekter som tillit, respekt og konfidensialitet påvirke kommunikasjonen vi har med deltakerne (Tjora, 2021, s. 53).

Fordi forskningsintervju ikke er en vanlig samtale mellom likestilte parter, kan det skape et asymmetrisk maktforhold (Kvale & Brinkmann, 2015). Perioden med undervisningen kan ha vært med å minske et eventuelt asymmetrisk maktforhold siden jeg ikke har vært en passiv observatør. Elevene ble også fra starten av opplyst om at det eneste jeg ønsket å vite, var deres meninger og tanker, og at det ikke var et bestemt svar jeg var ute etter. Dette kan også være en faktor som kan ha bidratt til å minske asymmetrien i maktforholdet.

4 Analyse

I dette kapitlet vil jeg presentere analyse av observasjonen og intervjuene og fremheve sentrale funn. Jeg vil forsøke å besvare problemstillingen, som er: *På hvilken måte kan lesestrategiundervisning i norskfaget på 7. trinn bidra til å øke elevers kunnskap om egen lesing, og i hvilken grad har elevene metakognitiv kunnskap om egen lesing?* Jeg vil først analysere observasjon av undervisningen om lesestrategier. Her vil jeg presentere de tre første øktene samlet fordi de har mange fellestrekk i undervisningsformen, og jeg vil deretter presentere den fjerde økten for seg selv fordi den skiller seg ut fra de tre første øktene. Jeg vil ta for meg tekstutvalget og den observerte undervisningen. Videre vil jeg gå nærmere inn på forskningsintervjuene og se på fellestrekk og det som skiller i elevenes syn på lesestrategier.

4.1 Temaer i den observerte lesestrategiundervisningen

I den første økten blir det nye temaet for perioden presentert, hvordan elevene kan utvikle en bedre leseforståelse i arbeidet med tekst. Lærer setter i gang med undervisningen med å hente fram elevenes forkunnskaper om lesestrategier: «Hva tenker dere på når jeg sier lesestrategier? Snakk med læringspartner i ett minutt». Elevene starter å snakke sammen, og jeg går rundt i klasserommet og observerer gode samtaler blant elevgruppene, de sitter to og to eller tre og tre. Elevene er svært aktive, dette kan begrunnes med at alle elevgruppene jeg observerte snakket om tema. En samtale som lignet på flere rundt var denne:

Elev A: «Lesestrategier er noe vi bruker for at lesingen skal være enklere»

Elev B: «Ja, som BISON og VØL-skjema, vi kan bruke det før og etter at vi har lest»

Læreren stiller direkte spørsmål til ulike grupper og spør hva de husker. Hen lager et tankekart på tavla med de ulike lesestrategiene og årsakene som elevene kommer med. Noen av elevene skriver ned tankekartet i skriveboka, uoppfordret. Lærer foreslår at resten av elevene også skriver ned tankekartet, slik at de får repetert det de husker fra før på en oversiktlig måte.

Etter klasesamtalen går lærer tilbake til gjennomgang av planen for timen. I stedet for å introdusere enkeltstrategier som et mål, introduserer lærer de ulike lesefasene, og hvilke lesestrategier som er relevante å bruke i de ulike stadiene. I den første økten gjennomgikk lærer de ulike stegene (førlesing, underveislesing og etterlesing) med en eksempeltekst der læreren modellerte ett stadium av gangen, i plenum. Til hver fase var det satt opp tre oppgaver som elevene skulle gjøre til teksten. Den første teksten var relatert til bærekraftig utvikling på

Svalbard. Den første økten var en dobbeltøkt, og lærer tok seg god tid slik at alle elevene fikk muligheten til å jobbe uten et tidspress. Elevene som ble tidligere ferdig, fikk muligheten til å gå videre til neste fase.

Alle øktene var strukturert slik at elevene skulle jobbe med tekstene i praksis, men det var kun den første økten som hadde stort fokus på gjennomgang av de konkrete læringsstrategiene. Økt 2 og 3 var relevante å observere fordi elevene her skulle selv ta i bruk strategiene. PowerPoint-presentasjonen ble lagt ut på klassens side på Teams, slik at elevene fritt kunne gå tilbake for å se nærmere på lesestrategiene. I de videre øktene startet lærer med å repetere teksten de arbeidet med sist:

L: «[...] Er det noen som husker hvilket tema teksten vi arbeidet med sist hadde?»

Elev A: «Handlet det ikke om Svalbard?»

L: «Ja, teksten handlet om Svalbard. Hva var det vi fikk vite?»

Elev B: «At det som skjer på Svalbard er viktig for hele kloden»

L: «Ja, hvorfor det?»

Elev C: «Fordi temperaturen stiger raskere der, så forskerne kan følge med på hvordan klimaendringene påvirker jorda»

L: «Flott, da har vi sammen klart å kort oppsummere hva teksten handlet om.»

Hensikten med å repetere det de har jobbet med, er å aktivere elevenes forkunnskaper, og trekke tråden tilbake til forrige økt. Læreren trekker også frem de ulike strategiene de brukte, og på denne måten kan elevene være bedre forberedt til å sette i gang med den neste undervisningsøkten som skal bygge videre på forrige gang.

4.1.1 VØL-skjema og finne sammenhengen

En av lesestrategiene som blir presentert i første økt, er verktøyet VØL-skjema. Denne lesestrategien har elevene brukt før, og læreren fremhever at årsaken til at denne er god, er at man får satt i gang tankene før man leser teksten. Det å fremheve målene med strategien er viktig for å utvikle elevenes metakognitive kunnskap om strategier (Roe, 2014, s. 45).

Elevene skal skrive det de vet om tema, det de ønsker å lære og etter at de har lest teksten, skal de skrive noe nytt de har lært rundt tema.

Mens elevene setter i gang, går læreren rundt og sjekker at samtlige kommer i gang. Læreren styrer ikke hvordan de lager skjemaet, noen lager en tabell mens andre skriver delene under hverandre. Hen minner elevene på om at de kun skal fylle ut V og Ø, og vente med å fylle ut L til etter at de har lest teksten.

Det er gjennomgående i undervisningen at lærer hele tiden passer på at elevene er våkne og får med seg beskjeder, og minner ofte elevene på hvor de er i økten. Etter at elevene har fylt ut V og Ø, får de sette i gang med å lese teksten:

L: «Da kan dere sette i gang med å nærlese teksten, stopp opp underveis hvis du er usikker på om du har forstått det du har lest. Når du er ferdig kan du fylle ut hva du har lært, og om du har fått svar på det du ønsket å lære»

Læreren ber elevene eksplisitt om å nærlese teksten, og forklarer at det betyr at de skal bruke god tid og stoppe opp underveis slik at de kan sikre at de forstår det de leser. Dette er en del av å aktivere den metakognitive kontrollen over egen lesing. I den første økten gjøres dette nøye i fellesskap, men i de videre øktene gir lærer kun en kort forklaring i plenum, før elevene setter i gang med å jobbe med å benytte lesestrategien på tekstene de leser. Lærer forteller elevene at hen ønsker at elevene skal øve på å være godt forberedt på lesingen, og bruke sine egne erfaringer og forkunnskaper når de leser. Hen ønsker at de skal se sammenhengen mellom erfaringer og kunnskap de har fra før i møte med nye tekster og temaer, og vil bevisstgjøre elevene på dette:

L: «Hva tenker du når du hører navnet Svalbard?»

Elev A: «Jeg tenker på Isbjørner»

L: «Ja, bra, hvordan liker isbjørnene å ha det rundt seg?»

Elev B: «De liker å ha det kaldt rundt seg»

L: «Ja, mange som ikke kjenner til Norge tror at det er isbjørner i gatene, men de trives bedre i kaldere strøk som på Svalbard. Vet noen hvor Svalbard ligger? (Viser til Norgeskartet)»

Elev C: «Helt nord nærme Nordpolen, jeg trodde det var nærmere Norge, men det ligger veldig langt unna»

Læreren sier eksplisitt at elevene kanskje vet mer enn de tror om tema, og vi kan trekke linjer videre til økt 2 der de skulle lese en tekst om hvorfor Svalbard var så viktig for Norge, der

læreren stiller spørsmål før de leser teksten til hva de vet om Svalbard fra før. Læreren prøver aktivt å knytte temaene opp mot elevenes forkunnskaper, og utvide det med forklaringer. Hen ønsker ved hjelp av klassesamtalen å modellere for hvordan elevene kan ha mer kunnskap enn de tror om mange forskjellige tema. Det viktigste er at de selv er bevisste på det og klarer å bruke denne metoden for å forstå teksten. Hen forteller elevene at de har mange ulike knagger i underbevisstheten sin som de kan koble den nye informasjonen til, og hen ber dem om å bruke disse aktivt hele tiden når de leser. Hen minner dem på å bruke god tid når de leser, slik at de får tid til å gjøre denne koblingen.

4.1.2 Nye begreper

Hensikten med å markere nye begreper mens en leser er å få en bedre forståelse, og være våken på hva man forstår og ikke. Læreren forteller elevene at å fokusere på språket og de nye begrepene de møter, fører til at ordforrådet vokser, og spør om de har brukt denne metoden før i flere fag. Elevene rekker opp hånden, og bekrefter dette med eksempler fra samfunnsfag, naturfag og KRLE. Siden de er kjent med å sette strek under nye eller ukjente begreper, gjør læreren dem oppmerksomme på at de skal jobbe på samme måte som tidligere. Denne metoden skal elevene bruke under lesingen. Et verktøy lærer bruker for å skape en lavere terskel for å snakke rundt de vanskelige begrepene, er å få elevene til å se for seg at begrepene de skal vurdere ikke er for dem selv, men yngre elever. Læreren begrunner overfor elevene at de skal vurdere det de tror hadde vært vanskelig for en femteklassing:

L: «Se for deg at en femteklassing skal lese denne teksten, hvilke begrep tror du den eleven ville syntes vært vanskelige å forstå?»

Elev A: «Så jeg skal ikke se på de jeg synes er vanskelige, men en femteklassing?»

L: «Hvis du finner et begrep som du synes er vanskelig, tror du at det kanskje kan være vanskelig for en femteklassing også?»

Elev A: «Åh, ja, det hadde det nok vært»

Ved å få elevene til å vurdere begrepene med tanke på forståelsen til en yngre elev, senker det forventningene til hva elevene burde forstå, og dermed også skape en økt deltakelse i klassesamtalen rundt de vanskelige begrepene. Dette kan begrunnes med at mange elever vegrer seg for å dele hvilke begreper de synes er vanskelige, i frykt for hva de andre elevene vil tenke, mens denne metoden kan føre til økt deltagelsen for elevene som sliter mer med ordforrådet enn andre.

Gjennomgående i perioden med lesestrategiundervisning stopper læreren opp etter at de har lest teksten for å snakke om begrepene elevene har streket under. Læreren spør elevene, men trekker også inn begreper som hen selv kunne tenkt at var utfordrende, både for en femteklassing og en syvendeklassing, og foretar slik sett en modellering av egne leseprosesser:

L: «Begrepet permafrost stusset jeg litt på, er det noen som vet hva det betyr?»

Elev A: «Det betyr at bakken alltid er fryst, jeg leste det i teksten»

L: «Bra, for som de snakket om i teksten, så er det flere steder der det tiner på grunn av høyere temperaturer, og det bekymrer forskerne på Svalbard»

Elev A: «Ja, og andre steder i verden som for eksempel Alaska.

Læreren forteller til elevene at det er vanlig å møte ord man ikke helt forstår, og bruker anledningen til å bygge videre på forklaringene som elevene gir. Jeg observerer at hen forsøker å ta elevenes forklaring og knytte det opp mot noe de skal ha møtt i teksten, og dermed aktivere forkunnskapene. Flere av elevene nikket da lærer trakk frem det de hadde lest i teksten, og lærer er oppmerksom på å involvere elevene i modelleringen.

4.1.3 Overvåke lesingen og stille spørsmål til tekst

Læreren gir elevene en lesebestilling: «Jeg vil at du skal lese et avsnitt av gangen, stoppe opp, og oppsummere for deg selv hva du fikk vite i dette avsnittet.» Læreren begrunner denne metoden ved at elevene på denne måten ikke kommer langt inn i teksten, uten å ha forstått hva de ha lest. Slik kan de tidlig sjekke om de får med seg det de leser, og tidlig forstå om dette gir mening for dem eller om de må gjøre noen endringer. Hen forteller elevene at de lettere holder fokus mens de leser ved å være bevisste på sin egen leseprosess. Videre ønsker læreren at elevene skal øve seg på å stille spørsmål til teksten, fordi det kan hjelpe med å øke forståelsen av det de leser:

L: «Nå skal vi øve på en lesestrategi vi har jobbet med før, uten at vi før har satt navn på den. Vi skal stille spørsmål til det vi leser, hva handler det om tror dere?»

Elev A: «Spørre om hva vi har lest?»

L: «Ja, det stemmer. Vi kan late som at vi skal lage spørsmål noen andre skal svare på etter at de har lest denne teksten, for å se om de har fått med seg det de har lest. Dere skal være lærerne i dag, litt som da dere lagde spørsmål til samfunnsfagsprøven, husker dere det?»

Ved å formulere det på denne måten, observerte jeg at læreren fikk mange aktive nikk og smil rundt i klasserommet. Det kan synes som at det motiverte elevene at de skulle få lærerrollen, og dette er en metode som læreren ofte bruker gjennom observasjonsperioden, å gi elevene ansvar for egen læring. Målet er å motivere elevene sier læreren, og hen minner elevene på at de tidligere har brukt denne metoden ved at elevene lagde spørsmålene til en prøve tidligere på året.

4.1.4 Visualisering

For å hjelpe elevenes forståelse, ønsker læreren at elevene skal forsøke å skape mentale bilder mens de leser. Dette er en metode hen ønsker å bruke fordi det gir elevene muligheten til å gjøre innholdet enda tydeligere. Læreren bruker høyttenkning for å vise elevene hvordan de kan gjøre dette på egenhånd:

L: «Jeg ser for meg en himmel full av svart røyk når jeg leser setningen *Men på Svalbard har vi bare kullgruver*. Hva kan dere visualisere?»

Elev A: «Jeg ser for meg et dypt hull med mange mennesker med skitne klær og spader»

L: «Fint, det er viktig å tenke at vi alle kan se for oss forskjellige ting når vi leser samme setning, men det kan hjelpe oss å forstå innholdet enda bedre hvis vi klarer å visualisere det»

Som tidligere så er læreren opptatt av at elevene skal ytre sine tanker, og ber dem snakke med læringspartner om hva de kan visualisere, dette gjøres etter at de har lest teksten. Elevene er aktive, noen synes det kan være litt hardt å sette i gang, men får støtte av lærer eller læringspartner. Observasjonen viser at mange synes dette er litt vanskelig, og en ny strategi som elevene ikke har møtt på før, selv om mange også nevner at dette har de gjort ubevisst uten å tenke at det er en lesestrategi, som er et bevis for en utvikling av metakognitiv kunnskap.

4.1.5 Tankekart og nøkkelord

Jeg nevnte innledningsvis at lærer ba elevene streke under nye begreper, eller vanskelige begreper som de tenkte at en femteklassing ikke ville forstå. Hen ber også elevene streke under nøkkelord, og at de senere i økten skal bruke dette til å lage et tankekart og en oppsummering av teksten. Mens elevene leser tekstene de har fått utdelt, går lærer rundt og observerer at elevene har en penn og at de får med seg nøkkelordene underveis. I den første økten, så passer lærer på at elevene har fått skrevet ned de viktigste ordene i skriveboken før de går videre til etterlesingsfasen. Læreren ber elevene se over teksten, og lage et tankekart ut fra nøkkelordene de har streket under. Hen er opptatt av at alle skal få det til, og tar en runde rundt og ser hva elevene har fått gjort. Noen har skrevet mange nøkkelord, mens andre sliter med å forstå hva som er den viktigste informasjonen. Læreren stiller spørsmål til teksten sammen med elevene for å modellere hva som er viktig å få med seg fra teksten:

L: «Hvor ligger det et universitetscenter på Svalbard?»

Elev A: «(Ser i teksten) Longyearbyen»

L: «Kan det være relevant informasjon?»

Elev A: «Ja»

L: «Da kan det vært lurt å skrive det ned»

Etter at elevene har jobbet selvstendig, lager læreren et tankekart på tavla. Hen forteller elevene at hen ønsker at alle skal delta, og at det kan være til hjelp for dem som ikke har kommet like godt i gang. Metaperspektivet som tilstrebes som et mål, kan ikke alltid realiseres, og dette er et eksempel på nettopp det. Læreren sier at elevene skal komme opp og skrive nøkkelord på tankekartet, og gir elevene fem minutter til å komme for å fylle inn det de mener er viktig. Hen passer på at alle elevene i klassen kommer opp, slik at alle får muligheten til å bidra, og stiller spør elevene om hensikten med å bruke tankekart:

L: «Hvorfor tror dere vi lager et tankekart med nøkkelord? Hva er hensikten?»

E: «For at det skal være enklere for oss å snakke om teksten og det vi har lest?»

L: «Hvordan er det enklere?»

E: «Fordi vi bruker nøkkelordene som knagger for å oppsummere det vi har lest»

Læreren fremhever for elevene at nøkkelord er en strategi som kan bidra med å huske teksten, men kan også være nyttige for å sjekke om man har forstått det man har lest. Videre i perioden så tilpasser læreren bestillingen litt ulikt, noen får beskjed om å prøve å skrive nøkkelord etter hvert avsnitt, andre kan markere nøkkelordene og samle de mot slutten. Hen trekker også frem denne metoden som et godt verktøy til når man skal øve til prøver; i stedet for å repetere mange sider kan de fokusere på det viktigste innholdet.

4.1.6 Å lage sammendrag

Elevgruppen er godt vant med lesestrategien sammendrag, denne blir brukt både i norsk og de andre fagene på skolen. Avslutningsvis i den første økten ber læreren elevene bruke nøkkelordene til å lage egne setninger som skal oppsummere hva teksten de har lest handler om:

L: «Nå vil jeg at dere skal legge bort teksten dere har lest, og bruke nøkkelordene til å skrive et sammendrag, en sammenhengende og oppsummerende tekst om det dere har lest. Hvorfor bør vi gjøre dette?»

E: «Det gjør det lettere å lese til prøver»

L: «Ja, ved å lage sammendrag så blir det enda enklere å lese til prøver, og å huske det dere har lest»

Elevenes «utgangsbillett» denne timen er å vise læreren et ferdig sammendrag som oppsummerer teksten. Læreren forteller at hen vet at elevgruppen er gode på dette, og elevene som syntes det var vanskelig å finne nøkkelord, kan bruke det felles tankekartet til å skrive en oppsummering.

4.1.7 Lærerstyrt versus elevstyrt lesestrategiundervisning

I den første økten går læreren grundig gjennom alle lesestrategiene stegvis, og noen går raskere enn andre basert på om elevene har kjennskap til dem fra før. I de videre øktene så er det stasjonsundervisning som er i fokus. Her får elevene utdelt tekster som de skal jobbe med, og ulike strategier som de skal fokusere på i mindre grupper. Læreren minner dem på å følge de tre stegene, og ikke hoppe rett på lesingen uten å forberede seg.

Den fjerde og siste økten skiller seg noe fra de tre første, som var ganske lærerstyrte. I den fjerde økten får elevene utdelt en tekst, og beskjed om at de skal jobbe med denne på samme måte som tidligere, i tre faser:

L: «Dere skal dele opp arbeidet med teksten inn i de tre fasene, før lesing, under lesing og etter lesing. Denne gangen skal ikke jeg bestemme hvilke strategier dere skal bruke, jeg ønsker at dere selv skal vurdere hvilke lesestrategier som er best for dere. Eneste kravet er at det skal være minst en lesestrategi per fase.»

Elevene får utdelt teksten, og lærer går rundt og observerer om elevene får satt i gang. Hen stopper opp og snakker med ulike elever som er usikre på fasen de skal velge, og ber elevene planlegge dette på forhånd: «Skriv ned de tre fasene i skriveboken, og bestem deg for hvilke du ønsker å bruke før du setter i gang med arbeidet.» På denne måten hjelper det elevene å skape en bedre struktur forteller lærer elevene og at de på denne måten planlegger læringsprosessen. Jeg observerer at de fleste elevene setter i gang, og at flere sier at det er deilig å kunne få velge hvilken strategi de ønsker å bruke selv. Det er likevel noen av elevene som ser ut til å miste fokus, og bruker lengre tid enn andre på å komme i gang. Læreren minner elevene på at det er nå kommer ansvaret for egen læring tydeligere frem, som gjentatte ganger blir påminnet om at det de gjør på 7.trinn er en forberedelse til ungdomsskolen. Etter at elevene har gått gjennom de tre fasene, går de sammen i grupper og snakker sammen om hvilke strategier de har valgt. Lærer oppsummerer mot slutten av økten, og ser et mønster av at flere velger de samme strategiene som de er best kjent med:

L: «Jeg ser at flere her velger BISON, nøkkelord og sammendrag som strategier til lesingen, vil noen fortelle hvorfor de har valgt disse?»

Elev A: «Fordi jeg synes jeg har god kontroll på dem, og det gjør at det er enklere å bruke dem uten å tenke for mye.»

Læreren trekker frem at dette er strategier de kanskje møter i flere fag, og dette bekreftes av elevene. Etter oppsummeringen introduserer lærer tema de skal jobbe med videre i perioden.

4.1.8 Tekstutvalg

Tekstene som ble brukt i lesestrategiundervisningen, er relatert til tema bærekraftig utvikling som var i fokus på skolen under denne perioden. Læreren hentet ut tekster fra Nysgjerriger, og

disse var multimodale, og handlet om klima og klimaendringer samt forskning relatert til Svalbard. Årsaken til at læreren valgte ut disse tekstene, er at det er mulig å tilpasse disse tekstene både til de som er gode lesere og de som kan synes at det er vanskelig med tekst. Multimodale tekster kan være motiverende, og derfor tenkte lærer at disse tekstene vil være mer motiverende for elevene. Tekstutvalget er begrunnet med at skolen har fokus på tverrfaglighet, og årsaken til det er at elevene skal få en rød tråd med lesingen i alle fag, ikke bare norskfaget.

4.1.9 Hovedtendenser i den observerte undervisningen

Gjennom hele perioden var lærer med på å veilede elevene, mens den fjerde og siste økten blir mer elevstyrt når elevene selv får velge hva de ønsker å gjøre i møte med teksten. Læreren fokuserte på å være eksplisitt i helklassesamtalene, men var tydelig på at hen ønsket at elevene skulle bidra. I den første økten er det individuelt arbeid eller med læringspartneren, mens videre i de to neste øktene er det stasjonsbasert undervisning, og en tendens er at disse i stor grad var lærerstyrte. Læreren passet på å ha en gjennomgang i starten og slutten av undervisningsøkten.

Modelleringen av strategiene gjøres eksplisitt av lærer i den første økten, og forklarer hva de innebærer og hensikten med å bruke disse. Hen bruker også høyttenkning som en metode for å demonstrere hvordan hen bruker de ulike strategiene, og dette går igjen som en rød tråd gjennom undervisningsperioden av lesestrategiene. Når de skal finne nøkkelord, leser lærer avsnittet sammen med elevene, og forteller hvordan hen tenker og hvorfor hen velger ut det enkelte ordet som den meningsbærende delen av setningen eller avsnittet.

4.2 Elevenes refleksjoner om lesing

4.2.1 Elevenes forberedelse til lesing

I forskningsintervjuene oppdaget jeg at elevene har en ulik tilnærming i forberedelsene når de skal lese en ny tekst. Jeg snakket med elevene om hvordan de planlegger leseprosessen sin når målet er å forstå teksten så godt som mulig. Det var ulikt hvilke lesestrategier de valgte å bruke, samt hvorvidt det var en konkret plan for de ulike fasene som var blitt presentert i undervisningsperioden, før, under og etter lesing. I dette følgende eksemplet kan vi se at en elev beskriver hvilke strategier hen foretrekker i førlesingsfasen:

Elev 2: «Først så pleier jeg å se på alle sidene, se på bilder og sånt for å få informasjon om hva teksten skal handle om, for å få en bedre forståelse om hva det skal handle om.»

L: «Tenker du på BISON?»

Elev 2: «Ja, bruker BISON for å forstå det bedre, og så går jeg videre til å lese det veldig sakte, liksom hver eneste detalj, og hvis det er oppgaver så pleier jeg å skumlese eller letelese da.»

L: «Ja, for å finne svaret?»

Elev 2: «Ja, men bare hvis det er en tekst jeg vil ha mye informasjon fra, da leser jeg den flere ganger og sjekker detaljer.»

Her ser vi at eleven benytter seg av lesestrategien BISON, som brukes før man starter å lese hele teksten. Hensikten er å få en bedre forståelse av hva teksten skal handle om, før hen starter med selve lesingen. Når eleven går videre til neste fase, så benytter hen seg av lesestrategien nærlesing, og går tilbake til teksten og leteleser dersom det er påfølgende spørsmål til teksten. Jeg ser her at denne eleven har en strategisk plan for hvordan hen skal arbeide med teksten, og forteller at dette er den metoden hen oftest bruker i egen lesing. Elev 1, elev 2 og elev 6 hadde også en rutine med å benytte seg av lesestrategien BISON før de startet med lesingen. Dette kan knyttes opp mot at det var et sterkt fokus hos læreren i undervisningsperioden at hen ønsket at elevene skulle benytte seg av en lesestrategi i forkant.

Likevel var det ikke slik at alle elevene benyttet seg av denne konkrete lesestrategien før de startet å lese, elev 3, 4 og 5 hadde en annen tilnærming i møte med en ny tekst. De foretrakk å starte rett på lesingen, og benyttet seg av lesestrategiene nærlesing, skumlesing og nøkkelord for å få en bedre forståelse av teksten. Samtlige av elevene trakk frem forståelse som et mål, og det viser at de har et tydelig og klart mål for lesingen. Elev 3 trakk inn BISON som et verktøy dersom hen ikke fikk en god forståelse av hva teksten egentlig handlet om, men det var ikke en konsekvent bruk av lesestrategien hver gang hen leste. Elev 4 benyttet seg av lesestrategien der hen skulle stoppe opp og tenke når det som ble lest ikke ga mening:

Elev 4: «Jeg pleier å bruke nøkkelord eller markere det som er viktig, og så kanskje skumlese det på nytt eller stoppe opp og tenke,»

L: «Ja»

Elev 4: «hvis det er noe jeg ikke helt forstår eller det er nye begreper»

L: «Ja, hva gjør du hvis du ikke forstår det du leser?»

Elev 4: «Jeg pleier å stoppe opp, og gå tilbake for å se på hva slags sammenheng det har i teksten jeg leser»

Eleven benyttet seg av flere lesestrategier, men for å forstå det hen leste, gikk eleven tilbake

til teksten og så på sammenhengen. Vi ser her at til tross for at elevene har gjennomgått den samme undervisningen om hvordan lese for å få bedre forståelse, så klarer elevene å avdekke hvilke lesestrategier de foretrekker å benytte seg av i leseprosessen.

4.2.2 Bevisste leseprosesser

Elevene hadde ulike tilnærminger for å få så god tekstforståelse som mulig, men de ga alle uttrykk for at de var bevisste på valgene de tok underveis i leseprosessen. Dette er et tegn på at elevene til en viss grad hadde en metakognitiv bevissthet rundt egen leseprosess.

Skumlesing var en lesestrategi som elev 5 brukte bevisst fordi hen mente at det forenklet teksten, og gjorde at eleven kunne stoppe opp, og gå tilbake i teksten. Dette gjorde hen til forståelsen ble bedre, og eleven hadde et fokus på de delene som hen vurderte som viktigst:

L: «Hvis du ikke forstår det du leser, hva gjør du da?»

Elev 5: «Jeg skumleser»

L: «Du går tilbake til teksten og skumleser?»

Elev 5: «Ja, de viktigste delene, og så skumleser jeg.»

Denne leseformen er egentlig i liten grad hensiktsmessig for å øke forståelsen, og intervjuene avdekker at elevene har fått ulike erfaringer med lesestrategiundervisningen ut i fra metodene de benytter seg av i lesingen. Flere av elevene som trakk inn at de pleide å lese teksten flere ganger for å få en bedre forståelse. Dette var også et spørsmål jeg stilte dem vedrørende bruken av lesestrategier, og å ta et avsnitt av gangen var en strategi flere brukte. Her ser jeg at elevene ubevisst trekker inn stopp og tenk-strategien, uten at de nødvendigvis definerer det som en egen lesestrategi de bruker. Siden elevgruppen ofte samarbeider med læringspartnere, valgte jeg å stille spørsmål om elevene pleide å diskutere teksten med andre for å få en bedre forståelse. Flere sa de pleier å snakke med læringspartner, andre med de hjemme, men elev 2 foretrakk å snakke med seg selv:

Elev 2: «Jeg pleier å stille meg selv spørsmål til teksten, å prøve å svare på de»

Dette var også en strategi som ble introdusert for elevene, så det er interessant å se at noen elever foretrekker å jobbe mer selvstendig enn i samarbeid med andre. Denne klassen hadde et stort fokus på at elever som sitter ved siden av hverandre var læringspartnere og skulle samarbeide jevnlig, så det er interessant å se at ikke alle nødvendigvis ser på dette som den beste metoden for seg selv.

Videre i intervjuet ba jeg elevene forestille seg at norsklæreren ga dem en ny tekst, og ga dem et mål om å lese og forstå teksten. De skulle prøve å fortelle meg hvilke erfaringer de sitter igjen med fra lærerens undervisning om strategisk lesing i møte med en ny tekst. Fire av de seks elevene trakk inn læringspartner som noe læreren eksplisitt ga uttrykk for at var viktig for forståelsen, å snakke sammen om det de har lest. Elev 1 trakk inn gjenfortelling, som er en strategi som ikke ble gjennomgått i min observasjon i undervisningsperioden om lesestrategier. Eleven forklarte at de handlet om at de skulle gjenfortelle teksten for hverandre muntlig etter at de hadde lest den. Elev 6 trakk linjer til den lærerens lesebestilling fra den observerte undervisningen:

Elev 6: «[Læreren] sier at vi skal ha to lesestrategier før vi leser, to strategier under vi leser og to strategier etter at vi har lest.»

L: «Mhm»

Elev 6: «Så etter det, ja [læreren] pleier å si, eller sier ikke så masse fordi vi må ha ansvar for egen læring, og velge selv»

Dette ble gjennomgått i den fjerde og siste undervisningsøkten om lesestrategier, der læreren ba elevene om å lese en tekst, og velge strategier de skulle bruke før, under og etter lesingen. De skulle velge minst en, men helst to strategier per fase. Læreren la vekt på at elevene hadde ansvaret for egen læring, og der var derfor hen ønsket at de skulle velge strategiene som passet dem best. Elevene har også et skille mellom hvilke strategier de forbinder med lesing og skriving. I intervjuet observerte jeg at lesestrategien tankekart relaterte elevene til skriveprosesser, i større grad enn et verktøy for økt leseforståelse:

Elev 4: «Tankekart. Ja, jeg synes det er fint å bruke tankekart eller lage tankekart om man skal skrive en tekst, eller komme til en beslutning på hva man vil skrive om.

L: «Ja, samle tankene på en måte? Hva synes du om å bruke tankekart når du leser da?»

Elev 4: «Nei, da foretrekker jeg heller nøkkelord fordi det er mer oversiktlig»

Elevene forteller at de i flere fag blir oppfordret til å bruke tankekart i både norskfaget og andre fag når hensikten er å planlegge en tekst de skal skrive. En elev omtaler tankekart som rotete, og for uorganisert til å benytte seg av i leseprosessen. Elev 6 bekrefter også intrykket mitt, at tankekart har blitt en strategi relatert til skriveprosessen:

Elev 6: «Tankekart. Jeg liker det bedre når jeg skal skrive tekster enn å bruke den etter at jeg har lest, jeg vet ikke helt hvorfor.»

Det virker som at strategien oftest blir trukket inn i undervisningen når elevene skal skrive fortellinger, fagtekster og skjønnlitterære tekster. Dette bekreftes av elevene når jeg senere spør om når de pleide å bruke tankekart, så trekker samtlige frem at det hovedsakelig er i skrivesituasjoner, og mindre til leseforståelse uten en videre produksjon av informasjonen.

Elevgruppen hadde jobbet med å identifisere vanskelige ord, og benyttet seg av strategien der man streker under vanskelige ord under lesingen i den første perioden av undervisningen i lesestrategier. Elevene var mer positive til å bruke denne strategien mens de leste, og fremhevet det som en metode som hjalp dem med å få en bedre oversikt over det som er vanskelig. Det var med å bidra til at det ble enklere å lese neste gang man møtte de samme ordene i en tekst. Elev 4 var den eneste eleven som ikke benyttet seg av denne lesestrategien, fordi hen hadde en annen løsning:

Elev 4: «Pleier ikke å gjøre det. Men hvis det er et veldig vanskelig ord som jeg ikke forstår, pleier jeg å søke det opp, men oftest forstår jeg betydningen i sammenhengen i setningen eller avsnittet.»

Denne eleven stoppet opp, tenkte, og så over setningen eller avsnittet for å se om hen kunne forstå betydningen av ordet ut ifra sammenhengen i teksten. Dersom ordet fremdeles ikke ga mening, benyttet hen seg av synonymordbok på nett. Dette trakk de andre elevene også frem, men de pleide å gjøre det etter at de hadde lest ferdig teksten. Synonymordbok på nett var et verktøy elevene fremhevet som svært nyttig, og noe som hyppig ble brukt blant alle elevene. Resten av elevgruppen mente at denne metoden gjorde at de husket ordene de ikke forsto, og når de leste teksten på nytt, ble det også enklere.

Elevene ble også spurt om de leste hele teksten sammenhengende, eller om de stoppet opp underveis for å tenke litt over det de hadde lest. Her trekker elevene frem at det er litt avhengig av lengden på teksten, og hva slags type tekst det er. Elevene sier at de ikke benytter seg av denne strategien med fortellinger, men noen ganger med fagtekster. Dette er en tendens som jeg ser går igjen hos de fleste, men samtlige trekker frem at de oftest stopper opp underveis på lengre tekster.

Elevene klarer å vise at de vet om flere strategier, og har et ganske klart og tydelig syn på hvilke som fungerer best for dem. Jeg stilte elevene spørsmål ved hvorvidt de mente at lesestrategiene hadde bidratt med noe til deres leseprosesser, og dette var elevenes tilbakemeldinger:

Elev 1: «Det hjelper veldig mye å huske det du har lest, sammendrag til prøver og sånt»

Elev 2: «Jeg klarte ikke så mye før, men nå gjør det lesingen mye enklere»

Elev 3: «Det har hjulpet fordi jeg ser at jeg har blitt en bedre leser og skriver»

Elev 4: «Nå kan jeg lese vanskelige ord og begreper og skjønne teksten mye bedre»

Elev 5: «Jeg synes at lesingen er mye enklere, og det gjør at det går raskere»

Elev 6: «Strategiene gjør at jeg har en plan når jeg skal lese, og det gjør det enklere»

Det kan tyde på at elevene har en positivt og bevisst holdning til verdien av lesestrategier, og dette er noe man bør utnytte i den videre leseopplæringen.

4.2.3 Elevenes tilnærming til tekst ved bruk av hukommelsesstrategier

Hukommelsesstrategiene nøkkelord og sammendrag har etablert en ganske sterk posisjon i elevenes syn på lesing og lesestrategier. De ble gjennomgående i intervjuet fremhevet som metoder elevene foretrakk å benytte seg av. Da jeg spurte elevene om de benyttet seg av lesestrategier på egen hånd, så jeg et mønster der elevene foretrakk å bruke nøkkelord og sammendrag:

Elev 3: «Jeg pleier ikke å bruke så mange av de lesestrategiene. Bortsett fra nøkkelord og sammendrag.»

Tidlig i intervjuet kom det frem hos nesten samtlige at nøkkelord var en lesestrategi de var godt vant med å bruke, og var komfortable med. Alle trakk her inn at nøkkelord gjør det enklere å huske det man har lest, men også en strategi som er lett å bruke mens man leser:

Elev 5: «Ja, jeg liker det også fordi det er, fordi hvis du for eksempel ikke kan skrive mens du leser, kan du sette strek under ordene for å huske de til senere.»

Elevene trekker inn at nøkkelordene er noe de bruker videre til sammendrag for å oppsummere teksten, og elev 3 sier at denne metoden er det som er best for hen. Det kan tyde på at elevene ser på hukommelsesstrategier som synonymt med lesestrategier, og at hensikten med lesestrategier er å huske det man har lest. Da jeg spurte om hva elevene pleide å gjøre når målet var å huske så mye som mulig fra det de leste og brukte en prøve som eksempel, trakk nesten samtlige inn notatark i samtalen:

Elev 1: «Kan man ta med notatark eller må man huske det?»

L: «Kan ikke du prøve å fortelle meg hva du gjør annerledes når man ikke kan ha med, og når man kan ta med notatark?»

Elev 1: «Hvis jeg ikke kan ta med notatark, pleier jeg å lese gjennom kapitlet og skrive et sammendrag, så jeg vet hva jeg er klar over. Og jeg leser gjennom og ser på notater og sånn fra timen»

L: «Ok, hva med hvis du kan ta med notatark?»

Elev 1: «Da prøver jeg å fylle arket med så mange nøkkelsetninger som mulig, litt som et sammendrag, men med liten skrift.»

Elevene fortalte at de ofte fikk ha med seg notatark på prøver, og det forklarer hvorfor flere av elevene relaterte spørsmålet mitt til notatarket. Elevene definerte sammendrag som hovedstrategi når målet var å huske så mye som mulig, og med nøkkelord som en støtte. Underveis i forskningsintervjuet så trakk samtlige av elevene inn strategien der de oppsummerer teksten med egne ord i et sammendrag, og da jeg stilte spørsmål om hvorvidt de gjorde det, så var samtlige positive. Flere trakk inn at de likte å lage korte sammendrag, og noen trakk inn at de likte å oppsummere det muntlig ved hjelp av nøkkelordene:

Elev 4: «Jeg liker å oppsummere det muntlig for læringspartner ved hjelp av nøkkelordene, så blir det enklere å huske ordene enn et helt sammendrag.»

Samtlige fremhever altså hukommelsesstrategiene som det de benytter seg av i møte med tekst, og det kan tyde på at nøkkelord og sammendrag overkjøres i bruken av de lesestrategier. Dette er interessant å undersøke videre, hvorfor disse strategiene skiller seg så sterkt ut fra de andre.

4.3 Oppsummering

Observasjonen viser at læreren benytter seg av en eksplisitt form når hen underviser i lesestrategiene. Læreren gjennomgikk flere forskjellige lesestrategier som er relevante for elevenes utvikling av leseforståelse, men jeg observerte at elevene stort sett benyttet seg av hukommelsesstrategiene under og etter lesing. Noen av elevene forberedte lesingen, men mange gikk rett på å lese teksten. Læreren modellerte strategiene eksplisitt for elevene, men likevel gikk elevene tilbake til det de hadde mest kjennskap til. Elevene ble forklart hvordan eller når man benytter seg av lesestrategiene, men det kunne vært tydeligere forklart hvorfor disse er gode, og hvilken effekt de ulike strategiene gir på elevenes utvikling av leseforståelse. Læreren er hele veien tydelig på at all læring er en prosess, og at man sjelden kommer til et

punkt der man er ferdig utlært, men det kan være viktig for elevenes motivasjon at det tydeliggjøres hvilke mål som settes og forventningene deretter.

Det er interessant å se at elevgruppen har et positivt syn på lesestrategier, og at de synes det har vært positivt for progresjonen de har hatt innenfor lesing. Det er viktig her å trekke inn at elevgruppen har hatt en sterk satsing på lesing siden starten av 6.trinn, og hatt en enorm progresjon både når det gjelder leseferdigheter, men også motivasjon og leselyst. Dette trakk læreren frem for elevene kontinuerlig under observasjonsperioden, og berømmet elevene for innsatsen. Dette er en hovedtendens som jeg ser er relevant, at elevene har en god fremgang på lesekompetansen, og kjenner godt til at lesestrategier er et verktøy for å gjøre lesingen mer effektiv. Det er likevel en tendens til at elevene hovedsakelig benytter seg av strategier i forbindelse med prøver eller konkrete lesebestillinger fra læreren.

5 Diskusjon

I dette kapitlet skal jeg løfte frem mine hovedfunn og diskutere hvilken betydning disse kan ha, sett i lys av teori og tidligere forskning. Jeg vil også diskutere de didaktiske implikasjonene samt implikasjoner for videre forskning.

5.1 Elevaktiv undervisningsform med fokus på selvstendighet i arbeidet med lesing

Denne studien er med på å undersøke hvordan vi kan skape strategiske lesere. I observasjonen min var læreren svært tydelig og eksplisitt i gjennomgangen av lesestrategier, som regnes som det første trinnet i tretrinnsmodellen til McLaughlin og Allen (2002). En forutsetning for at modellen og leseopplæringen skal være vellykket, er at læreren har gode kunnskaper om lesing og leseundervisning, og gjennomfører en eksplisitt undervisning med gradvis overføring av ansvar til elevene, som skal bidra til å gjøre elevene til selvstendige, strategiske lesere (Roe, 2014, s. 126). Hen forklarte og modellerte strategiene, for så la elevene benytte seg av disse. Elevene reflekterte over bruken av lesestrategiene med læringspartnerne sine, og læreren oppmuntret til å tenke over hvorfor de enkelte metodene var gode. Dette er en måte å kunne få elevene til å bruke deres metaspråk rundt egen lesestrategibruk. Som nevnt tidligere er det ikke elevenes første møte med lesestrategier, og det var derfor en god mulighet for også de svakere leserne til å føle på at de kunne bidra aktivt i klassesamtalen. Jeg observerte at det var en lav terskel for å ytre seg i klasserommet, og samtlige av elevene deltok i samtalen. Lærer var god til å ikke avvise svar som ikke nødvendigvis svarte på det hen lurte på, men klarte å bruke tilbakemeldingene til å utvide samtalen ytterligere.

I undervisningen jobbet elevene selvstendige, men det var forhåndsbestemt at de nå skulle øve på de tre ulike fasene i leseprosessen, før de leser, under lesingen og etter lesingen. De gikk gradvis gjennom det, og hensikten var å få elevene til å få en bedre forståelse for det de leste, og være bedre forberedt i møte med en ny tekst. Målet for perioden var å forberede elevene på å kunne velge en strategi som skulle passe deres leseprosess, og nettopp det å kunne ta dette valget er et tegn på en form for strategisk tenkemåte i møte med tekst (Kulbrandstad, 2018, s. 239).

Læreren brukte mye tid på å forberede lesingen, blant annet ved å ha et fokus på elevens forkunnskaper i møte med et nytt tema. Forkunnskapene kan gjøre at den nye informasjonen knyttes sammen med det eleven vet fra før, og fører dermed til muligheten til å skape forventninger til hva som kommer videre i teksten (Bråten, 2007, s. 61). Ved at læreren jobbet

strategisk med dette – både i den første økten der de gjennomgikk fasene gradvis, og med stasjonsarbeid de to neste øktene – forsøkte hen å skape en systematikk rundt aktiveringen av forkunnskaper med både VØL-skjema og evnen til å kunne stille spørsmål til teksten mens de leser. Denne metoden er med på å relatere til det de allerede vet om teksten, og kan også være avgjørende for forståelsen (Bråten, 2007, s. 63).

Tekstutvalget har en stor rolle i elevenes lesing, og jeg observerte at elevene var engasjerte da læreren snakket om hvilke forkunnskaper de kunne relatere til blant annet teksten om Svalbard. Hele veien engasjerte læreren elevene til å samtale med læringspartner, og la dem ta styringen i gjennomgangen. Gjennomgående for undervisningsøktene ble ansvar for egen læring trukket frem, og en påminnelse om å bryte opp leseprosessen i tre faser. Læreren lot elevene få teste ut strategiene i grupper, og diskutere hvordan de skulle gå frem før, under og etter lesingen i stasjonsarbeidet. Denne formen for prosessorientert opplæring i leseforståelse krever en elevaktiv læringsform, som gjør dem bevisste på de strategiske komponentene i lesingen (Kulbrandstad, 2018, s. 238).

I den siste undervisningsøkten jeg observerte sa læreren til elevene at de nå var blitt såpass godt forberedt til selv å avgjøre hvilke strategier de anså hensiktsmessige for egen læring. Læreren stilte kun ett krav, og det var at elevene skulle benytte seg av minst en strategi per fase, både før, under og etter lesing. Elevene begrunnet valgene av lesestrategi med at det var de strategiene de følte de likte best, men man kan stille spørsmål ved hvorvidt utvelgelsen ble basert på hvilken metode som førte til økt leseforståelse, eller hvilken metode som elevene syntes krevde minst arbeid å utføre. Et kjennetegn på nettopp en strategisk leser er at de har kunnskap nok til å kunne tilpasse strategiene ut fra hvilken type tekst de møter, og innser at ikke alle lesestrategier er den rette for dem, men foreta et bevisst valg (Kulbrandstad, 2018, s. 240).

Ved at læreren stiller krav, øker det sjansen for at elevene blir mer observante på hva som er forventet av dem, men det er uunngåelig at ingen av elevene leser med den hensikt kun å bli ferdige med det. Noen elever ble lett distraherete, og manglet konkrete mål for hva de ønsket å få ut av lesingen. Her kunne det vært hensiktsmessig for læreren å tilpasse teksten ytterligere, og å velge et tema som kan være mer relevant for eleven. Dette er avgjørende for at disse elevene skal få en god og tydelig opplæring i ulike metoder og få økt leseforståelse (Roe, 2014, s. 85). Målet her er at elevene skal få nok ferdigheter til at de forstår hvorfor og hvordan de skal bruke ulike lesestrategier, slik at de utvikler denne strategiske tilnærmingen som vi ønsker at de skal erverve seg. Astrid Roe presenterer en modell som skal vise kjennetegn på

de gode, selvstendige leserne, og de mer svake og uselvstendige leserne (2014, s. 86), og her innebærer selve forberedelsen til lesingen en avgjørende faktor for leseforståelsen.

Formålet med denne metoden var at elevene skulle få teste ut strategiene gradvis, og dette ble gjennomført med stasjonsarbeid. Her var hensikten at elevene skulle trene på å skape forståelsesrutiner, og selv om denne undervisningsmetoden også var delvis lærerstyrt, førte det til mer elevansvar og bidro til å starte prosessen med å få elevene mer bevisste på hva som foregår underveis i lesingen (Roe, 2014, s. 92). Denne bevisstgjøringen er med på å utvikle elevenes metaspråk, men det er viktig å unngå at det blir til en teknisk innlæring som kan være hemmende for utviklingen (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 38). Dette er også en del av kritikken mot lesestrategiundervisning som er viktig å ta i betraktning, når hensikten er at elevene skal få en strategisk tenkemåte. Læreren oppfordret elevene til å teste ut de ulike strategiene, og forklarte at den konkrete hensikten var å finne ut av hva som fremmet deres egen leseforståelse. Hen tydeliggjorde at dette var individuelt, og at noe som fungerer bra for en, kan fungere mindre bra for en annen. På denne måten senket hen terskelen, og viste at det ikke var noe fasitsvar på hva som fører til en bedre forståelse for alle, men at dette var individuelt. Magnusson et al. (2018) etterlyser at lærere kan være mer eksplisitte i forklaringer og fremgangsmåter for elevene, og det vil jeg si at denne læreren gjorde i den observerte undervisningen.

5.2 Mindre dybde og mer fokus på hukommelsesstrategier

I forskningsintervjuet spurte jeg elevene hvorvidt de føler at lesestrategiene har hjulpet dem med å bli bedre lesere, og her kom elevene med ulike tilbakemeldinger, men samtlige var positive. De kommenterte på ulike aspekter ved lesingen, men hovedtendensen var at selve leseprosessen er enklere, og forståelsen har blitt bedre. Elevgruppen som blir forsket på i dette prosjektet er 12-åringer, og det blir hevdet av flere forskere at denne aldersgruppen har mindre forutsetninger for å ha tilstrekkelig innsikt i hvilke strategier som kan øke forståelsen i møte med tekst (Kulbrandstad, 2018, s. 241). Noen av elevene trakk inn at de leste fortere, som kan være et tegn på at eleven tolket lesing som en form for avkoding der man utvikler seg med tanke på hastighet, men flere av elevene trakk også inn forståelsesaspektet. Målet er at elevene skal se på lesingen som en prosess for forståelse (Kulbrandstad, 2018, s. 244), og den eksplisitte og direkte formen for undervisning kan være med på å underbygge denne teorien og forsterke elevenes forståelse av hva lesing egentlig innebærer. Denne evnen til å

overvåke og planlegge lesingen sin, kan utvikles gjennom fokus på dette over lengre tid, men kan også påvirke elevenes motivasjon (Magnusson, 2020).

Flere av elevene trakk frem at det var enklere å forstå tekstene når de brukte strategier som stoppet dem fra å forhaste seg gjennom teksten. Ved hjelp av ulike strategier ble de nødt til å stoppe opp underveis, og en av elevene trakk frem nøkkelord som eksempel. For å sikre at hen forsto det som ble lest, stoppet hen etter hvert avsnitt og skrev ned nøkkelord som skulle oppsummere avsnittet. På denne måten kunne eleven sjekke om hen hadde forstått det som var blitt lest. Her viser elevene kunnskap om bruken av lesestrategier, og at de kan kontrollere både tankeprosessene og leseforståelsen underveis som viser tegn på metakognisjon (Imsen, 2014).

Lesing kan gå automatisk når leseren har kontroll over den tekniske siden av lesingen, og det er viktig at elevene får en oppfatning av at å skape mening ut av det vi leser er avgjørende for leseprosessen (Roe, 2014, s. 24). I forskningsintervjuene så kom det frem at elevene foretrakk å bruke hukommelsesstrategier, som innebærer å repetere eller gjenta teksten for å huske innholdet bedre (Bråten, 2007, s. 67). Samtlige av elevene foretrakk nøkkelord og sammendrag som metode, og dette kan være et tegn på at de benytter seg av en mer overfladisk tilnærming innenfor leseforståelsesstrategiene, og ikke de dypere metodene som elaboreringsstrategier og overvåkingsstrategier som har en tettere sammenheng med forståelsen av tekst (Bråten, 2007, s. 68). Samtidig trakk noen av elevene frem nøkkelord både som en strategi for å huske, men også kontrollere at de har forstått innholdet i teksten. Roe trekker frem at en god leser må kunne finne frem det viktigste i teksten, så det er ikke nødvendigvis negativt at de er trygge på denne strategien (2014, s. 104).

Undervisningen som ble planlagt i denne studien, er bygget på tidligere kunnskap om strategier, og elevene fikk en grundig og eksplisitt gjennomgang av hvilke strategier som er tilgjengelige. Noe av formålet var at elevene skulle tenke på hvilke lesestrategier de foretrakk å bruke, og hvordan og når disse kan brukes (jf. Roe, 2014, s. 45). Selv om elevers strategibruk er en kognitiv og metakognitiv prosess som er vanskelig å observere direkte, var noe av formålet med observasjonene i denne studien å undersøke indikasjoner på elevenes strategibruk. Elevene hadde tilgang til Ipad, og her observerte jeg at synonymordboken ble brukt hyppig når de møtte ord de ikke forsto eller kjente igjen. Elevenes ordforråd er en sentralt for forståelsen, og evnen til å kunne identifisere ord man ikke forstår, og å kunne skape mening ut fra setninger eller tekster man leser, er utrolig viktig for leseforståelsen

(Sweet & Snow, 2002). I intervjuet viste elevene at de var oppmerksomme under lesingen, og at terskelen for å gå tilbake i teksten dersom det var noe de ikke forsto, var svært lav.

Læreren ønsket at elevene skal få etablert en form for eierforhold til det som gjøres på skolen, og hen hengte opp ulike plakater rundt om i klasserommet som elevene signerte på når de mestret de ulike fasene. Lærer sa at hensikten var å øke elevenes selvtillit, samtidig som de vet at lærer har en viss forventning og tro på at de skal lykkes. Mot slutten av undervisningsperioden hadde samtlige elever signert på at de mestret de ulike fasene av lesingen, og dette kan være en form for å måle hvorvidt elevene har reflektert over egen utvikling og leseforståelse.

5.3 Høyere fokus på avkoding enn metaspråk blant elevene

I intervjuene ble elevene bedt om å vurdere nytteverdien av de ulike lesestrategiene, enten isolert eller knyttet til teksttype. De fikk også muligheten til å vurdere hvilke lesestrategier de følte var mest nyttige for dem i leseprosessen i den fjerde undervisningsøkten. Med tanke på at de første undervisningsøktene var ganske lærerstyrte, kan man stille spørsmål ved hvorvidt elevene fikk muligheten til å vurdere lesestrategiene i forkant av den fjerde undervisningsøkten. Læreren styrte hvilke strategier de skulle benytte seg av i ulike former i de tre første øktene, og det var først i den fjerde økten elevene ble bedt om å vurdere hvilke strategier de foretrakk å bruke.

Det elevene anså for å være de mest nyttige strategiene, var hukommelsesstrategier som nøkkelord og å lese en tekst flere ganger. Forskning viser at disse har lavest uttelling for leseforståelsen (Bråten, 2007, s. 68). Dersom lærer hadde visst på forhånd at det var disse strategiene som de fleste elevene foretrakk å bruke, hadde det vært enda mer hensiktsmessig lesestrategiundervisning fordi hen da kunne avklart hvorfor dette ikke er å foretrekke, og foreslått en endring (Fjørtoft, 2014, s. 108).

Den systematiske og eksplisitte undervisningen fører likevel til at de blir bedre til å lese og å forstå tekster, men nytteverdien og hensikten ville optimalisert læringsprosessen ytterligere (Roe, 2014, s. 79). Elevene trekker også frem organiseringsstrategien sammendrag som en metode de foretrekker å benytte seg av (jf. Magnusson & Frønes, 2020, s. 89). Denne metoden kan være med å forbedre leseforståelsen fordi den krever at elevene binder sammen begreper og velger ut hvilken informasjon som er viktig å ha med i oppsummeringen. Elevene uttrykte at de likte å bruke denne strategien fordi de fikk en kortere tekst som kunne hjelpe

dem blant annet med forberedelser til prøver. Det kan derfor argumenteres for at til tross for en stor bruk av hukommelsesstrategier, så kan organiseringsstrategien fungere som en motvekt og dermed være med å bidra til at elevene får både koblet på forkunnskapene sine og stilt spørsmål til teksten underveis.

Som nevnt tidligere, er utviklingen av et metaspråk rundt egen læring noe utfordrende for aldersgruppen som blir undersøkt i dette forskningsprosjektet. Et av forskningsfunnene mine viser at elevene kan slite med å ordlegge seg når de skal forklare fremgangsmetoden for et bestemt leseoppdrag. Å utvikle et metaspråk som kan brukes til å vurdere egen leseforståelse, er kritisk for å kunne innse når for forståelsen svikter, og man bør stoppe opp (Kulbrandstad, 2018, s. 51). Det er viktig at leseforståelsen handler om mer enn kun avkodingsprosessen og evnen til å kunne lese, den meningsbærende komponenten er avgjørende for å kunne virkelig vurdere hvilke lesestrategier som er nyttige.

Et mål læreren kommuniserte til elevene, var å forberede dem så godt som mulig til 8.trinn. Læreren tydeliggjorde at hen ønsket at de selv skulle velge ut hvilke strategier som passet best for deres leseprosess. PISA-undersøkelsen fra 2018 viser at norske elever fremdeles har en vei å gå når det gjelder kunnskap å vurdere sin egen kunnskap om lesestrategier (Frønes & Magnusson, 2020, s. 99). Dette var også en diskusjon etter PISA-undersøkelsen i 2009, og da var fokuset at man skulle fortsette å utvikle elevenes metaspråk for å kunne snakke og reflektere rundt egen læring. Vi kan også trekke inn hvorvidt lærerne er flinke til å bevisstgjøre elevene på denne tankeprosessen. Selv om den observerte læreren modellerte strategiene og ga tydelige instruksjoner i hvordan man bruker strategiene, burde hen kanskje brukt høyttenking og vist hvordan hen tenkte i enda større grad. Hensikten med dette er å forklare hvorfor de bør tenke slik, og hjelpe elevene i hvordan de skal tenke (Frønes & Magnusson, 2020, s. 101). Forskningen viser at det er viktig at elevene får en mulighet til å utvikle evnen til å forstå hvordan man bruker de ulike lesestrategiene, men også hensikten med å bruke de. Ungdomsskolelærere fokuserte på at elevene brukte lesestrategier, men brukte mindre tid på å undervise og forklare dem, ifølge funn fra LISA-studien (Magnusson et al., 2018). Ved å bevisstgjøre ungdomsskolelærerne om at eksplisitt og tydelig undervisning om lesestrategier fører til bedre leseforståelse, kan det være med på å utvikle elevenes lesekompetanse ytterligere (Magnusson et al., 2018).

5.4 Oppsummering

Ansvar for egen læring og selvstendig arbeid var et fokusområde som trekkes frem i funnene. Fokuset var at elevene skulle få et eierskap til strategiene, og bli bevisste på at de hadde et metaspråk de kunne benytte om egen lesing. Stasjonsarbeid kombinert med eksplisitte forklaringer utfordret elevene i arbeidet med strategisk lesing. Elevene tenkte mer på hukommelse fremfor leseforståelse når de benyttet seg av strategiene. Elevene fikk selv velge hvilke metoder de ville bruke, og dette kan være å indikere at de har evnen til å vurdere hva som er best for deres lesing. Likevel vil jeg si at elevene har et større fokus på avkodingsprosessene når de benytter seg av lesestrategier. Mye kan tyde på at elevene ikke helt forstår nytteverdien av lesestrategiene, og at dette må komme tydeligere frem i undervisningen. Det er viktig at elevene vet hvordan strategiene brukes, men også hvorfor.

5.5 Didaktiske implikasjoner og videre forskning

Lærerens evne til å reflektere rundt egen strategiundervisning avhenger av kunnskapen vedkommende har om lesestrategier. Muligheten til å kunne reflektere rundt og vurdere egen undervisning er viktig for videre planlegging, og kan gjøre oss mer oppmerksomme på hva elevene faktisk trenger.

Studien viser at for å studere elevenes kunnskap om lesestrategier, er det hensiktsmessig at man er tydelig på hva dette innebærer, og at man gjennomfører forskning før, under og etter perioden. Dette bør fortrinnsvis gjøres med kontrollgrupper for å kunne vurdere hvorvidt man får et bilde av elevenes kunnskaper og utvikling. Det vil alltid være utfordrende å skille ut hva det faktisk er som påvirker elevenes leseutvikling.

Lesestrategiundervisning i en kort periode er ikke alene nøkkelen for å utvikle elevenes leseforståelse og metakognitive kunnskaper. Det er viktig at elevene får eksplisitt og konkret undervisning i lesestrategier, men det er også viktig at det er noe som aktivt blir tatt i bruk i den videre undervisningen (Roe, 2014, s. 79), slik at elevene får en god forståelse av nytteverdien i ulike lesesituasjoner (Bråten, 2007, s. 70). Her bør det også være fokus på å utvikle elevenes metakognisjon og metaspråk; å reflektere over og vurdere egen lesing bør være et fokusområde for alle lærere fremover.

5.6 Studiens begrensninger

I forkant av observasjonen burde jeg ha intervjuet elevene, slik at jeg hadde bedre kunnskap om hvilken kunnskap elevene hadde om lesestrategier i forkant av undervisningsperioden, og dermed også tilpasset opplegget mer. I intervjuene oppdaget jeg at elevene foretrakk å bruke lesestrategier som ikke nødvendigvis var de beste å bruke for å utvikle leseforståelsen, og dette kunne vært oppdaget i forkant. Planlagt undervisning går ikke alltid slik man planlegger det, og dette er naturlig i møte med elever med ulike erfaringer og holdninger

6 Konklusjon og avslutning

6.1 Konklusjon

Hensikten med denne studien var å undersøke på hvilken måte lesestrategiundervisning kan bidra til elevenes kunnskap om egen lesing. Ut ifra funnene i denne studien så jeg at elevene trakk frem lesestrategier som et nyttig verktøy som har hjulpet dem med lesingen og gjort det enklere, samtidig som at de foretrakk strategier som ikke nødvendigvis var effektive for leseforståelsen. Elevene viste at de har lite kunnskap om hensikten og verdien av disse for leseforståelsen, og en manglende motivasjon for å benytte seg av lesestrategier utenom ved prøver eller presentasjoner.

Problemstillingen for denne studien var som følgende:

På hvilken måte kan lesestrategiundervisning i norskfaget på 7.trinn bidra til å øke elevers kunnskap om egen lesing, og i hvilken grad har elevene metakognitiv kunnskap om egen lesing?

I denne studien var læreren tydelig overfor elevene når hen forklarte hva lesestrategiene kunne bidra med og hvorfor hen ønsket at elevene skulle teste dem ut i sine leseprosesser. Klare forventninger og eksplisitt fortelle hva hensikten og formålet med det man arbeider med, gjør det enklere å støtte elevenes læringsprosesser. Det er viktig at elevene vet hvorfor de jobber med lesestrategier, at læreren forklarer hvorfor en strategi er god og når den kan brukes, slik at de får bedre kunnskap om hensiktsmessig bruk av strategier (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 201; Paris et al., 1983).

Selv om læreren gikk gjennom målene, er det usikkert om dette var tydelig nok for at elevene skulle forstå sammenhengen mellom mål og aktivitet. PISA-undersøkelsen fra 2018 viste at norske elever klarer dårligere å vurdere nytten av lesestrategier sammenliknet med elever fra andre nordiske land (Frønes & Magnusson, 2020, s. 99), og man kan stille spørsmål ved om det er på grunn av at elevene har en mekanisk tilnærming til bruken av lesestrategier. Dette kan begrunnes med for lite kunnskap om hvorfor lesestrategier kan utvikle leseforståelsen ytterligere. Videre utviklet jeg tre forskningsspørsmål som jeg skal forsøke å besvare ut fra funnene i denne studien.

6.1.1 Hvordan kan norskundervisningen legge til rette for at elever på 7. trinn utvikler strategiske tenkemåter i møte med tekst?

I denne studien benyttet jeg McLaughlin og Allens (2002) lesemodell som fokuserer på eksplisitt undervisning i lesestrategier. Jeg erfarte at metoden var et godt utgangspunkt, og den samsvarer også med det forskningen stiller som krav til god undervisning i lesestrategier, ved at den både er systematisk, eksplisitt og gir elevene mulighet til å prøve ut og øve på strategiene. Det kan være hensiktsmessig å introdusere liknende lesemodeller tidligere på mellomtrinnet slik at elevene får bygget videre på den eksplisitte kunnskapen frem mot 7. trinn og siste året før ungdomsskolen. Mangel på den eksplisitte gjennomgangen med modellering og stillasbygging fra tidligere undervisning kan ha gjort at elevenes metaspråk var noe begrenset i starten av undervisningsperioden, og en mer samordnet prosess fra tidlig i undervisningsløpet kunne gjort at elevene hadde bedre forutsetninger for å vurdere sin egen kunnskap om lesing.

Det kan være utfordrende å evaluere hvorvidt elevene har fått økt kunnskap om egen lesing, ettersom dette krever at læreren har informasjon om elevenes utvikling (Frost, 2009, s. 274). Læreren i den observerte klassen tilpasset tekstene til elevene, fordi formålet var ikke å lese så vanskelige tekster som mulig, men å styrke elevenes leseferdigheter. På denne måten skapte hen en høyere forutsetning for at elevene kan se fremgang, fremfor å oppleve at de ikke mestrer tekster som ellers kan regnes som aldersadekvate ut ifra det nivået som er forventet for en elev på 7. trinn.

6.1.2 Hvorvidt opplever elevene at lesestrategiundervisningen bidrar til økt kunnskap om egen leseforståelse?

I forskningsintervjuene trekker elevene frem at lesestrategier har gjort lesesprosessen enklere, og at de forstår mer. De viser til at det går raskere å lese, og de ser at de har hatt en god fremgang på lesekompetansen. Elevene trekker frem lesestrategier som ett verktøy for å effektivisere lesingen, og påpeker at lesestrategiene har bidratt til deres lesing ved at det er enklere å huske det som har blitt lest, og at de samtidig har blitt bedre til å både lese og skrive. De trekker også frem at lesestrategiene gir muligheten til å planlegge lesingen, som også var et stort fokus i undervisningsperioden. Elevene viste også at de kunne kontrollere tankeprosessene underveis i form av at de trakk frem at lesestrategiene stoppet dem fra å forhaste seg i lesingen. Dette var en metode for å kontrollere forståelsen, og dette er et tegn på at elevene har utviklet en form for et metaspråk der de kan vurdere egen kunnskap om lesing. Jeg observerte at elevene opplever at de får økt sin kunnskap om leseforståelsen, men vi kan stille spørsmål ved hva de legger i begrepet. Mange av elevene fremhever avkodingsprosessen

og evnen til å kunne lese raskere som målet med lesestrategiene, mens det egentlige målet er en bedre forståelse av det vi leser. Likevel viser dette at elevene på 7.trinn er i stand til å velge metoder og kontrollere lesingen underveis, som er et tegn på en strategisk leser. Dette kan være med på å påvirke vår forståelse av hva vi kan forvente av elever på dette aldersnivået. Ved å ha et sterkere fokus på den metakognitive innsikten fra tidlig av, tror jeg at vi fullt mulig kan utvikle og ha forventninger til yngre elevers metakognitive kunnskap om egen lesing.

6.1.3 Hvilke typer lesestrategier vurderer elevene som nyttige i leseprosessen?

Forskning viser at norske elever er under det forventede gjennomsnittet når det gjelder å rangere hvilke lesestrategier som er hensiktsmessige (Frønes & Magnusson, 2020), og mye av dette kan handle om at vi må fokusere videre på å utvikle elevenes metaspråk. I undervisningen som ble observert i denne studien, er det tegn på at elevenes lesekompetanse og metaspråk har vært noe som læreren har ønsket å utvikle, men det er viktig at det blir et større fokus på dybde. Elevene viste at de forsto at lesestrategiene var positivt for lesingen deres. Et viktig ledd som bør fremheves i lesestrategiundervisningen, er at elevene får gode og eksplisitte kriterier de forstår i undervisningen. Elevene vurderte hukommelsesstrategier som nyttige for deres leseprosess, og fremhevet nøkkelord og sammendrag som de viktigste strategiene. For utviklingen av leseforståelse er ikke disse de mest hensiktsmessige, som er viktig å ta i betraktning når lærere planlegger lesestrategiundervisning.

6.2 Avslutning

Denne studien har gjennom funnene vurdert hvor viktig det er at elevene får en eksplisitt og tydelig forklaring på både hvordan og hvorfor lesestrategiene skal benyttes i leseprosessen. Uten en tydelig hensikt, kan elevene fort ende opp med å bruke strategier mekanisk uten at det er direkte hensiktsmessig for å videre utvikle leseforståelsen. Klassen på 7. trinn i denne studien hadde et positivt syn på lesestrategier, uten at de direkte forsto hvordan de kunne bruke dem for å bli enda bedre lesere. Fokuset var derimot mer på hvordan de kan huske det de leser, og det er viktig at vi som lærere er med på å endre dette synet på lesingen. Det er viktig at lærere utvikler en god kunnskap om hvilke strategier som er hensiktsmessige å fokusere på i klasserommet. Vi må utvide elevenes forståelse og bruk av klassiske lesestrategier utover nøkkelord og sammendrag, som ble fremhevet som de mest sentrale i denne studien. Det er viktig at vi fokuserer på disse aspektene i et læringsfelleskap, på denne

måten kan vi skape et felles grunnlag som gjør det enklere for oss lærere å skape god undervisning i lesing.

Litteraturliste:

- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). *Clarifying differences between reading skills and reading strategies*. *The Reading Teacher*, s. 364-373.
doi:10.1598/RT.61.5.1
- Andreassen, R., & Bråten, I. (2011). Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms. *Learning and Instruction*, 21(4), 520–537. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.08.003>
- Anmarkrud, Ø. (2007). *Spesielt dyktige læreres leseundervisning - med fokus på leseforståelse*. I: Bråten, I. (red.) *Leseforståelse: lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Cappelen Akademisk.
- Arksey, H., Knight, P. (1999) *Interviewing for Social Sciences*. Sage.
- Baker, L., Brown, A. L. (1984). *Metacognitive skills and reading*. I Pearson, P.D., Barr, R., Kamil, M.L., Mosenthal, P. (red), *Handbook of Reading Research* (s. 353-394). Longman.
- Becker, H. S. (1970) *Sociological Work – Methods and Substance*. Alan Lane The Penguin Press.
- Befring, E. (2016) *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk
- Bjorvand, A-G., Tønnesen, E. S. (2002) *Den andre leseopplæringa – Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M., Roe, A. (2020) *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2): (s. 77-101).
- Brinkmann, S., Tanggaard, L. (2012) *Kvalitative metoder – Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal.
- Bråten, I. (2007) *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – i teori og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7th ed.). Routledge.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.

- Dalen, M. (2011) *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Danbolt, A.M.V., Kulbrandstad, L.I. (2008) *Klasseroms-kulturer for språklæring. Didaktisk fornying i den flerkulturelle skolen*. Oplandske Forlag.
- Denzin, N. K. (1970) *The Research Act in Sociology*. Butterworth.
- Duke, N. K., & Pearson, P. (2002). *Effective Practices for Developing Reading Comprehension*. In Alan E. Farstrup & S. Jay Samuels (Eds.), *What Research Has to Say About Reading Instruction* (3rd ed., pp. 205-242). International Reading Association, Inc.
- Heap, J. L. (1982). *Understanding classroom events: A critique of Durkin, with an alternative*. Journal of Reading Behavior.
- Fangen, K. (2010) *Deltagende observasjon*. Fagbokforlaget. 2.utgave
- Frost, J. (2009) *Kapittel 14. Å måle effekt av leseopplæringen*. I Frost, J. (Red.), *Språk og leseveiledning – i teori og praksis*. Cappelen Akademiske Forlag (s. 271-291).
- Frønes, T. S., Magnusson, C. G. (2020) *Kapittel 4. Norske elevers kunnskap om strategier for leseforståelse*. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med PISA* (s. 46-78). Universitetsforlaget.
<https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-03>
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Ablex.
- Grønmo, S. (2015) *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Hersted, L., McNamee, S. (2020) *Aksjonsforskning som sosial konstruksjon*. I Heimburg, D.V., Ness, O. (red), *Aksjonsforskning. Samskapt kunnskap som endrer liv og samfunn*. (s.19-34). Fagbokforlaget.
- Hjardemaal, F. (2018). *Vitenskapsteori*. I T. A. Kleven & F. Hjardemaal, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utg.) (s. 175–216). Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I., Postholm, M.B. (2011) *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Jick, T. D. (1979) *Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action*". *Administrative Science Quarterly* 24, s. 602-611.

- Johannessen, A., Tuft, P. A., Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt.
- Kamil, M.L., Borman, G.D., Dole, J., Kral, C.C., Salinger, T. & Torgesen, J. (2008). *Improving adolescent literacy: Effective class-room and intervention practices: A practice guide* (NCEE 2008-4027). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Kjelaas, I. (2020) *Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt*. I Aa, L. I. & Neteland, R. (Red). *Master i norsk – Metodeboka 2* (s. 26-48). Universitetsforlaget.
- Klette, K., Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2017). *Linking Instruction and Student Achievement. A research design for a new generation of classroom studies*. Acta Didactica Norge. <https://doi.org/10.5617/adno.4729>
- Kleven, T. A. (2018). *Hvordan er begrepene operasjonalisert? Spørsmålet om begrepsvaliditet*. I T. A. Kleven & F. Hjørdemaal, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utg.), (s. 95–114). Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L. I. (2000) *Lesing på papir og skjerm*. Høgskolen i Hedmark. Rapport nr. 12. <http://hdl.handle.net/11250/133982>
- Kulbrandstad, L. I. (2017) *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.
- Kunnskapsdepartementet (2013) *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal
- 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.
- Lindholm, A. (2016). *Støtning med hjelp av læsstrategier i det flerspråkiga klassrummet*. I C. Olin-Scheller og M. Tengberg (red.), *Läsa mellan raderna*. (s.173-196). Glerups

- utbildning.
- Lyster, S-A. H. (2011) *Å lære å lese og skrive. Individ i kontekst*. Gyldendal Akademisk.
- Magnusson, C. G., 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*. ISSN 0034-0553. doi: [10.1002/rrq.231](https://doi.org/10.1002/rrq.231).
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. (3. utg.). Los Angeles: Sage.
- Miller, G., Dingwall, R. (1997) *Context and Method in Qualitative Research*. Sage Publications LTD.
- Morse, J.M. (2015) *Critical Analysis of Strategies for Determining Rigor in Qualitative Inquiry*. Sage. <https://doi.org/10.1177/1049732315588501>
- Ness, O., Heimburg, D. V. (2021) *Aksjonsforskning: Samskapt kunnskap som endrer liv og samfunn*. I Heimburg, D.V., Ness, O. (red), *Aksjonsforskning. Samskapt kunnskap som endrer liv og samfunn*. (s.19-34). Fagbokforlaget.
- OECD. (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>OECD
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). *Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities*. *Cognition and Instruction, 1*, 117-175. Taylor & Francis, Ltd. doi:10.1207/s1532690xci0102_1
- Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1983). *Becoming a strategic reader*. *Contemporary Educational Psychology* [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(83\)90018-8](https://doi.org/10.1016/0361-476X(83)90018-8)
- Pearson, D. & Cervetti, G. (2017). *The Roots of reading comprehension instruction*. Guildford.
- Riis-Johansen, M. O. (2020) *Samtaleanalyse som norskdidaktisk forskningsmetode*. I Aa, L. I. & Neteland, R. (Red). *Master i norsk – Metodeboka 2* (s. 90-112). Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2014) *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. Universitetsforlaget.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget.
- Røykenes, K. (2008) *Metodetriangulering – et metodisk minefelt eller en berikelse av fenomener?* Sykepleien Forskning.

- Snow, C. (2002). *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. RAND Corporation.
- Strømsø, H. (2008).” *Høytlesing, hurtiglesing og leseforståelse – en historie om lesing og forskning om leseforståelse*”. I Bråten, I. (red.). *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Sweet, A., C. (2002) *Reconceptualizing reading comprehension*. S. 17-43 i Block mfl. (red) (2002)
- Tengberg, M., Olin-Scheller, C. (2016) *Inledning*. S. 9-24 i Olin-Scheller & Tengberg (red.) (2016)
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode. 4 utg.* Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal.
- Tiller, T. (2006) *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen*. Høyskoleforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Komponenter i god leseopplæring* . Hentet 19.08.2019 fra Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggendeferdigheter/lesing/Komponenter-i-god-leseopplaring/2-A-utvikle-godekodingsferdigheter/>
- Weyergang, C., Magnusson, C. G. (2020) *Kapittel 3. Hva er relevant lesekompetanse i dagens samfunn, og hvordan måles lesing i PISA 2018?* I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med PISA* (s.46-78). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-03>

Vedlegg:

Vedlegg 1: Intervjuguide:

Elevenes tilnærming til tekst

1. Hvis du skal lese en tekst, og målet er å forstå den så godt som mulig, hva gjør du da?
2. Hvordan går du frem hvis du ikke forstår det du leser?
3. Hvis målet er å huske så mye som mulig, hva gjør du da?

Elevenes erfaring med lesestrategiundervisning

4. Se for deg en norsktime der dere får utdelt en tekst dere ikke har sett før, og i løpet av timen skal dere lese og forstå teksten. Hva sier læreren om hvordan dere skal jobbe med teksten?
5. Pleier du å bruke lesestrategier på eget initiativ, eller blir du bedt om å bruke de av læreren?

Elevenes bruk av lesestrategier

6. Hva tenker du om læringsstrategien tankekart?
7. Hva tenker du om at man setter strek under vanskelige ord?
8. Hva tenker du om at man setter strek under viktige ord?
9. Hvis du skal huske det du leser, pleier du å fokusere på de enklere delene for å forstå teksten bedre?
10. Hvis du skal huske det du leser, leser du teksten flere ganger for å forstå teksten bedre?
11. Pleier du å diskutere teksten med andre for å få en bedre forståelse?
12. Pleier du å sette strek under viktige deler av teksten?
13. Pleier du å oppsummere teksten med egne ord?
14. Pleier du å lage et tankekart?
15. Hvis du skal velge en metode for å forstå og huske det du leser best mulig, hvilken hadde du valgt? Den du tenker er best for deg, og den du vil anbefale andre å bruke.
16. Hvis jeg ber deg finne frem til et bestemt ord i en tekst, hva vil du gjøre for å finne det?
17. Er det noe mer du vil legge til i dette intervjuet om lesestrategier?

Vedlegg 2: Meldeskjema og vurdering fra NSD



Meldeskjema

Referansenummer

500265

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- **Lydopptak av personer**

Prosjektinformasjon

Prosjektittel

Masteroppgave om lesestrategier

Prosjektbeskrivelse

Jeg skal skrive en masteroppgave om bruk av lesestrategier i en klasse i Osloskolen, og skal intervjuere elever. Jeg skal gjennomføre undervisning, og se på hvordan elevene aktivt benytter seg av lesestrategier i oppgavene.

Dersom opplysningene skal behandles til andre formål enn behandlingen for dette prosjektet, beskriv hvilke

Nei, de skal ikke behandles videre til andre formål enn dette prosjektet.

Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

Jeg har begrenset personopplysningen til absolutt minimum. Det er kun kjønn og alder som er relevant for innsamlingsformålet.

Ekstern finansiering

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Amina Jaber Zrelli, aminajzrelli@hotmail.com, tlf: 94186947

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Camilla G. Magnusson, c.g.magnusson@ils.uio.no, tlf: 4793201481

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Egne elever

Rekruttering eller trekking av utvalget

Rekrutterer selv i feltarbeid, i egen skole hvor jeg arbeider.

Alder

11 - 12

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 1

• Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

Personlig intervju

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Hvem samtykker for barn under 16 år?

Foreldre/foresatte

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Elektronisk, muntlig, skriftlig.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?

De kan få tilsendt dokumenter, og de kan slettes om ønskelig.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

Behandling

Hvor behandles opplysningene?

Ekstern tjeneste eller nettverk (databehandler)

Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?

Student og prosjektansvarlig

Hvilken databehandler har tilgang til opplysningene?

Student og prosjektansvarlig.

Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- **Opplysningene anonymiseres fortløpende**
- **Adgangsbegrensning**

Varighet

Prosjektperiode

11.10.2021 - 01.06.2022

Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?

Nei, data vil bli oppbevart uten personopplysninger (anonymisering)

Hvilke anonymiseringstiltak vil bli foretatt?

- **Personidentifiserbare**
- **opplysninger fjernes, omskrives**
- **eller grovkategoriseres**

Koblingsnøkkelen slettes

Lyd- eller bildeopptak slettes

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Vurdering

Referansenummer

500265

Prosjekttittel

Masteroppgave om lesestrategier

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det humanistiske fakultet / Institutt for lingvistiske og nordiske studier

Prosjektperiode

11.10.2021 - 01.06.2022

Dato

01.03.2022

Type

Standard

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen registrert 01.03.2022.

Vi har nå registrert 01.06.2022 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

Hvis det blir nødvendig å behandle personopplysninger enda lengre, så kan det være nødvendig å informere prosjektdeltakerne.

Vi vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson: Markus Celiussen

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

Undervisning i lesestrategier på mellomtrinnet?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan vi lærere på best mulig måte kan tilrettelegge for at elevene aktivt benytter seg av lesestrategier når de leser. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet er å undersøke hvordan undervisningen bør utformes for at elevene skal få en effektiv undervisning i lesestrategier. Målet er at elevene skal få en målrettet undervisning og høyere kvalitet på leseprosessene.

Problemstillingen jeg ønsker å besvare er følgende:

På hvilken måte kan lesestrategiundervisning i norskfaget på 7.trinn bidra til å øke elevens kunnskap om egen lesing, og i hvilken grad har elevene metakognitiv kunnskap om egen lesing? Forskningsprosjektet gjennomføres i forbindelse med min masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg vil at det skal være mer fokus på hvor viktig det er at elevene får god kunnskap om lesestrategier allerede på mellomtrinnet. Det er her mye av grunnlaget for lesing bygges, og gir elevene et godt verktøy de kan ta med seg videre til ungdomsskolen. Denne forskningen kan bidra til å gi lærerne innsikt i hvordan vi på best mulig måte bør utforme undervisningen slik at elevene får en effektiv og god undervisning i lesestrategier.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg vil kun observere, og ikke foreta video- eller lydopptak av undervisningen. Etter endt observasjon, vil noen elever på bakgrunn av observasjoner i klasserommet kunne delta på et intervju, der vi kommer til å snakke om undervisningen og lesestrategier. Her vil det bli tatt lydopptak.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Kun jeg vil ha tilgang til det dere sier på lydopptakene, dette blir transkribert for bruk i masteroppgaven.
- Min veileder, Camilla G. Magnusson, vil ha tilgang til opplysningene ved at hun får tilgang til min masteroppgave, og skal gjennomgå det jeg skriver underveis.
- Ved å ikke bruke navn sikrer jeg at ingen kjenner dere igjen.
- Dataen blir lagret på en ekstern harddisk med begrenset tilgang for andre.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 01.06.2022.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg? Vi

behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

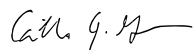
Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Oslo ved Amina Jaber Zrelli, aminajzrelli@hotmail.com eller på telefon 941 86 947. Eller min veileder Camilla G. Magnusson, e-post: c.g.magnusson@ils.uio.no, telefon 932 01 481.
- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye, personvernombud@uio.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen



Camilla G. Magnusson

(Forsker/veileder)



Amina Jaber Zrelli

(Masterstudent)

-

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Undervisning i lesestrategier på mellomtrinnet*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i prosjektet.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

Dato

Sted

Elevens underskrift

Foresattes underskrift