

Et utvalg ungdomsskoleelevers bruk av lesestrategier

Hvordan vurderer elever i ungdomsskolen bruk og nytteverdi av lesestrategier i møte med tekst?

—

Ida Marie Nordeide

Masteroppgave i Lærerutdanning 5. – 10. trinn Mai 2018

Forord

Å si det var en enkel oppgave å skrive denne masteroppgaven vil være en kraftig overdrivelse. De siste månedene har jeg utfordret meg selv på måter jeg overhodet ikke kunne forestilt meg i prosjektets spede begynnelse. Nå sitter jeg her, med fem spennende og lærerike år oppsummert i en eneste oppgave, som rommer så mye mer enn det som står skrevet svart på hvitt.

Først vil jeg takke min veileder, Morten Bartnæs. Takk for «tough love», som ungdommen sier. Takk for gode innspill, interessante diskusjoner og et perspektiv på faglighet en ikke ser så ofte. Takk for tålmodigheten, og at du ikke la fingrene imellom når du ikke var fornøyd med innsatsen min. Uten deg ville jeg ikke sittet her med en ferdig masteroppgave i hånda.

Takk til informantene som stilte opp til intervju, og som ga med mange flere refleksjoner og tanker rundt undervisning enn det som kommer fram av denne oppgaven.

Til slutt vil jeg takke min fantastiske samboer, som har løftet meg opp når ting føltes uoverkommelig. Takk for at du stiller opp med oppmuntrende ord og gode løsningsforslag, og aldri mistet troen på meg selv når jeg hadde gitt opp alt håp.

Nå er første skritt på reisen over, og jeg er klar til å ta fatt på neste.

Tromsø, mai 2018

Ida Marie Nordeide

Sammendrag

Problemstilling

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie om lesing som en strategisk ferdighet som undersøker elever i ungdomsskolens forhold til og bruk av lesestrategier. Problemstillingen er *Hvordan vurderer elever i ungdomsskolen bruk og nytte av lesestrategier i møte med tekst i skolen?*

Problemstillingen utdypes med forskningsspørsmålene

- *Hva skal til for at elevene opplever bruk av lesestrategier som hensiktsmessig for egen læring?*
- *Hvilke strategier kan bidra til å utvikle strategiske lesere?*
- *Hvordan kan lesestrategier bli en integrert del av leseprosessen?*

Metode

Undersøkelsen baserer seg på kvalitative intervju av til sammen 6 elever ved to ulike skoler.

Resultater

For at elevene skal oppleve bruk av lesestrategier som nyttig for egen læring er det viktig at de er tilpasset både formålet for leseaktiviteten, og tilpasset hver enkelt elevs foretrukne måte å lese på. For å utvikle strategiske lesere er det viktig å fokusere på strategier som bidrar til aktiv bearbeiding av tekst, gjennom å *reflektere*, *vurdere* og *evaluere* både tekstens innhold og egen læringsprosess. Ved å bevisst dele lesingen inn i ulike faser kan lesestrategier bli en integrert del av leseprosessen.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Tema	1
1.2	Bakgrunn for problemstilling	1
1.2.1	Forskningsspørsmål	2
1.3	Videre struktur i oppgaven	3
2	Litteratur og annen forskning	5
2.1	Lesekompetanse og leseforståelse	5
2.1.1	Lesekompetanse	5
2.1.2	Lesekompetanse og literacy-kompetanse	7
2.2	Lesestrategier	8
2.2.1	Hva er lesestrategier	8
2.2.2	Ulike typer lesestrategier	8
2.2.3	Lesestrategier før, underveis og etter lesing	10
2.3	Hva kjennetegner en kompetent leser?	12
2.4	Hva kjennetegner god strategisk leseundervisning?	13
2.4.1	Lesestrategier som komponent i god leseundervisning	14
2.5	Forankring i styringsdokumenter / undervisning	15
2.5.1	Kunnskapsløftet som literacy-reform	15
2.5.2	Veien videre – Fagfornyelsen	17
3	Metode	19
3.1	Beskrivelse og begrunnelse for valg av metode	19
3.1.1	Forskningsdesign	19
3.1.2	Kvalitative intervju	20
3.1.3	Analyse av kvalitative data	23
3.2	Utvalgsstrategi	24
4	Analyse og presentasjon av funn	25
4.1	Behandling av datamaterialet	25
4.2	Presentasjon av funn	27
4.2.1	Forhold til lesing generelt	27
4.2.2	Vurdering av læringsutbytte	27
4.2.3	Undervisning i lesestrategier	28
4.2.4	Hvilke lesestrategier informantene har kjennskap til	29

4.3	Oppsummering av funn	30
4.3.1	Lesestrategier tilpasset formål og læremåte	30
4.3.2	Fokus på oversikt- og organiseringsstrategier	31
4.3.3	Manglende fokus på overordnet tekstkompetanse	31
5	Diskusjon.....	33
5.1	Drøfting av datamaterialet	33
5.1.1	Hva skal til for at elevene opplever bruk av lesestrategier som hensiktsmessig	33
5.1.2	Hvilke strategier kan bidra til å utvikle strategiske lesere, og hvordan integrere de i leseprosessen?	39
5.2	Vurdering og utsyn	48
5.2.1	Kritikk av egen metode	48
5.2.2	Vurdering av undersøkelsen	49
5.2.3	Undersøkelsens påvirkning på egen praksis.....	51
6	Oppsummering og avslutning.....	53
6.1	Svar på forskningsspørsmål	53
6.1.1	Hva skal til for at elevene opplever bruk av lesestrategier som hensiktsmessig for egen læring?.....	53
6.1.2	Hvilke lesestrategier kan være med på å utvikle elevenes strategiske kompetanse, og hvordan integrere det i leseprosessen.....	53
6.2	Svar på problemstilling.....	54
6.3	Videre utvikling og forskning på fagfeltet.....	54
	Referanseliste.....	55
	Vedlegg	59
	Vedlegg A: Intervjuguide	59
	Vedlegg B: Samtykkeskjema	62
	Vedlegg C: Kvittering fra NSD	64

1 Innledning

1.1 Tema

Tema for denne masteroppgaven er elever i ungdomsskolen sitt forhold til og bruk av lesestrategier i møte med tekst, og om de opplever dette som relevant for egen læring. Lesing er en av fem grunnleggende ferdighetene som ligger til grunn for læring og utvikling, for utvikling av identitet og sosiale relasjoner, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 2). Å ha god lesekompetanse er helt sentralt i kunnskapstilegnelsen, som er nødvendig for å kunne være en del av det moderne samfunnet. Fordi lesing er en så viktig kompetanse hvor lesestrategier er et sentralt element, er det interessant å se på hva lesekompetanse består av. Med dette lagt til grunn ønsket jeg å se på problemstillingen *Hvordan vurderer elever i ungdomsskolen bruk og nytte av lesestrategier i møte med tekst i skolen?*

1.2 Bakgrunn for problemstilling

Jeg har gjennom egen skolegang aldri hatt problemer med å tilegne meg kunnskap gjennom lesing. Jeg har alltid hatt gode opplevelser med og satt pris på lesing, både faglig og for fornøynsens del, og aldri oppfattet dette som vanskelig eller komplisert – så lenge innholdet i teksten er innenfor min fatteevne. Gjennom studieløpet har jeg blitt oppmerksom på at måten jeg leser på ikke nødvendigvis er «allmennkunnskap» – alle leser ikke på samme måte, og alle nærmer seg ikke tekst på en bevisst og strategisk måte. Når jeg da skulle skrive master i norskdidaktikk var elevens forhold til strategisk lesing, og hva strategisk lesing innebærer, et naturlig valg av tema. Fordi jeg også har et sterkt elevfokus i min tilnærming til læreryrket ble det naturlig å se lesestrategier fra elevenes perspektiv, istedenfor fra et undervisningsperspektiv, eller læreres forhold til lesestrategier og strategiundervisning i skolen.

I 2000 var hovedtema i PISA-undersøkelsen lesing. Det var da et ønske om å måle elevenes evne til strategisk læring (Roe, 2014, s. 84). Resultatet viste at norske elever havnet under OECD-gjennomsnittet når det kom til rapportert strategibruk i møte med tekst, og det er bare 63% av elevene som har lesekompetanse tilsvarende nivå 3 og opp til 5 (Lie, Kjærnsli, Roe & Turmo, 2001, s. 110). I 2009 var lesing igjen hovedtema i PISA-undersøkelsen. Elevene viser en liten framgang i bevisst bruk av lesestrategier, men scorer likevel ikke totalt langt bedre enn resultatene i 2000 (Kjærnsli & Roe (red.), 2010, s. 89). Dette viser at det er behov for

enda større tydelighet i hvilke elementer lesekompetanse består av, og hvordan vi kan utvikle elevenes strategiske kompetanse.

Som et resultat av de kompetansebehovene en ser er nødvendige i framtidens samfunn, og de resultatene blant annet PISA-undersøkelsen viser, har Ludvigsen-utvalget i NOU 2015:8 – *Fremtidens skole* lagt fram fire kompetanseområder som skal ligge til grunn for fornyelsen av innholdet i skolen, som implementeres i 2020. Disse fire kompetanseområdene er *Fagspesifikk kompetanse, Kompetanse i å lære, Kompetanse i og kommunisere, samhandle og delta, og Kompetanse i å utforske og skape* (NOU 2015:8, s. 8). Innenfor disse kompetanseområdene er strategiske ferdigheter et sentralt element, som viser viktigheten av å implementere og utvikle elevene til strategiske lesere. Dette viser at strategi-undervisning er høyst aktuelt, og et viktig element i lesekompetanse som må integreres i undervisninga.

1.2.1 Forskningsspørsmål

Med problemstillingen som utgangspunkt har jeg utformet tre forskningsspørsmål som jeg i denne undersøkelsen vil bruke til å besvare problemstillinga. Første forskningsspørsmål er:

(1) Hva skal til for at elevene opplever bruk av lesestrategier som hensiktsmessig for egen læring?

Bakgrunnen for dette spørsmålet er mitt ønske om å få kjennskap til hvordan elevene i skolen vurderer egen bruk av lesestrategier, og hva som skal til for at bruk av lesestrategier skal være nyttig for deres læringsutbytte. Dette er selve kjernen i denne undersøkelsen, hvor nettopp elevenes stemme og perspektiv kommer tydelig fram.

Neste forskningsspørsmål er:

(2) Hvilke strategier kan bidra til å utvikle strategiske lesere?

Jeg ønsker med dette spørsmålet å se på hvilke strategiske grep elevene tar i møte med tekst, og hva som kjennetegner gode strategiske lesere. Videre vil jeg undersøke om elevene har den kunnskapen som trengs for å kunne ta strategiske valg, og eventuelt hvilke strategier elevene bør ha kjennskap til for å kunne ta nettopp strategiske valg i møte med tekst.

Til slutt har jeg et forskningsspørsmål jeg ønsker å se på lesestrategier i ulike deler av leseprosessen. Det er:

(3) *Hvordan kan lesestrategier bli en integrert del av leseprosessen?*

Hensikten med dette spørsmålet er å se på hvordan elevene kan få kunnskap om og kjennskap til lesestrategier på en slik måte at de tar i bruk disse strategiske grepene i møte med alle tekster, uavhengig av fag, nettopp fordi de anses som strategiske handlinger med en klar hensikt om å forbedre læringsutbyttet elevene har fra lesing av tekst.

1.3 Videre struktur i oppgaven

I kapittel 2. *Litteratur og annen forskning* vil jeg gjøre rede for begrep som lesekompetanse og leseforståelse, presentere hva lesestrategier er, og se på hvilke føringer ulike styringsdokumenter legger for leseundervisning i skolen.

I kapittel 3. *Metode* redegjør jeg for de metodiske valgene jeg har tatt for å kunne svare på problemstillingen. I dette kapitlet begrunner jeg hvorfor jeg valgte å benytte meg av kvalitative intervju, og hvordan mine informanter ble valgt ut.

I kapittel 4. *Analyse* presenterer jeg datamaterialet fra intervjuene, og forklarer hvordan jeg bearbeidet disse for å kunne presentere relevante funn som vil kunne besvare problemstillingen.

I kapittel 5. *Diskusjon* tolkes datamaterialet i lys av teorigrunnlaget for denne undersøkelsen. Avslutningsvis kommer jeg med kritikk av egen metode, samt argumenterer for undersøkelsens reliabilitet og validitet.

I siste kapittel 6. *Avslutning og oppsummering* har jeg svart på undersøkelsens forskningsspørsmål ved å oppsummere diskusjonen og de refleksjonene som presenteres der. Avslutningsvis har jeg lagt fram hva jeg mener det kan være hensiktsmessig å forske videre på innenfor denne undersøkelsens tematikk.

2 Litteratur og annen forskning

Den teoretiske bakgrunnen har til hensikt å danne utgangspunktet for den empiriske undersøkelsen. For å kunne gi oppgaven et teoretisk bakteppe vil det være hensiktsmessig å se på hva begrepet *lesekompetanse* innebærer, og hva lesestrategier er. Videre vil jeg se på hva som kjennetegner gode lesere. Til slutt vil jeg se på ulike komponenter i god undervisning i lesekompetanse, og hvordan lesestrategier er forankret i de dokumentene som legger føringer for undervisninga i skolen.

Dagens kunnskapssamfunn er i stadig endring, som også endrer de kravene vi stiller til ferdigheter vi anser som basiskompetanse – slik som lesing. Kravene til lesekompetanse blir stadig høyere og mer sammensatte, særlig med tanke på utviklingen av kunnskapsbegrepet som har gått fra en statisk størrelse til vektleggingen av livslang læring (Roe, 2014, s. 11). Ikke minst har kompetansekravene i arbeidslivet endret seg drastisk de siste tiårene, som krever kompetente lesere som kan tilegne seg ny innsikt og ny kunnskap (Roe, 2014, s.11).

2.1 Lesekompetanse og leseforståelse

Lesing handler om å «konstruere mening fra tekst» (Roe, 2014, s. 22). Å lese er en sammensatt kognitiv prosess, med den hensikt å innhente informasjon og tilegne seg kunnskap. I det følgende vil jeg gjøre rede for lesekompetanse som overordnet begrep, og hvilke komponenter lesekompetanse består av.

2.1.1 Lesekompetanse

Til grunn for min forståelse av begrepet lesekompetanse har jeg valgt å legge OECDs definisjon av «reading literacy»: «Reading literacy is understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate in society» (OECD, 2009, s. 23). Denne definisjonen anser lesing som en sammensatt, kognitiv kompetanse hvis formål er å kunne nå personlige mål og delta i samfunnet. «Lesing blir da forstått som en aktiv, målrettet og funksjonell handling som brukes i en rekke situasjoner for ulike formål» (Lesesenteret, 2013, s.6). Lesekompetanse oppfattes på denne måten som et overordnet begrep, som kan deles inn i flere ulike element.

Leseferdigheter

Lesekompetansen er sammensatt av flere komponenter, der de to mest grunnleggende er *leseferdigheter* og *leseforståelse*. Leseferdigheter betegnes i dette tilfelles som de grunnleggende, gjerne automatiske, ferdighetene som lesekompetanse forutsetter – ordavkoding, grammatikkunnskaper og leseflyt (Roe, 2014, s. 20). For å være gode lesere er det viktig å kunne identifisere og avkode de enkelte ordene i en tekst uten for store vanskeligheter. Fordi lesing er en krevende kognitiv prosess, er det viktig at ikke ordavkodingen legger for stort beslag på den kognitive kapasiteten vi har tilgjengelig – som vil kunne gå ut over forståelsen av innholdet i teksten (Bråten, 2007, s. 47). Avkoding og leseforståelse henger på den måten nøye sammen. Jeg har valgt å ikke gå nærmere inn på de grunnleggende kognitive prosessene knyttet til leseferdigheter (Roe, 2014, s. 20), men heller fokusere på de *bevisste* kognitive prosessene knyttet til leseforståelse (Afflerbach, Pearson & Paris, 2008, s. 371).

Leseforståelse

Leseforståelse innebærer «å kunne utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst» (Bråten, 2007, s. 11). Catherine E. Snow og Anne P. Sweet (2003) utdyper denne definisjonen:

We define reading comprehension as the process of simultaneously extracting and constructing meaning. In other words, we recognize both challenges: figuring out how print represents words and engaging in the translation of print to sound accurately and efficiently (extracting), at the same time formulating a representation of the information being presented, which inevitably requires building new meaning and integrating new with old information (constructing meaning). (s. 1)

Vi ser at leseforståelse er en *aktiv* prosess hvor en henter ut mening fra de skrevne ordene og samhandler med teksten for å skape ny mening, sett i sammenheng med den forkunnskapen en allerede har. Forståelse av tekst krever at en kan trekke ut den meningen forfatteren har lagt i teksten, forstå hva dette innebærer, og sette det i sammenheng med allerede kjent kunnskap.

Det er flere ulike faktorer som påvirker leseforståelsen. Både Astrid Roe (2014) og Ivar Bråten (2007) viser til leseferdigheter, forkunnskaper og motivasjon for lesing som viktige element i leseforståelse. I tillegg er kjennskap til og bruk av lesestrategier viktig for forståelse av tekst. Nadine Spörer, Joachim C. Brunstein og Ulf Kieschke (2009) viser til forskning hvor leseforståelse blir forstått som et resultat av forholdet mellom «background knowledge,

vocabulary, word reading, reading strategies and inference» (s. 273). Også her trekkes strategibruk inn, og de viser videre til at forskning viser at leseforståelse henger sammen med flere ulike kognitive strategier, «such as activating background knowledge, summarizing text, and generating questions to capture the main idea of the passage» (Spörer, Brunstein & Kieschke, 2009, s. 273).

Lesing er altså en aktiv prosess hvor leseren gjennom engasjement og bevisste handlinger samhandler med teksten for å skape ny kunnskap, basert på tidligere erfaringer og forkunnskaper. For å ha mulighet til best mulig leseforståelse må derfor leseren ta noen aktive grep i bearbeidelsen av tekst, hvor leseren ikke bare vurderer tekstens innhold, men også overvåker egen forståelse og metakognisjon. Lesestrategier er slike bevisste handlinger leseren gjør i møte med tekst. Lesestrategier krever en forståelse for hvorfor en tar de i bruk og hvordan de fungerer, og er bevisste valg av framgangsmåte i møte med tekst (Roe, 2014, ss. 86-87).

2.1.2 Lesekompetanse og literacy-kompetanse

I dette prosjektet har jeg valgt å bruke OECDs definisjon på lesekompetanse, såkalt «reading literacy». Literacy er et begrep som også brukes i norsk sammenheng, og kan oversettes til det norske begrepet «*skriftkyndighet*» (Berge, 2005, s. 164). Literacy-kompetanse «inkluderer alle de meningsskapende aktivitetene vi inngår i der vi skaper mening med og i tekster, og den dekker den innflytelsen skriftkyndigheten har på vår måte å tenke på» (Berge, 2005, s. 165). Literacy er evnen til å kunne lese, skrive og snakke for ulike formål (Skovholt, 2014, s. 15), og innebærer å «være kyndig i alle former for meningskapende samhandling mellom mennesker, ikke bare skriftlige, men også muntlige» (Berge, 2007, referert til i Skovholt, 2014, s. 16). Literacy er ikke en absolutt størrelse, men noe som utvikles og utspilles på ulik måte i forskjellige kontekster og sammenhenger (Skovholt, 2014, s. 16).

Literacy-kompetanse forstås ut fra dette som tilgang til en større skriftkultur, ikke bare den aktuelle teksten. For å kunne hente ut informasjon fra tekst kreves det lesekompetanse, men for å ha mulighet til å forstå tekster i ulike fagdisipliner og situasjoner kreves det literacy-kompetanse, som gir tilgang ikke bare til skriften, men til skriftkulturen. Jeg velger derfor i dette prosjektet å se på lesekompetanse som et element i literacy-kompetanse, hvor literacy i tillegg favner kunnskap om tekstkulturer, sosiale praksiser og en metaforståelse av tekst.

2.2 Lesestrategier

2.2.1 Hva er lesestrategier

For å kunne diskutere hvordan elever i ungdomsskolen forholder seg til og vurderer bruk av lesestrategier i møte med tekst, vil jeg begynne med å redegjøre hva jeg legger i begrepet lesestrategier. Det finnes ulike definisjoner på hva lesestrategier er, og hvilken hensikt de har. Felles er det at bruk av strategier er et viktig element i leseforståelse, og at hensikten er å kunne forstå innholdet i lest tekst. Edge (2002) definerer leseforståelsesstrategier som "strategies that encourage your students to use prior knowledge, experiences, careful thought, and evaluation to help them decide how to practically apply what they know to all reading situations"(s. 4). Bråten (2007) definerer leseforståelsesstrategier som «mentale aktiviteter som leseren velger å iverksette for å tilegne seg, organisere og utdype informasjon fra tekst, samt for å overvåke og styre sin egen tekstforståelse» (s. 67). Her blir lesestrategier presentert som *bevisste* handlinger leseren gjør for å tilegne seg kunnskap, samt kontrollere egen forståelse. For eksempel vil det å oppsummere en tekst etter lesing kunne være et bevisst valg for å kontrollere eget læringsutbytte, sammensatt av ulike ferdigheter som å notere ned det viktigste i teksten underveis i lesinga og kunne formulere innhold med egne ord.

Til sist definerer Afflerbach, Pearson og Paris (2008) lesestrategier som «deliberate, goal-directed attempts to control and modify the reader's effort to decode text, understand words, and construct meanings from text» (s. 368). Som vi ser fokuserer ulike forskere på ulike sider ved lesestrategier, fra et sterkt fokus på integrering av forkunnskaper i leseaktiviteten til mål-fokuserte handlinger for å konstruere mening fra tekst. Jeg velger å forstå lesestrategier som *bevisste strategiske handlinger og valg* leseren gjør for å tilegne seg, organisere og konstruere mening fra tekst, i tillegg til å overvåke egen forståelse og kontrollere eget læringsutbytte. Hvilke strategier som tas i bruk i møte med tekst bestemmes av leseaktivitetens formål, og kan på den måten ikke skilles fra den spesifikke lesesituasjonen.

2.2.2 Ulike typer lesestrategier

Lesestrategier kan deles inn i flere ulike kategoriseringer. En enkel inndeling er å dele lesestrategier inn i *overflatestrategier* og *dybdestrategier*. Overflatestrategier er strategier hvor målet først og fremst er å huske innholdet i teksten, framfor å forstå (Anmarkrud &

Bråten, 2012, s. 194). Dybdestrategier er strategier som i større grad krever at leseren interagerer med teksten, og hvor målet er å *forstå* innholdet i teksten, samt ha et metaperspektiv på tekst (Anmarkrud & Bråten, 2012, s. 194). Det finnes imidlertid flere ulike kategoriseringer av lesestrategier, hvor antall hovedstrategier varierer fra et fåtall til flere. I denne undersøkelsen har jeg valgt å forholde meg til Anmarkrud og Bråtens inndeling i fire hovedkategorier: *memoreringsstrategier (hukommelsesstrategier)*, *elaboreringsstrategier (utdypingsstrategier)*, *organiseringstrategier* og *overvåkingsstrategier (kontrollstrategier)* (Anmarkrud & Bråten, 2012, s. 194).

I det følgende vil jeg utdype hva de ulike kategoriene innebærer, samt komme med eksempler på konkrete strategier som faller inn under hver kategori. Av disse kategoriene omtales de tre sistnevnte som *dybdestrategier*, hvor målet er å engasjere seg i og bearbeide innholdet i tekst. Ved å integrere ny informasjon med forkunnskaper eller organisere innholdet på nye måter er leseren med på å *endre* innholdet i teksten (Bråten, 2007, s. 68).

Hukommelsesstrategier

Hukommelsesstrategier, eller memoreringsstrategier, er strategier som tas i bruk når målet er å huske fremfor å forstå (Anmarkrud & Bråten, 2012, s. 194). De representerer en overflatisk tilnærming til tekst hvor teksten kun arbeides med i overflaten, og ikke i dybden, og omtales gjerne som *overflatestrategier*. Informasjonen gjentas ordrett, og målet er å kunne repetere innholdet i teksten. Eksempler på denne type strategier kan være å lære deler av teksten utenat eller direkte avskrift av teksten i form av nøkkelord, setninger eller avsnitt (Bråten, 2007, s. 68). Hensikten i skolesammenheng er ofte å kunne svare på spørsmål fra lærer, eller for å gjøre det best mulig på en prøve.

Utdypingsstrategier

Utdypingsstrategier, også kalt elaboreringsstrategier, har til hensikt å integrere ny kunnskap med forkunnskaper, for å på den måten gjøre ny kunnskap mer relevant og meningsfylt for leseren (Anmarkrud & Bråten, 2012, s. 194). «Ny informasjon bearbeides, utdypes, berikes eller foredles i lys av forkunnskaper» (Bråten, 2007, s. 68). Eksempler på utdypingsstrategier er å forberede lesing ved å aktivere forkunnskaper, se sammenhenger mellom ulike tekster og kontekster eller relatere til egne erfaringer og opplevelser.

I tillegg vil jeg plassere strategier leseren tar i bruk når de støter på informasjon eller ord i en tekst som er ukjent og som derfor krever oppfølging, under denne kategorien. Det er fordi hvor leseren enten bruker sammenhengen i teksten og kjent ordkunnskap til å for eksempel oppklare ukjente ord og faguttrykk, eller benytter seg av ulike oppklaringsstrategier som å søke opp ukjente begrep for å øke egen forståelse av teksten.

Organiseringsstrategier

Organiseringsstrategier innebærer strategier som gir leseren oversikt over teksten i sin helhet, og også ulike deler av teksten (Anmarkrud & Bråten, 2012, s. 194). Organiseringsstrategier kan gi leseren et oversiktsbilde av teksten før lesing, og eksempler på denne type strategier er tankekart, bla gjennom teksten på forhånd, se på sjangertrekk, bilder og underoverskrifter før lesing og skimlese teksten før nærlesing. I tillegg er organiseringsstrategier strategier som binder sammen eller grupperer informasjon i en tekst (Bråten, 2007, s. 68). Eksempler på denne type strategier er skrive sammendrag av teksten eller muntlig formulere tekstens innhold med egne ord.

Overvåking- og kontrollstrategier

Til slutt er overvåkings- og kontrollstrategier strategier leseren tar i bruk «for vurdering og kontroll av egen tekstforståelse» (Anmarkrud & Bråten, 2012, s. 195). Leserens kan stille spørsmål til seg selv underveis i lesing for å kontrollere at innholdet i teksten er forstått (Bråten, 2007, s. 68). I tillegg er dette strategier som vurderer hvor effektive de øvrige strategiene som er tatt i bruk i møte med tekst har vært for læringsutbyttet (Anmarkrud & Bråten, 2012, s. 195). Om leseren opplever at innholdet i teksten ikke er tilfredsstillende forstått, kreves det revurdering av de strategiene som er tatt i bruk. Hvis leseren opplever et godt læringsutbytte, kan det være en bekreftelse på at leseren tok i bruk passende strategier i møte med denne teksten (Bråten, 2007, s. 68).

2.2.3 Lesestrategier før, underveis og etter lesing

Lesestrategier kan også kategoriseres etter hvor i leseprosessen de brukes, det vil si før, underveis eller etter lesing. Lesesenteret ga i 2008 ut et ressurshefte kalt *Lesing er der arbeid* med strategisk leseundervisning er tydeliggjort. Lesesenteret anbefaler å dele leseprosessen

inn i tre faser: før-fasen hvor en forbereder lesingen, lese-fasen hvor en aktiverer ulike kognitive prosesser for å huske og forstå, og etter-fasen hvor en reflekterer over hva en har lært, og hvordan en lærer (Lesesenteret, 2008, s. 40). I de ulike fasene er det forskjellige strategier det er hensiktsmessig å benytte seg av for å størst mulig læringsutbytte av en tekst. I før-fasen er målet å skape engasjement og interesse for en tekst. For å oppnå dette er det nyttig å tenke gjennom formålet med lesingen – elevene må være klar over hvorfor de lærer en tekst, og hva læringsmålet er. Ved å studere illustrasjoner, faktabokser og underoverskrifter skaper eleven et overblikk over teksten, som gjør det lettere å orientere seg i teksten. På den måten har elevene alt før lesing tanker om hva teksten kommer til å handle om. I tillegg er et viktig moment i før-fasen å aktivere forkunnskaper. Dette er med på å skape forventninger til hva en skal lære av en tekst, samtidig som bevisst refleksjon rundt tidligere kunnskap om tema kan gjøre at lesingen oppleves som mer relevant, og gir oss mulighet til å trekke forbindelser mellom det vi allerede vet, og ny informasjon. Til slutt er et viktig moment i før-fasen å vurdere hvilke strategiske grep det kan være hensiktsmessig å ta i møte med akkurat denne type tekst. Vi ser at det i før-fasen er viktig både med organiseringsstrategier og utdypingsstrategier, samtidig som det i før-fasen er fokus på et metakognitivt perspektiv for å vurdere hvordan akkurat denne teksten bør gripes an.

I lese-fasen er målet å stimulere til aktivitet. For å gjøre lesing til en aktiv prosess er det flere strategiske grep en kan ta i bruk, blant annet å tenke over det en leser, stille spørsmål både til teksten og seg selv, og ulike skriftlige strategier som støtte for lesing. I denne fasen er det en større del overvåkningsstrategier – leseren stiller spørsmål til seg selv og teksten for å vurdere og kontrollere egen forståelse. I tillegg vil det være hensiktsmessig å benytte seg av strategier for å finne forklaringer på ukjente begrep. Underveis vil en også bruke utdypingsstrategier til å knytte det en leser opp mot tidligere erfaringer, andre kontekster teksten er relevant i, eller forkunnskaper leseren har.

I etter-fasen er målet å være i stand til å vise det en har lært. I tillegg er det etter lesing en kan vurdere om de strategiske grepene en har tatt har vært effektive, og hvordan de påvirket læringsutbyttet. Etter-fasen knytter hele leseprosessen sammen ved å se sammenheng mellom formål, utbytte og måloppnåelse. I etter-fasen er derfor overvåkningsstrategier særlig sentrale, sammen med et metakognitivt perspektiv på egen lesing. Vet å kunne bruke sentrale nøkkelbegrep fra teksten, gjenfortelle innholdet med egne ord og reflektere over hvordan de valgte lesestrategiene har påvirket lesingen, legger leseren grunnlaget for både god tilegnelse av fagstoff, og evnen til å innta en selvstendig og kritisk tilnærming til tekst generelt.

2.3 Hva kjennetegner en kompetent leser?

Nell K. Duke og P. David Pearson (2002) har utformet en liste over hva gode lesere gjør i møte med tekst, med bakgrunn i forskning på leseforståelse de siste 40 årene. I det følgende vil jeg trekke fram de strategiske valgene gode lesere gjør med utgangspunkt i Duke og Pearsons liste, og spesifisere hvordan lesestrategier kan være med å utvikle nettopp den kompetente leseren.

Gode lesere er aktive lesere. Som tidligere nevnt anses lesing som en aktiv handling hvor målet er å utvinne og konstruere mening fra tekst. Hvis leseren møter tekst med ei passiv holdning basert på leseferdigheter – det vil si med formål å avkode ordene i teksten, vil det ikke være mulig å interagere med teksten på en slik måte at leseren skaper ny mening av den presenterte kunnskapen. Gode lesere er derfor engasjert i tekstene de leser, og gjør bevisste valg i møte med disse.

Gode lesere har klare mål for leseaktiviteten. Gode lesere er bevisst hvorfor de skal lese en spesifikk tekst, og hva de ønsker å få ut av denne. De vurderer også fortløpende om læringsutbyttet er i samsvar med målene som er satt.

Gode lesere skaper seg et overblikk over teksten før de begynner å lese. Ved å bla gjennom teksten før lesing forbereder den gode leseren seg på hva teksten skal handle om, samtidig som de merker seg ulike deler av teksten som kan være særlig viktige for å nå målene for leseaktiviteten. Gode lesere benytter seg av passende *før-lesingsstrategier* som forbereder de på teksten de skal lese, og gir en pekepinn på hva teksten kommer til å handle om. Dette er en god mulighet til å *foregripe* tekstens innhold, det vil si å bruke det en allerede kan om emnet og den konteksten teksten leses i til å forutse innholdet i teksten.

Gode lesere konstruerer og reviderer tekstens mening underveis i lesinga. De stiller spørsmål til innholdet i teksten, og arbeider på den måten kontinuerlig med å konstruere ny mening fra det de leser, eller reviderer eventuelle misoppfatninger de hadde på forhånd, eller har fått underveis i teksten. Ved å kontrollere og overvåke egen forståelse sørger gode lesere for at de får størst mulig læringsutbytte, som igjen er definert av formålet med leseaktiviteten.

Gode lesere oppklarer uklarheter underveis. Gode lesere bruker språkkunnskapene sine og sammenhengen i teksten til å oppklare ukjente ord og uttrykk som dukker opp i teksten, og

hvis det fremdeles er uklart, tar gode lesere i bruk andre strategier for å løse problemet – for eksempel å finne eksterne kilder som kan løse problemet.

Gode lesere overvåker egen forståelse. De er hele tiden aktiv og bevisst mens de leser, og endrer eventuelle misoppfatninger underveis. De stiller også spørsmål ved egen forståelse underveis mens de leser, for å kunne avdekke om det er behov for å gå tilbake, repetere eller endre strategi for å få med seg tekstens innhold.

Gode lesere integrerer ny kunnskap med forkunnskaper. De trekker aktivt inn kunnskap de har om et emne inn i tekstene de leser, sammenligner med tidligere erfaringer og ser sammenhenger mellom ulike situasjoner og kontekster teksten kan passe inn i.

Gode lesere vurderer tekst. De forholder seg kritiske og selvstendige til tekstene de leser, og vurderer både egenskaper ved teksten, kvalitet og verdi. Gode lesere reflekterer over hva tekster de leser eventuelt mangler, hvordan den kan forbedres, og hva som gjorde at teksten oppfylte eller ikke oppfylte målet for leseaktiviteten.

Gode lesere leser forskjellige tekster ulikt. De kjenner igjen ulike teksttyper, sjangre og tekstkulturer, og leser tekst på tekstens premisser. Gode lesere vet at en naturfaglig tekst krever en annerledes lese måte enn en samfunnsfaglig tekst, og justerer valg av strategier og formål med leseaktiviteten etter dette. «Gode lesere vet å variere strategibruken sin slik at den gir best mulig utbytte leseformålet tatt i betraktning» (Bråten, 2007, s. 69).

Ut fra denne listen ser vi at gode lesere er bevisst sin egen strategibruk, og at lesestrategier er en stor del av det å være en kompetent leser. Dette er imidlertid ikke noe elevene tilegner seg av seg selv – de må oppfordres til og undervises i strategisk lesing.

2.4 Hva kjennetegner god strategisk leseundervisning?

Utdanningsdirektoratet har i dokumentet *Komponenter i god leseopplæring* utarbeidet fire komponenter som ligger til grunn for god leseopplæring: *Å utvikle gode språklige ferdigheter*, *Å utvikle gode kodingsferdigheter*, *Å utvikle strategiske lesere* og *Å utvikle motiverte og engasjerte lesere* (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 1). Hensikten med disse er å gi elevene god lesekompetanse på tvers av fag, og samtidig utvikle selvstendige holdninger til tekst. I denne oppgaven vil det være relevant å se på hvilke av disse komponentene som innebærer lesestrategier, og på hvilken måte de da er implementert.

2.4.1 Lesestrategier som komponent i god leseundervisning

Den første komponenten i god leseopplæring handler om å *Utvikle gode språklige ferdigheter*.

Tekster i ulike fag må leses på ulik måte, og det er opp til faglærer å lære bort den fagrelevante måten å lese tekst på. For å utvikle gode språklige ferdigheter må derfor elevene lære å kjenne igjen hvilke sjangre og typer tekster som kjennetegner ulike fagdisipliner, og lese tekster på fagets- og tekstens premisser (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2). I tillegg vil tilegnelse av fagets terminologi være viktig, og god leseundervisning i fag innebærer derfor systematisk arbeid med å forstå nye ord og begreper. Vi ser derfor at for å kunne utvikle de språklige ferdighetene må elevene både ta i bruk organiseringsstrategier for å kartlegge hvilken tekst de har med å gjøre, og hvordan denne da krever å leses, og utdypingsstrategier som å lage egne forklaringer på ukjent fagterminologi.

Den andre komponenten i god leseopplæring er å *Utvikle gode kodingsferdigheter*. Selv om lesekoden er knekt, kreves det trening i nøyaktig og effektiv avkoding av ord, for å frigjøre kognitiv kapasitet til leseforståelse (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 3). Her kan eleven ta i bruk overvåkingsstrategier for å sikre både ordrett lesing og forståelse. Hvis man leser et ukjent begrep feil, blander bokstaver eller hopper over ord, kan en gjennom bruk av overvåkingsstrategier som å stille spørsmål til teksten sikre sammenheng mellom tekstens tema og de eventuelle ukjente begrepene, som kan oppklare misoppfattelser og misforståelser i elevenes lesing. Gode kodingsferdigheter innebærer også avkoding av «større enheter som setninger og sjanger» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 3).

Den tredje komponenten i god leseopplæring er direkte knyttet til lesestrategier, nemlig å *Utvikle strategiske lesere*. Lesestrategier defineres her som «alle de tiltak leseren kjenner til og kan iverksette for å fremme leseforståelse» (Roe, 2011, gjengitt i Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 4). Under dette punktet deles arbeidet med tekst inn i tre faser; før-, under- og etter lesing, hvor målet er at elevene skal være mest mulig aktive i alle fasene. Gjennom bruk av ulike strategier skal elevene «oppfordres til å trekke slutninger, lese selektivt, lese kritisk, skille ut viktig informasjon, oppsummere og sammenfatte det de har lest» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 4). I tillegg kan de knytte teksten opp mot tidligere erfaringer, andre kontekster teksten kan relateres til, og knytte ny kunnskap til kunnskapen de allerede har. På den måten kan de gjøre den nye kunnskapen til sin egen (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 4). For å gjøre elevene til strategiske lesere må de ha

kjennskap til flere ulike lesestrategier, både utdypings-, organiserings- og overvåkingsstrategier, og i tillegg ha kompetanse til å vurdere hvilke strategier som egner seg til ulike formål.

Den siste komponenten vektlegger motivasjon og engasjement som sentrale moment i god leseopplæring. Motivasjon for lesing kan blant annet knyttes til om elevene kan se en sammenheng mellom tekstene de leser og virkeligheten. Ved å kontrastere og integrere ny kunnskap med erfaringer og opplevelser elevene har fra før, det vil si utdypingsstrategier, kan lesingen oppleves som mer relevant for leseren. I tillegg kan overvåkingsstrategier og et metaperspektiv på lesing gi elevene innsikt i hvorfor lesing er viktig, som kan være med på å skape engasjement for lesing. Når elevene har flere strategier tilgjengelig, og kompetanse til å velge den strategien som passer både til teksten og lesingens formål, kan lesing oppleves mer meningsfull, og på den måten være med på å utvikle god lesekompetanse i alle fag.

2.5 Forankring i styringsdokumenter / undervisning

2.5.1 Kunnskapsløftet som literacy-reform

Kunnskapsløftet som ble innført i 2006 (revidert 2013) fremmer et syn på grunnopplæringen som «en livslang dannelsingsprosess» (Overordnet del – verdier og prinsipper for opplæringen, 2017) Det er i tillegg et fokus på å forankre ny kunnskap i det som allerede er kjent, som viser viktigheten av bakgrunnskunnskap og aktivisering av denne.

I *Overordnet del – verdier og prinsipper for opplæringen*, revidert i 2017, trekkes idealet om livsvarig læring fram – læring er ikke noe som skjer kun i skolesammenheng, men gjennom hele livet. Her blir læringsstrategier spesifikt nevnt, som strategier for å «for å tilegne seg, dele og forholde seg kritisk til kunnskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 12).

Opplæringen skal bidra til at elevene er bevisst på egen kunnskap og kompetanse, hva de ikke allerede mestrer og hvordan de må arbeide for å nå kompetansemålene som er satt. Det fokuseres på ansvar for egen læring, samtidig som elevene må få mulighet til å tilegne seg redskaper og ressurser som gjør de i stand til å kunne oppnå livslang læring. «Skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 12).

Også i Læreplan i norsk finner vi igjen flere av de sentrale emnene fra den generelle delen av læreplanen. Norskfaget skal «motivere til lese- og skrivelyst og bidra til å utvikle gode

læringsstrategier» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 2). Lese- og skrivekompetanse anses som både et mål i seg selv, og er et nødvendig grunnlag for all læring og forståelse. I tillegg sies det uttrykkelig at elevene skal arbeide systematisk med lesestrategier tilpasset formålet med lesingen, og ulike typer tekster i faget. Det er likevel ingen kompetansemål som uttrykker hvilke lesestrategier elevene skal lære, noe som da altså vil være opp til hver enkelt lærer å vurdere.

Kunnskapsløftet har blitt omtalt som en «literacy-reform» (Berge, 2005, s. 165). Dette på grunn av et nytt fokus på skriftkompetanse som en grunnleggende ferdighet for livslang læring, og som en forutsetning for deltagelse i dagens kunnskapssamfunn. *Kunnskapsløftet* ble i første omgang innført som et forsøk på å «unngå stadige snuoperasjoner i læreplanverket ved å gå bort fra svært spesifikke læreplaner til lå i stedet skissere rammer for undervisningen og opplæringsmål av mer generell karakter» (Skaftun, 2015, s. 2). Dette kommer også til syne i den pågående fagfornyelsen, der det defineres flere ulike sentrale *kjerneelement* som opplæringa i hovedsak skal dreie seg rundt (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 34).

Med tanke på at *Kunnskapsløftet* refereres til som en *literacy-reform*, er det innforstått at lesekompetanse ikke bare er fagspesifikt, men også fagovergripende. Ved innføringen av *Kunnskapsløftet* var ønsket å fokusere sterkere på kompetanse på tvers av fag, heller enn svært fagspesifikke læreplaner. Det er disse kompetansene som beskrives som de grunnleggende ferdighetene (Skaftun, 2015, s. 2). Beskrivelsen av *Kunnskapsløftet* som *literacy-reform* kommer nettopp av denne fokuseringen på fagenes skriftkultur; «oppmerksomheten rettes mer eksplisitt mot hvordan man bruker språk og skriftspråk som redskaper i de enkelte fagene» (Skaftun, 2015, s. 2). Gjennom utvikling av den grunnleggende ferdigheten lesing ønsker en på den måten å formidle til elevene hvordan en i hver enkelt fagdisiplin tenker om og formidler tekst, hvordan tekster skal leses, og hvordan tekster skal forstås (Lesesenteret, 2013, s. 5).

For å gå enda dypere inn i lesestrategiers forankring i læreplanverket, valgte jeg å gå til *Rammeverket for de grunnleggende ferdighetene* for å se hvordan lesestrategier er omtalt i dette dokumentet. Rammeverket for de grunnleggende ferdighetene ble først fastsatt i 2012, men er blitt revidert i 2017 i forbindelse *Fagfornyelsen*, som er under utarbeiding. Rammeverket utdypet de grunnleggende ferdighetene, og beskriver progresjonen i utvikling av disse ut fra fagenes egenart og formål. I rammeverket beskrives lesing som grunnleggende ferdighet, der det blant annet vektlegges lesing som «en forutsetning for livslang læring»

(Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 10). Lesing handler også om å kunne «forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg» (s. 10) i teksters innhold, samt kunnskaper om ulike teksttyper.

Også i dette rammeverket er det eksplisitt uttrykt bruk av strategier i opplæringen. Under *Ferdighetsområder i å kunne lese* står det blant annet: «Forberede, utføre og bearbeide innebærer å ta i bruk ulike strategier for å forstå tekster av stadig større vanskegrad» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 11). I nivåbeskrivelsen for dette ferdighetsområdet nevnes flere konkrete strategiske grep knyttet til lesing, blant annet å kunne benytte seg av forkunnskaper, skaffe overblikk over tekst før lesing, variere lese måte etter tekst og formål, og lese bevisst og kritisk.

2.5.2 Veien videre – Fagfornyelsen

Også i den pågående *Fagfornyelsen* trekkes det fagovergripende perspektivet videre. I NOU 2015:8 – *Framtidens skole* ved Ludvigsen-utvalget legges det frem fire kompetanseområder som bør ligge til grunn for fornyelsen av skolens innhold: *Fagspesifikk kompetanse*, *Kompetanse i å lære*, *Kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta*, og *Kompetanse i å utforske og skape* (NOU 2015:8, s. 8). I *Fagspesifikk kompetanse* ligger evnen til å tilegne seg kompetanse innen sentrale fagområder, som skal gi et «fundament for ulike utdannings- og yrkesvalg» (NOU 2015:8, s. 9). I tillegg er det viktig at kunnskapene elevene tilegner seg er relevante over tid, som vil si kunnskap om metoder, tenkemåter, begreper og prinsipper. For å kunne tilegne seg dette er det derfor viktig at elevene er strategiske lesere, slik at de innehar redskapene til å hente ut informasjon fra fagets tekster, kunne lese tekst på teksten og fagets premisser, og evne til å tenke kritisk og løsningsorientert i møte med faglige problemstillinger.

Å kunne lære handler om metakognisjon og selvregulert læring – elevene må kunne reflektere over formålet med læringen, hva de lærer og hvordan de lærer. Bevissthet rundt egen læring krever bevisst bruk av strategier, og innen dette kompetanseområdet blir det også eksplisitt uttrykt at elevene må tilegne seg strategier for å planlegge, gjennomføre og vurdere egen læringsprosess (NOU 2015:8, s. 10).

I kompetanseområdet *Å kunne kommunisere, samhandle og delta* trekkes lesing, skriving og muntlig kompetanse fram som kjerneområder i alle fag, på samme måte som de

grunnleggende ferdighetene i *Kunnskapsløftet*. Her trekkes viktigheten av god skriftkyndighet fram, og kompetanse om språk og fagenes tekstkultur som en sentral tverrfaglig kompetanse.

I det siste kompetanseområdet, *Å kunne utforske og skape*, vektlegges kritisk tenkning og problemløsning, hvor evne til å analysere, resonnere, vurdere, stille relevante spørsmål og bruke strategier for forståelse er viktige kunnskaper. Dette er sentrale element i lesestrategi-undervisningen som viser viktigheten av å utvikle strategiske lesere – nettopp for å kunne utvikle kompetanse i å utforske, vurdere og kommunisere, og ikke minst for å kunne ta initiativ til og engasjere seg i egen læring.

I tillegg til disse fire kompetanseområdene anbefaler utvalget fokus på dybdelæring som en viktig forutsetning for å tilegne seg kompetanse innenfor et fagområde. Dette forutsetter aktiv deltagelse i egen læringsprosess, hvor aktivering av forkunnskaper, bruk av lærings- og lesestrategier og metakognisjon er sentrale og uunnværlige element. Vi ser av *Fagfornyelsen* at det er nødvendig å kunne lese tekst både på tekstens og fagets premisser, både for å tilegne seg fagspesifikk kompetanse, men også med fokus på kompetansebegrepet som noe overordnet og fagovergripende. Skriftkyndighet blir derfor en av de viktigste kompetansene, hvor lesestrategier spiller en sentral rolle, og hvor aktiv og deltagende undervisning fremmes.

3 Metode

For å kunne besvare forskningsspørsmålet med relevant og analyserbar empiri, må metoden som benyttes være tilpasset prosjektets forskningsdesign. I dette kapitlet vil jeg begrunne de valgene jeg har tatt når det kommer til valg av metode, utvalg og analysemetode.

3.1 Beskrivelse og begrunnelse for valg av metode

3.1.1 Forskningsdesign

I dette prosjektet hadde jeg et ønske om å kartlegge og få innsikt i ungdomsskoleelevers opplevelse av lesestrategier; hvilke begrep de benytter seg av, hvordan de selv bruker lesestrategier i egen læring (om de gjør det) og om de vurderer dette som nyttig for egen læringsprosess. For å kunne svare på dette er det nødvendig å forhøre seg om elevenes refleksjoner rundt bruk av lesestrategier, hvordan de forholder seg til undervisningen i dette temaet, og hvordan de selv bruker lesestrategier, både i skole- og i fritidssammenheng. Jeg har derfor valgt å gjennomføre en kvalitativ studie med en fenomenologisk tilnærming, der jeg vil utforske elevenes opplevelse av et fenomen - i dette tilfellet bruk av lesestrategier (Postholm, 2010, s. 41)

Som nevnt innledningsvis er det et ønske å få innsikt i elevenes tanker og refleksjoner rundt temaet lesestrategier, og bruk og nytte av dette. Fordi jeg er opptatt av de individuelle oppfatningene om lesestrategier, vil dette betegnes som en fenomenologisk studie. I dette prosjektet er både individuelle erfaringer og erfaringer som gruppe interessant, som gir dette prosjektet både et sosiologisk og individuelt perspektiv (Postholm, 2010, s. 41).

I denne typen prosjekt der målet er å undersøke hvilke holdninger elever har til et spesielt fenomen i undervisningssammenheng, vil det være hensiktsmessig å innta en induktiv tilnærming. Som forsker går jeg ikke inn i forskningsfeltet med et ønske om å bekrefte eller avkrefte en hypotese, men ønsker med en åpen og nøytral innstilling å få innsikt i hvilke refleksjoner elever gjør rundt egen læring, ansvar for egen læreprosess og hvilken holdning de har til undervisningen de blir presentert for (Postholm, 2010, s. 87)

3.1.2 Kvalitative intervju

Den mest brukte måten å samle inn kvalitative data er gjennom kvalitative intervju (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 77). For å kunne skape en forståelse av andre menneskers meninger og oppfatninger er det nødvendig å ikke bare observere, men også samtale med de aktuelle menneskene.

Line Christoffersen og Asbjørn Johannessen (2012) deler kvalitative intervju inn i fire ulike kategorier med ulik grad av struktur, hvor det er glidende overganger mellom disse. I det følgende vil jeg redegjøre for hvorfor jeg valgte å benytte meg av den semistrukturerte tilnærmingen.

Ustrukturerte intervju, eller åpne intervju som det også kalles, bærer preg av å være en samtale (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 78). Jeg valgte å ikke benytte meg av denne intervjutypen på grunn av dens mangel på faste struktur, som kunne gjøre det vanskelig å føre samtalen videre med tanke på at informantene er elever i ungdomsskolealder. I tillegg kunne min egen uerfarenhet i intervjusituasjoner gjøre det utfordrende å vite hvilke spørsmål jeg skulle stille informantene kun ut fra et på forhånd oppgitt tema. For å sikre at jeg fikk relevant empiri, var det derfor nødvendig å velge en intervjutype med større grad av struktur, der både intervjuer og informant må forholde seg litt mer låst til på forhånd oppgitte spørsmål.

Semistrukturerte intervju har en overordnet intervjuguide som legger føringer både for tema og spørsmål, men rekkefølgen kan variere ut fra informantens respons (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 79). Jeg valgte i dette prosjektet å benytte meg av denne tilnærmingen for å kunne gripe tak i de refleksjonene elevene gjør rundt temaet lesestrategier og stille oppklarende og oppfølgende spørsmål der dette føles nødvendig eller passende. Samtidig har intervjuet en overordnet struktur som sikrer at alle informantene får noenlunde de samme spørsmålene, som gjør det mulig å se fellestrekk mellom intervjuene. Dette var både for å sikre at jeg stilte spørsmål som er relevant for forskningsspørsmålet og prosjektets problemstilling, og gi meg som uerfaren intervjuer en guide å forholde meg til i intervjusituasjonen.

I strukturerte intervju er tema, spørsmål og rekkefølge fastlagt på forhånd (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 79). Det samme er tilfellet i strukturerte intervju med svaralternativ, bortsett fra at i det første tilfellet har informantene mulighet til å selv formulere svarene sine med egne ord (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 79). Jeg valgte å benytte meg av en intervjuform med mer fleksibilitet for å kunne følge opp elevenes utsagn, og på den måten få

fram elevenes holdninger og refleksjoner rundt tema. I tillegg var det et mål at intervjuene opplevdes som uformelle og komfortable for informantene, og disse typene intervju kan oppleves som mer formelle, noe som kan gjøre det mer ubehagelig for informantene å gi uttrykk for sine holdninger til tema intervjuet dreier seg om.

Min posisjon i disse intervjuene var både positivistisk og konstruktivistisk (Larsen, 2017, s. 98). Informanten ville kunne beskrive sine erfaringer og synspunkter til meg som en nøytral mottaker av denne informasjonen. Samtidig, fordi målet er en samtale om det metodiske aspektet ved bruk av lesestrategier, vil jeg som forsker sammen med informanten kunne skape kunnskap gjennom vår sosiale interaksjon (Larsen, 2017, s. 99).

Intervjuguide

Intervjuguiden inneholder de spørsmålene det var relevant å stille informantene for å kunne svare på prosjektets forskningsspørsmål. Under planleggingen av denne gjorde jeg meg flere tanker og refleksjoner rundt hvorfor jeg stiller akkurat disse spørsmålene, og med hvilken hensikt jeg har formulert spørsmålene slik jeg har gjort. Intervjuguide ligger vedlagt som vedlegg nr. 1

Intervjuguiden ble delt inn i fire deler; (1) *intro*, (2) *om undervisning*, (3) *ulike lesestrategier* og til slutt (4) *holdninger til lesestrategier*. Intervjuet avsluttes med at informantene får mulighet til å stille spørsmål, eller komme med eventuelle oppklaringskommentarer. I første del introduserer jeg mitt prosjekt, og leder informanten inn på tema for intervjuet. Dette gjør jeg for å skape en trygg start på intervjuet for informanten, samtidig som det leder informanten inn på hva intervjuet vil dreie seg om. Målet er at jeg som forsker forholder meg nøytral og objektiv til forskningsspørsmålet, for at informantens svar skal bli så autentiske som mulig. Her ønsker jeg også å starte informantens refleksjoner rundt lesingens rolle i læring, og hva informanten tenker om lesing for læring og selvregulert læring. Jeg valgte derfor å starte alle mine intervju med spørsmålet «*Hvilket forhold har du til lesing?*», for å på den måten lede elevene inn på hvilke tanker de gjør seg om lesing generelt, hvilke opplevelser de har av lesing, og hvilken motivasjon har de for å lese. Videre ønsket jeg å se lesing i et læringsperspektiv, og stilte et veldig åpent spørsmål om hvorfor informanten tror det leses tekster i skolen. Dette ledet naturlig videre til spørsmål omkring undervisning i lesestrategier.

I neste del av intervjuet valgte jeg å stille spørsmål knyttet til undervisning i lesestrategier. Her svarer eleven på hvordan de arbeider med lesestrategier felles i undervisningen, hva de lærer og i hvilke fag det undervises i lesestrategier. Hensikten med denne tilnærmingen er å få et innblikk i hvordan det arbeides med dette i skolen, samtidig som det kartlegger hvilke bakgrunnskunnskaper informantene har om temaet. Informantene fikk spørsmål om hva de vet om lesestrategier, og om de kan nevne noen de har lært om på skolen. Dette for å både undersøke hvilke begreper informantene bruker om lesestrategier, og om undervisningen oppleves som eksplisitt. Ved å stille spørsmål om hvilke fag informantene har lært om lesestrategier i, får jeg et bilde av hvilken stilling lesestrategier har i andre fag enn norskfaget, og også om elevene anser det som relevant å lære om lesestrategier i andre fag enn norsk.

I tredje del av intervjuet valgte jeg å, ut i fra en liste over ulike lesestrategier, samtale med informantene om hvilke lesestrategier de tar i bruk. Hensikten med dette er å kartlegge de strategiene informantene bruker gjennom å snakke om ulike strategier informantene kanskje tar i bruk. Gjennom denne samtalen kan informantene greie ut om og vurdere de strategiene jeg nevner, og vi skaper på den måten en samtale om ulike lesestrategier, deres hensikt og i hvilke situasjoner de kan være relevant å bruke. Her presenteres også informantene for tre ulike tekster: en læreboktekst, en artikkel og en fagboktekst. Det var ikke til hensikt at eleven skulle lese disse tekstene, men kunne bruke de som visuelle eksempler underveis i samtalen. Grunnen til at jeg valgte å gjøre dette er både for at jeg enklere skal kunne forstå hva informantene mener, samtidig som det kan fungere som en forløser for informantene å kunne henvende seg til ulike tekster for å forklare hvilke strategier en tar i bruk. Gjennom å på forhånd ha forberedt ei liste med ulike strategier fra de ulike strategi-kategoriene, fikk jeg kartlagt hvilke strategier informantene er kjent med, og om det er noen sammenheng mellom hvilke strategier de foretrekker å bruke, hvilke tanker de har om læring, og hvilket forhold de har til lesing og tekst.

I siste del av intervjuet får informantene selv vurdere egen bruk av lesestrategier, og hvilken nytteverdi det har for egen læring. Dette er direkte knyttet opp til problemstillingen, og gir informantene mulighet til å vurdere hvilken nytte og bruksverdi de selv legger i lesestrategier. Her blir informantene stilt spørsmål om når de tar i bruk denne typen redskaper og strategier, om de selv tar initiativ, eller om det kun skjer på oppfordring fra lærer. Her kan også informantene gi uttrykk for hvilke typer lesestrategier de selv oppfatter som mest passende for egen læring, eller argumentere og reflektere rundt hvorfor de velger å ikke bruke lesestrategier. Hensikten her er å få tak på informantens holdninger og vurdering av

lesestrategier, bruk av disse og hvorfor de tror dette er et element i undervisning i dagens skole. Ved å spørre informantene om de tror de kan lære mer ved å bruke lesestrategier, kan de selv vurdere eget læringsutbytte opp mot hvordan de selv opplever egen bruk av lesestrategier. En kan argumentere for at dette spørsmålet kan oppleves som ledende, og om det er med på å påvirke de svarene informantene gir. Jeg velger likevel å se dette spørsmålet i lys av hele intervju samtalen, og vurderer på den måten hvert enkelt svar opp mot hvordan informanten tidligere har uttalt seg om lesing og lesestrategier.

3.1.3 Analyse av kvalitative data

For å systematisere innholdet i intervjuene måtte datamaterialet på en eller annen måte analyseres og kategoriseres, både slik at jeg kunne trekke ut de viktigste og mest sentrale ytringene til informantene. Dette vil kunne omtales som en deskriptiv analyse – datamaterialet beskrives og kategoriseres, uten at mine egne tolkninger trekkes inn (Postholm, 2010, s. 91). Analyseprosessen ble delt inn i tre deler. Den første delen var å organisere datamaterialet – det vil si å samle lydopptakene og transkribere disse (Kvernmo, 2012, s. 77). Intervjuene ble transkribert i sin helhet og anonymisert.

Da alle intervjuene var transkribert og sammenfattet, startet kategoriseringsprosessen. Her tok jeg utgangspunkt i teorien som ligger til grunn for dette prosjektet, samt prosjektets forskningsspørsmål. Ved å kategorisere datamaterialet ble det lettere å få øye på mønster og fellestrekk ved de ulike informantene, som var starten på fortolkningsprosessen (Larsen, 2017, s. 114). Her var det viktig å luke ut den informasjonen som ikke var viktig for å kunne besvare forskningsspørsmålet, og på den måten sitte igjen med et redusert datamateriale som belyser problemstillingen (Larsen, 2017, s. 114).

I den siste prosessen – fortolkningsprosessen – skulle jeg forstå den informasjonen informantene ga meg. Det var da relevant å se etter fellestrekk og forskjeller, særlige ting som er overraskende i datamaterialet, og dataenes reliabilitet – svarer informantene på det jeg spør om. Her var det viktig for meg som forsker å kunne sette meg inn i informantenes situasjon, for å forstå hvordan utsagnene skal forstås (Kvernmo, 2010, s. 78). Det var viktig å være klar over at informantene har svart etter deres oppfatning av spørsmålet, som ikke nødvendigvis er den samme som min intensjon.

Analyseprosessen blir nærmere beskrevet i kapittel 4 – *Analyse og presentasjon av funn*.

3.2 Utvalgsstrategi

I dette prosjektet er målet å undersøke hvilke meninger og holdninger skoleelever på ungdomstrinnet har til bruk av lesestrategier. Utvalget måtte derfor bestå av elever på 8., 9. eller 10. trinn, og helst fra minst to ulike skoler. For at mengden empiri skulle være håndterlig, ønsket jeg å begrense meg til 2-4 informanter per skole. Størrelsen på utvalget begrunnes i prosjektets omfang; da dette er en relativt liten masteroppgave vil det ikke være mulig å gjennomføre en større undersøkelse.

Av praktiske hensyn var det fordelaktig om skolene befant seg innenfor kommunegrensen. Jeg tok derfor kontakt med alle ungdomskolene i kommunen via mail, for å få tilgang til feltet. Det skulle vise seg at det ikke var så lett som først antatt å få tilgang til informanter. Flere lærere ga ingen tilbakemelding, heller ikke på direkte henvendelser. I første omgang begrenset derfor utvalget seg av hvilke lærere som ønsker å la sin norskklasser delta i prosjektet. Selv om læreren ikke spiller noen vesentlig rolle i dette forskningsprosjektet, vil det være avgjørende at læreren ønsker å stille sin klasse til disposisjon.

Jeg valgte derfor å ta kontakt med tidligere praksislærere på relevante skoler, for å få tilgang til feltet gjennom tidligere bekjentskap. Her fikk jeg tilgang til én 10. klasse ved en tidligere praksisskole, og via veileders kontakter fikk jeg tilgang til en 9. klasse ved en annen skole. Når kontakt var etablert, møtte jeg personlig opp i klassene for å introdusere mitt prosjekt for elevene, der informantene meldte seg ved selvseleksjon. Fra hver skole fikk jeg tre informanter, som gir et samlet utvalg på seks informanter.

4 Analyse og presentasjon av funn

De transkriberte intervjuene utgjorde til sammen flere titalls sider datamateriale. Deler av intervjuene kunne ikke regnes som direkte relevant for oppgaven, og det var derfor viktig å finne en måte å analysere datamaterialet på slik at det ble håndterlig for dette prosjektet, samtidig som de tankene og refleksjonene informantene hadde ble bevart. I dette kapittelet vil jeg redegjøre for hvordan jeg valgte å arbeide med datamaterialet for å komme til de momentene jeg tar for meg i diskusjonsdelen, samt kort fortelle om innholdet i intervjuene.

4.1 Behandling av datamaterialet

Intervjuene utgjorde som sagt et stort datamateriale, og det var derfor viktig å analysere og kategorisere dette på en nøyaktig og oversiktlig måte. Jeg valgte derfor å starte med å organisere datamaterialet ved å først transkribere alle intervjuene i sin helhet, og så nøyaktig som det lot seg gjøre. Jeg opplevde at det til tider var vanskelig å oppfatte hva informantene sa i intervjuene, og at de noen ganger mistet tråden underveis i resonnementene, slik at disse ikke alltid var like tydelige å forstå. Det var derfor viktig å ta seg god tid til transkribering slik at denne ble så nøyaktig som mulig. Jeg valgte å ikke skrive notater underveis i intervjuet for å fokusere på informanten, blant annet gjennom aktiv lytting for å oppfordre informantene til å utdype svarene sine. Jeg ville også at de skulle oppleve meg som en interessert og engasjert tilhører, så fokuset lå på å skape en god samtale med informanten. Kroppsspråk eller andre non-verbale ytringer er derfor ikke tatt med i transkriberingene. Jeg vurderte heller ikke dette som relevant, da intervjuets formål ikke var å teste kunnskaper i lesestrategier, og heller ikke i dreide seg rundt informantens uttrykkelse av følelser eller annet kroppsspråk.

Etter transkriberingen innledet jeg analysearbeidet med å skrive et sammendrag av hvert enkelt intervju, hvor muntlige formuleringer erstattes med et mer normalisert språk, slik at jeg i større grad satt igjen med ren tekst. Her var det viktig å ikke la mine tolkninger av hva informantene sier trekkes fram, men heller helt objektivt gjenfortelle innholdet i intervjuene. På denne måten ble datamaterialet komprimert til en mer håndterbar størrelse, samtidig som dialektformer, fyllord og digresjoner ble filtrert bort.

Fra disse sammendragene kunne jeg formulere hovedbudskapet i intervjuene, og kunne også se noen sammenhenger mellom de ulike intervjuene. Ut fra dette valgte jeg å samle de meningsbærende elementene i datamaterialet i ulike overordnede kategorier (Christoffersen &

Johannesen, 2012, s. 101). Kategoriene er utformet etter utsagnene og ytringene fra informantene, og kan også knyttes til prosjektets bakgrunnsteori. Samtidig begynte jeg på dette punktet i prosjektet å gjøre meg noen refleksjoner rundt hva som kunne være relevant å trekke fram i diskusjonsdelen av undersøkelsen, og det er følgelig denne delen av analysen jeg har basert min diskusjonsdel på.

De overordnede kategoriene jeg delte utsagnene fra intervjuene inn i var:

- Forhold til lesing generelt

Her sorterte jeg inn de utsagnene som dreide seg om informantenes personlige forhold til lesing og lesing for læring, blant annet om informanten opplever lesing som noe en må gjøre i skolesammenheng for å tilegne seg kunnskap, eller om lesing også er en aktivitet knyttet til indre motivasjon og fornøyelse.

- Vurdering av læringsutbytte

Under denne kategorien samlet jeg informantenes utsagn om hvordan de vurderer bruk av ulike strategier, og refleksjoner rund hvordan lesestrategier kan være nyttig for eget læringsutbytte.

- Undervisning i lesestrategier

Her ble alle utsagn knyttet til undervisning i lesestrategier samlet – hvordan det undervises, hvorfor det undervises og hvilke strategier det undervises i.

- Hvilke lesestrategier de benytter seg av

Under denne kategorien samlet jeg alle strategiene informantene uttrykte de hadde kjennskap til, og sorterte de i underkategorier om det kan regnes som hukommelses-, utdypings-, organiserings- eller overvåkingsstrategier.

Jeg laget et skjema for hver enkelt informant hvor utsagnene i intervjuene ble ført inn ut fra kategoriene jeg nevner over. I tillegg utformet jeg et eget skjema hvor alle lesestrategiene som ble nevnt ble listet opp inndelt etter hvilken type strategi det er og om de ble brukt på eget initiativ eller på oppfordring fra lærer. På den måten fikk jeg en systematisk oversikt over alle lesestrategiene informantene hadde kjennskap til, og kunne se hvilke typer strategier elevene i størst grad bruker.

4.2 Presentasjon av funn

Datamaterialet består som forklart i metodekapittelet av totalt seks intervju fra to ulike elevgrupper. I det følgende vil jeg presentere funnene fra undersøkelsen temabasert.

Navnene er fiktive for å sikre informantenes anonymitet.

4.2.1 Forhold til lesing generelt

I intervjuene går det igjen at motivasjon er en viktig forutsetning for lesing, både for hva som leses og hvordan. Blant annet sier en informant at hun ikke leser særlig ofte, men at når det er noe som oppleves som spennende eller interessant, kan gjerne både skjønnlitteratur og sakprosa slukes. En annen informant leser ikke nevneverdig mye utenfor skolesammenheng, men opplever at lesing i skolen kan være givende når det handler om personlige interesser eller fagfelt som interesserer han.

Så godt som alle informantene mener at en leser i skolen både for å tilegne seg informasjon og kunnskap, og for å bli forbedre leseferdighetene. En informant sier eksplisitt at «[lesing] handler om å bli bedre i språket» (Nora, informant skole A). Bare én informant nevner kun kunnskapstilegnelse som grunn til lesing. Dette gjør at det virker som at lesing som ferdighet og nødvendig kompetanse i seg selv er godt kommunisert til elevene.

4.2.2 Vurdering av læringsutbytte

Alle informantene uttrykker at de opplever det som nyttig å bruke lesestrategier i møte med tekst – men i ulik grad. Det er også stor variasjon i hvilke lesestrategier de synes det er passende å bruke, og hvor mye tid det bør settes av til lesestrategier. For eksempel opplever informant Sara at det ikke gir et større utbytte å bruke mye tid på lesestrategier som krever mye skriving (for eksempel VØL-skjema og BISON), men at å gå gjennom lesestrategier muntlig i små grupper eller i fellesskap er nyttig for hennes læringsutbytte. Hun nevner likevel at oversiktsstrategier kan være en fin lekseaktivitet, og ønsker mer oppfordring til dette. Informant Emma benytter seg i størst grad av overvåkingsstrategier, og synes det er viktig for læring å reflektere rundt forkunnskaper i møte med tekst. Dette for å kunne se formålet med lesing, samtidig som å relatere teksten til kontekster utenfor skolesammenheng

gjør det mer meningsfylt å lese. Både Lukas og Jakob opplever at de både husker og lærer mer ved bruk av lesestrategier, men mener det er begrenset hvor stor plass eksplisitt undervisning i dette skal ta i undervisninga. Lukas sier det likevel er viktig å bli introdusert for flere ulike strategier, slik at hver enkelt kan finne og bruke de strategiene som oppleves som mest relevant for en selv. Sofie poengterer viktigheten av å bruke lesestrategier for å kunne være aktiv i timene – ved å arbeide grundig med teksten er det enklere å delta i samtale om tekst i etterkant av lesing.

Felles for informantene er et fokus på at hvilke lesestrategier som passer hver enkelt er individuelt, og at oppfordring til bruk, men ikke føringer for hvilke strategier, kan være med på å gjøre lesestrategier til en nyttig del av leseundervisningen. Nora forteller at hennes tanker rundt bruk av lesestrategier handler mye om at hvert enkelt individ har sin unike måte å lære på, og det er derfor viktig å finne de strategiene som fungerer optimalt for hver enkelt. I tillegg sier hun at selv om hun ikke selv aktivt kobler forkunnskaper inn i lesing, tror hun dette er med på å skape et større engasjement for lesing, og at innholdet blir enklere å forstå og huske. Lukas mener han bruker lesestrategier tilstrekkelig for egen læring, men poengterer også at gjennom systematisk bruk av BISON i skolesammenheng gjør dette at han nå automatisk i møte med tekst tar et strategisk overblikk før lesing. Dette vitner om en nytteverdi, og også at det er forståelse for hvorfor det fokuseres på strategiundervisning i skolen. Som Sara oppsummerer intervjuet med: «Det blir litt sånn snøballeffekt – jo mere jeg bruker lesestrategier, jo mer naturlig er det å bruke det» (Sara, informant skole B).

Det virker som alle informantene er positive til bruk av lese- og læringsstrategier i skolen, men at det ikke er, som med mye annet i skolen, nødvendig å fokusere like mye på dette som det gjøres. De har likevel et perspektiv på lesestrategier som noe nyttig og meningsfullt, og ønsker seg et bredt repertoar av lesestrategier, for å på den måten kunne velge ut de strategiene som fungerer best for hver enkelt.

4.2.3 Undervisning i lesestrategier

Informantene sier det i hovedsak er i norskfaget det undervises i og brukes lesestrategier. Dette gjelder begge skolene, men det er forskjeller i hvordan lesestrategier presenteres for elevene. Informantene ved skole A ble i større grad enn skole B fortalt hvilke lesestrategier de skulle bruke, og lesestrategier ble først og fremst knyttet til norskfaget. Ved skole B virket det som undervisningen var langt mindre fokusert på spesifikke lesestrategier, men heller med

større fokus på introduksjon til ulike strategier elevene ved senere anledning kan benytte ut fra egen preferanse. Ved skole A virket det som bruk av lesestrategier var en mer integrert del av undervisninga, og at dette var noe elevene derfor brukte i stor grad i møte med tekst, og da særlig i norskfaget. Lesestrategier ble på den måten gjerne en felles-aktivitet hvor alle elevene tar del i bruken av strategier. Skole B virket å ha en mer individuell tilnærming til lesestrategier der lærer oppfordrer til individuelt bruk, men ikke i all undervisning, og ikke til alle tekster.

4.2.4 Hvilke lesestrategier informantene har kjennskap til

Alle informantene kan nevne flere ulike lesestrategier de benytter seg av i undervisninga. Mange er på oppfordring fra lærer, men informantene forteller også om hvilke lesestrategier de benytter seg av på eget initiativ, og hvilke lesestrategier de opplever ikke passer deres lese måte, og på den måten ikke bidrar noe nevneverdig til læringsutbyttet. De fleste strategiene elevene nevner kan plasseres som enten organiseringsstrategier, eller overvåkingsstrategier. Informantene nevner ulike utdypingsstrategier som å relatere innholdet i en tekst til andre fag eller sammenhenger, og til kunnskaper de har om tema fra før. I tillegg er alle elevene kjent med bruk av VØL-skjema i skolen – hva de *vet* om tema, hva de *ønsker* å lære, og hva de har *lært* i etterkant av lesing. Av organiseringsstrategier er alle kjent med bruk av tankekart og notater, i tillegg til at flere informanter nevner strategien BISON. I tillegg nevner Lukas og Emma at sjangertrekk kan påvirke lese måte, og Sofie, Sara og Lukas nevner skumlesing som en oversiktsstrategi. Av overvåkingsstrategier nevner flere informanter enten å lage egne spørsmål til seg selv underveis i teksten, eller svare på oppgaver tiltenkt teksten underveis i lesing. Nesten alle informantene sier de oppklarer uklarheter i teksten ved å enten spørre lærer eller medelever, og at de av og til sjekker opp ting de lurer på i etterkant av lesing.

Selv om informantene kan nevne mange ulike lesestrategier, er det begrenset hvor mange strategier de velger å benytte seg av på eget initiativ, og det er ikke strategier fra alle kategoriene. I hovedsak er det strategier som gir oversikt over teksten, og som kontrollerer læringsutbyttet i etterkant. I tillegg er det et fellestrekk at strategier som kan «hentes fram igjen» når teksten skal gjennomgås i fellesskap, benyttes. Alle seks informantene sier de noterer underveis i lesing, enten stikkord eller nøkkelsetninger. I tillegg er det for Lukas og Sara et viktig poeng å kunne gjenfortelle innholdet i en tekst med egne ord, og de benytter seg

derfor av denne strategien, både muntlig og skriftlig, på eget initiativ. Jakob, Lukas og Sara sier de på eget initiativ lager tankekart når de leser tekst. For Jakob er dette tilfelle når lesing fungerer som støtte for skriving – han lager tankekart når han leser for å finne relevant informasjon til for eksempel en oppgave eller en presentasjon. Sofie er den eneste av informantene som uoppfordret tenker over formålet med lesing før lesing, mens både Sara og Lukas reflekterer over tekstens viktigste innhold etter lesing, i tillegg til og av og til skrive dette ned som et sammendrag.

4.3 Oppsummering av funn

Med utgangspunkt i dette datamaterialet var det flere sentrale element det kunne være relevant å trekke fram og diskutere opp mot teorien lagt til grunn for denne undersøkelsen. Etter at datamaterialet var sortert og kategorisert, var det flere refleksjoner jeg gjorde meg rundt hva informantene mente om undervisning, hva de fortalte om lesestrategier, og hvilke tanker de hadde rundt egen læring og læringsutbytte. I tillegg var det interessant å lese datamaterialet *symptomatisk* – hva sier informantene om undervisning, læring og lesestrategier, uten at dette blir eksplisitt uttrykt. I det følgende vil jeg oppsummere funnene fra datamaterialet, og videre avgrense hvilke moment jeg ønsker å drøfte nærmere i denne undersøkelsen.

4.3.1 Lesestrategier tilpasset formål og læremåte

Alle informantene sier de leser tekster på skolen annerledes hvis de før leseaktiviteten får beskjed om at teksten skal arbeides med i etterkant av lesingen. Det er få informanter som sier at lærer i forkant av lesing tydelig uttrykker hva som er formålet med lesingen, og i den grad det skjer er dette ikke konsekvent. Tekstene som leses i skolen settes ikke inn i en større kontekst, og det kan da oppleves som unødvendig å bruke tidskrevende strategier når det oppfattede formålet med lesingen er å kunne svare på spørsmål til teksten etter lesing. Datamaterialet viser en tendens til at målet med lesingen i skolen er å kunne svare på spørsmål fra lærer i felles gjennomgang etter lesing, eller lesing til neste prøve. Dette vitner om et *innholdsfokus* på lesing av tekst – ikke et overordnet tekstkompetanseperspektiv. Siden målet er å utvikle strategiske lesere, må formålet med bruk av lesestrategier kommuniseres tydelig til elevene, slik at de ser verdien av å benytte seg av strategier for å øke eget læringsutbytte.

I tillegg til et fokus på formål med lesingen, viser datamaterialet at informantene er opptatt av at lesestrategiene de blir presentert for er tilpasset deres individuelle læringspreferanser – hvordan hver enkelt elev opplever at de lærer best. For at lesestrategier skal oppleves som hensiktsmessige må det være mulig å velge mellom ulike strategier. Mitt inntrykk av datamaterialet er at det i undervisningen fokuseres på *hvordan* lesestrategien skal gjennomføres, og at det er et mål i seg selv å bruke den aktuelle lesestrategien, ikke *hvorfor* en bruker lesestrategier i møte med tekst.

4.3.2 Fokus på oversikt- og organiseringsstrategier

De lesestrategiene alle informantene har kjennskap til, og som de fleste oftest bruker, er BISON-blikk, notering av stikkord og nøkkelsetninger, og tankekart. Dette er strategier som gir elevene oversikt over teksten, og som hjelper til å organisere innholdet i tekstene de leser. Det arbeides ikke systematisk med aktivering av forkunnskaper i møte med tekst, selv om flere av informantene er kjent med og har refleksjoner om at forkunnskaper kan være nyttig for utbyttet de har av tekstene de leser. I tillegg er det ikke fokus på strategier som fremmer den kritiske og selvstendige tilnærmingen til tekst – i den grad informantene forteller om at de vurderer tekster etter lesing dreier det seg om skjønnlitterære tekster. Ingen informanter påpeker viktigheten av å stille seg kritisk og selvstendig til tekstene de blir presentert for, eller de strategiske valgene de gjør i møte med tekst, og det kan da virke som dette ikke er et sentralt element som blir formidlet til elevene.

4.3.3 Manglende fokus på overordnet tekstkompetanse

Det er lite i datamaterialet som vitner om fokus på hvordan ulike tekster krever ulike lese måter – elevene mangler den literacy-kompetansen *Kunnskapsløftet* gjennom de grunnleggende ferdighetene har forsøkt å løfte fram. For å kunne utvikle elevene til strategiske lesere er det nødvendig å ikke bare se på hvilke spesifikke strategier de kan ta i bruk før-, underveis- og etter lesing, men også hvorfor det er viktig å være bevisst de strategiske valgene de tar. Den kan virke av datamaterialet at strategier som benyttes underveis i lesinga til en viss grad er godt implementert i undervisninga, men det er lite som vitner om at det arbeides systematisk med strategier før og etter lesing. Det kan være interessant å se på hvordan dette kan være med på å hindre elevene i utvikling av deres tekstkompetanse, og hva som skal til for å gi elevene en reell mulighet til å faktisk få tilgang

til teksten og tekstkulturen og ikke bare tilgang til skriften, og hvordan undervisning i lesestrategier kan bidra til et fokus på læring i et livslangt perspektiv hvor det tilrettelegges for selvregulert læring, og ikke kun innholdsfokusert læring for neste prøve.

Å diskutere alle funnene i datamaterialet vil hverken være hensiktsmessig eller mulig, med tanke på denne undersøkelsens omfang. Jeg har derfor gjort et utvalg av hvilke funn det vil være relevant å drøfte videre og sette i sammenheng med undersøkelsens teorigrunnlag. Videre i diskusjonsdelen vil jeg derfor se nærmere på informantenes vurdering av lesestrategier, og hvilke strategier som kan bidra til å utvikle elevenes strategiske kompetanse.

5 Diskusjon

I dette kapittelet vil jeg først gjøre rede for og begrunne de punktene jeg mente var interessant å diskutere nærmere, og sette i sammenheng med teorigrunnlaget. Til slutt i kapittelet vil jeg diskutere mulige feilkilder i undersøkelsen, samt vurdere undersøkelsens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Jeg vil også reflektere over mitt subjektive ståsted til temaet for undersøkelsen før og etter prosjektet, og hvordan denne undersøkelsen kan påvirke min yrkesutøvelse.

5.1 Drøfting av datamaterialet

Med utgangspunkt i analysen av datamaterialet og forskningsspørsmålet har jeg for å kunne svare på forskningsspørsmålet valgt å drøfte hva som skal til for at elevene opplever bruk av lesestrategier som hensiktsmessige, og hvilke strategier som kan bidra til at elevene utvikler seg til strategiske lesere. I tillegg ønsker jeg å drøfte hvordan lesestrategier kan integreres i undervisningen slik at det blir en naturlig del av leseprosessen, og for å utvikle elevenes strategiske lesekompetanse.

5.1.1 Hva skal til for at elevene opplever bruk av lesestrategier som hensiktsmessig

Informantene har ulik oppfatning av bruk av lesestrategier, og bruker det også i varierende grad. I intervjuene ble informantene spurt hvilke lesestrategier de opplevde som nyttig for eget læringsutbytte, hvilke strategier de bruker i skolesammenheng – både på eget initiativ og på oppfordring av lærer – og hvordan de forholder seg til sin egen strategibruk. Informantenes vurdering av strategibruk som nyttig kan oppsummeres under to hovedpunkt: Lesestrategiene er tilpasset formålet med leseaktiviteten, og mulighet til å tilpasse lesestrategiene etter hvordan informantene opplever de selv lærer best.

Tilpasset formål med lesingen

I intervjuene er det flere av informantene som nevner at lesestrategier kan oppleves som et slit, og unødvendig ekstraarbeid.

Av og til synes jeg det er bedre å begynne rett på lesinga av teksten, istedenfor å bruke veldig lang tid på for eksempel BISON. Jeg får liksom ikke så mye ut av det, særlig når

vi leser en veldig kort tekst, som vi uansett ikke skal jobbe noe mer med (Nora, informant skole A).

Nora mener at bruk av lesestrategier må samsvare med hvor mye teksten de leser skal arbeides med i etterkant av lesingen. I tillegg opplever hun at det sjeldent fokuseres på hva formålet med leseaktiviteten er. På spørsmål om lærer ofte konkretiserer og tydeliggjør formålet med leseaktiviteten svarer hun at dette nesten ikke forekommer. På samme spørsmål svarer Emma ved skole B «Nei, det er egentlig veldig sjeldent» (Emma, informant skole B), noe som viser at formålet med leseaktiviteten kan være underkommunisert til elevene.

For å kunne utvikle strategiske lesere er det viktig at leseaktiviteten har som formål å nå konkrete mål (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 4). Elevene må ha klart for seg hva formålet med leseaktiviteten er, og få mulighet til å reflektere over hvorfor de leser den aktuelle teksten, og hvordan de kan nå målene som er satt (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 4). Informantene virker ikke å ha kunnskap om sammenhengen mellom målet med leseaktiviteten og strategibruk, noe som kan vitne om at det fokuseres for lite på lesestrategier som et middel til målet, ikke et mål i seg selv. I tillegg sier informantene eksplisitt at det fokuseres lite på formål med lesing, noe som kan gjøre at strategibruk oppleves som unødvendig og bortkastet tid, nettopp fordi de ikke selv klarer å få øye på sammenhengen mellom strategi og læringsmål.

For at lesestrategier skal oppleves som nyttige for elevene må det derfor fokuseres på å tydeliggjøre sammenhengen mellom læringsmål eleven har satt, og de strategiene som brukes for å oppnå målet. Hvis målet med lesingen er å tilegne seg ny fagkunnskap, vil VØL-skjema kunne være en passende lesestrategi, hvor elevene bevisstgjøres på hva de allerede vet, hva de ønsker å lære, og til slutt vurderer eget læringsutbytte. Hvis målet med leseaktiviteten er å tilegne seg kunnskaper om ulike tekstsjangre eller tekststrukturer, kan visuelle strategier som ulike varianter av skjema-framstillinger tydeliggjøre for elevene hva som skiller for eksempel artikkelsjangeren fra rapport-sjangeren.

Av datamaterialet kommer det fram at det er et fåtall lesestrategier som brukes aktivt i undervisninga – BISON-blikk, VØL-skjema, tankekart og stikkord er det strategiene alle informantene kjenner til og forteller at de ofte bruker i møte med tekst. «Vi bruker ofte de samme strategiene uansett fag, så det kan være litt kjedelig i lengden» (Sara, informant skole B). Informantene forteller at de gjerne bruker de samme strategiene på tvers av fag, og i møte med alle typer tekster. Anmarkrud og Bråten viser til flere undersøkelser for å underbygge

hva god undervisning i lesestrategier bør inneholde, og forskningen på feltet kommer blant annet fram til at undervisningen bør rette seg mot flere strategier som gir eleven «et fleksibelt repertoar» (Anmarkrud & Bråten, 2012, s.197) av lesestrategier. De løfter fram viktigheten av undervisning i de dype lesestrategiene som «antas å være spesielt viktig for å konstruere mentale representasjoner som reflekterer en dyp forståelse basert på slutninger leseren trekker under lesing» (Anmarkrud & Bråten, 2012, s. 197). Ved å gi elevene et bredt repertoar av lesestrategier, samtidig som det kommuniseres tydelig hva målet for lesingen er, vil det være enklere for elevene å ta i bruk de strategiene som oppleves som hensiktsmessig for formålet med lesingen, nettopp fordi elevene da har kunnskap om og kjennskap til ulike strategier som kan bidra til at de når målene som er satt for leseaktiviteten. Her er det imidlertid et brudd mellom praksis i skolen, og hva forskningen viser. Som sagt opplever elevene at de som oftest bruker de samme lesestrategiene i alle fag, og at det som regel er utdypingsstrategier eller hukommelsesstrategier som stikkord, VØL-skjema, BISON-blikk og tankekart. VØL-skjema og BISON-blikk er for så vidt strategier som regnes som dype strategier, men likevel med hovedvekt på å få oversikt over teksten. VØL-skjema kan regnes som utdypingsstrategi, og inkluderer både aktivisering av forkunnskaper, å foregripe tekstens innhold og vurdering av læringsutbytte. Det kan likevel jobbes mer systematisk for å innarbeide gode strategier som gir elevene mulighet til å utvikle seg til strategiske og kompetente lesere, gjennom bredere bruk av lesestrategier.

I tillegg viser datamaterialet at det mangler fokus på etter-lesingsfasen, både ved at informantene leser tekst hvor målet er å kunne svare på spørsmål fra læreren, og ved at hvis det ikke skal arbeides med teksten i etterkant, så avsluttes arbeidet når teksten er gjennomlest. «Hvis vi har fått oppgaver til teksten gjør jeg disse etter jeg har lest, hvis ikke er jeg ferdig når jeg har lest ferdig teksten, og tenker ikke særlig mer over den» (Sara, informant skole B). «Jeg bruker ikke noen spesielle strategier når jeg leser, men prøver å finne den informasjonen jeg tror læreren kommer til å spørre om etterpå» (Jakob, informant skole A). Målet med leseaktiviteten er underforstått å kunne svare på spørsmål lærer stiller, og ikke nødvendigvis knyttet til kompetansemål eller individuelle læringsmål. Elevene reflekterer da ikke over teksten i etterkant av lesing, så fremst de ikke vet de får spørsmål knyttet til det de har lest. Formålene med leseaktiviteten blir på den måten motivert av *ytre årsaker*, som ønske om å svare riktig på spørsmål eller redsel for å ikke kunne svare foran hele klassen, ikke en *indre* motivasjon for å lære mer om et emne.

På spørsmål om hvorfor man lærer lesestrategier på skolen har likevel informantene en tanke om at det handler om noe mer enn bare hjelpemiddel for å kunne svare på spørsmål:

Kanskje er det for å holde fokus på teksten vi leser, og for å lære på annerledes måter, ikke bare lese rett fram, på en måte. Også er det kanskje for at vi senere i livet, for eksempel i jobbsammenheng, at det på en måte er til hjelp der, eller hvis du får oppgaver senere hvor du må lese for å klare å svare. (Emma, informant skole B)

Flere informanter har en tanke om at lesestrategier hjelper de å tilegne seg kunnskap, men at de ofte ikke forstår hvorfor de bruker akkurat de spesifikke lesestrategiene som de gjør – de opplever at det kanskje finnes andre strategier som kunne passet leseaktiviteten bedre. For at elevene skal oppleve bruk av lesestrategier som hensiktsmessig, er det altså viktig at lesestrategiene er tilpasset formålet med lesingen, og også at de har kunnskaper om flere ulike strategier til ulikt bruk, slik at de selv kan være med på å bestemme hvilke strategiske valg som passer til den aktuelle teksten, og det aktuelle formålet med lesingen.

Tilpasset egen læremåte

Informantene er generelt positivt innstilt til bruk av lesestrategier. Det som går igjen er at det er et ønske om at lesestrategiene skal brukes mer på eget initiativ, i den forstand at elevene gjerne vil oppfordres til bruk, men at det ikke nødvendigvis legges så kraftige føringer for hvilke strategier de kan ta i bruk. Dette forutsetter imidlertid at elevene har den kunnskapen og strategiske kompetansen de trenger for å kunne vurdere hvilken hensikt ulike strategier har. Det kan være optimistisk å pålegge elever allerede på ungdomstrinnet så stort ansvar for eget læringsutbytte, og det krever at læreren er bevisst hvilke lesestrategier som presenteres for elevene, på hvilken måte, og med hvilket formål. Likevel er det nedfelt i *Opplæringsloven* at alle elever har krav på opplæring tilpasset deres behov og evner (Opplæringslova, 2018, §1-3), og en kan på den måten se på tilrettelegging av den strategiske undervisningen som et ledd i tilpassa opplæring. Ved å gi elevene kunnskaper om ulike lesestrategier, hvilken hensikt de har og hvorfor vi benytter oss av strategier når vi leser, kan vi være med på å utvikle elevenes metabevissthet når det kommer til læring og lesing, samtidig som vi gjør de i stand til å ta selvstendige valg i møte med tekst. Gjennom refleksjon rundt hvordan hver enkelt lærer best, kan elevene bli mer bevisst sin egen læringsprosess, og se hvordan bruk av lesestrategier tilpasset egen måte å lære på kan være med på å øke eget læringsutbytte. På den måten får elevene selv ta del i egen kunnskapstilegnelse, og undervisningen bidrar til at elevene faktisk er i stand til å selv vurdere og reflektere over egen læring.

Jeg tror det er veldig mange som, altså, at folk har litt forskjellige tanker om hvordan de lærer best. Noen lærer kanskje best av å se på bilder og tenke, og bruke BISON for eksempel, mens andre lærer best av å bare lese eller lage tankekart. (Nora, informant skole A)

Datamaterialet viser imidlertid at informantene selv velger å notere stikkord eller nøkkelsetninger som foretrukne strategi, som jamfør kapittel 2.2.2 – *Ulike lesestrategier*, kan defineres som overflatiske strategier. Hvis dette er deres foretrukne måte å arbeide med tekst, kan det indikere at de ikke har tilstrekkelig kunnskap om formålet med ulike lesestrategier og hvordan de påvirker leseprosessen. Elevene kan også mangle kunnskap som gjør de i stand til å se egen læring i et metaperspektiv, og reflektere rundt hvilke faktorer som påvirker deres egen læring, og hvordan de eventuelt kan minske gapet mellom ønsket læringsutbytte og faktisk læringsutbytte. Ved å arbeide med utviklingen av strategiske lesere hvor det fokuseres på at lesestrategier er «tiltak leseren iverksetter for å fremme forståelse» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 4), og ikke nødvendigvis redskaper som skal hjelpe å huske innholdet i tekst, kan det være at elevene blir bevisst at ulike lesestrategier fungerer til ulike formål, og på den måten i større grad bli i stand til å ta strategiske valg både knyttet til målene satt for leseaktiviteten, og elevens individuelle læringsstil.

I intervjuene kommer det fram at flere av elevene synes det kan bli for stort fokus på lesestrategier som ikke oppleves som passende for de, eller at det alltid er de samme strategiene som går igjen i undervisningen. Elevene ønsker seg kunnskap om flere ulike strategier, slik at de selv kan finne og bruke de som passer best til egen læremåte.

Jeg synes det er nyttig å lære om [lesestrategier], men ikke så veldig mye, liksom. Så lenge man blir forklart hva det er, også kan man prøve det ut. Kanskje kan vi få vite om litt flere forskjellige, også kan du velge selv hvilke som passer deg, og når du bruker dem. (Lukas, informant skole B)

Informantene er veldig bevisst hvilke strategier de mener passer dem eller ikke, og dette kan være et godt utgangspunkt for samtale om hvorfor noen lesestrategier oppleves som mer passende enn andre, og hvorfor eventuelt noen strategier ikke fungerer for eleven. Kanskje har eleven misforstått hensikten med en spesiell strategi, og kan gjennom samtale og refleksjon rundt de strategiske valgene han gjør i møte med tekst lære nye aspekt ved allerede kjente lesestrategier, som kan bidra til at akkurat denne strategien blir viktig i elevens leseforståelse. For eksempel kan bruk av tankekart for en elev oppfattes som unødvendig skriving og bortkastet arbeid – det bidrar ikke til forståelse av tekstens innhold å skrive ned

ordrett det som står i teksten. Ved å tydeliggjøre at dette er en strategi som kan gi ei visuell framstilling av tekstens struktur og hvordan de ulike tekstdelene henger sammen, og gir også eleven mulighet til å sette ord på egne refleksjoner og forkunnskaper i møte med en ny tekst, kan det være at samme elev opplever at nettopp tankekart er en lesestrategi som kan være viktig for å nå de målene som er satt for leseaktiviteten. Informanten Emma forteller om sin holdning til tankekart:

Tankekart er ikke en strategi jeg bruker noe særlig. Det er ikke en strategi jeg lærer så mye av, så jeg gjør det bare når jeg får beskjed om det. Men det kan jo hjelpe litt når jeg gjør det, men det er liksom ikke favoritten, så jeg gjør det ikke av meg selv. (Emma, informant skole B)

Emma er den informanten som viser mest bevissthet rundt egen strategibruk, så en kan gå ut fra at hennes avvisning av denne strategien er godt begrunnet. Vi vet likevel ikke noe om hvordan strategien tankekart er presentert for elevene i denne klassen, og kan da heller ikke si noe om hvordan hensikten med strategien er lagt fram. Hvis tankekart er en ren visuell framstilling av tekstens struktur kan det bli snever eller irrelevant for noen elever, men trekkes også forkunnskaper og foregriping av teksten inn, kan den fort bli mer relevant og nyttig for ulike elevers lærestiler.

Hvor nyttig en strategi oppleves er også avhengig av den arbeidsmengden strategien krever. Sara ved skole B nevner blant annet VØL-skjema som en av de strategiene hun ikke opplever som passende for egen læring.

Jeg synes ofte det kan bli litt tungt med sånn VØL-skjema, fordi da må man skrive så mye, man husker ikke helt hva man har lest. Da er det mer nyttig for meg å snakke med den jeg sitter ved siden av om hva vi skal lære og hva vi vet fra før. (Sara, informant skole B)

Vi ser at bare blant informantene i denne undersøkelsen er det stor forskjell mellom hva som oppleves som passende, og hvorfor det eventuelt ikke passer den enkelte. For at lesestrategier skal oppleves som hensiktsmessige for elevene er det derfor viktig at de har kjennskap til nok strategier til at de kan velge ulike måter å tilnærme seg tekst, uten at dette går på bekostning av de ulike fasene i leseprosessen. Elevene kan for eksempel ikke bare bli presentert for flere forskjellige strategier å velge mellom i under-lesingsfasen, men må også få kjennskap til flere ulike før-lesingsstrategier, og også ulike strategier de kan ta i bruk for å kontrollere og vurdere læringsutbyttet etter lesing. Kort sagt ønsker informantene en autonom tilnærming til bruk av lesestrategier – de ønsker medbestemmelsesrett og tilrettelegging for selvregulert læring – og må få muligheten til dette gjennom god strategiundervisning som favner et bredt

antall lesestrategier, hvor formålet med både leseaktiviteten og lesestrategiene er tydelig kommunisert til elevene.

5.1.2 Hvilke strategier kan bidra til å utvikle strategiske lesere, og hvordan integrere de i leseprosessen?

Underveis i drøftingen av hvilke strategier det kan være hensiktsmessig å introdusere for elevene for å utvikle deres strategiske kompetanse, falt det for meg naturlig og sette dette i sammenheng med hvordan de kan integreres i leseprosessen. På grunn av dette har jeg valgt å diskutere forskningsspørsmål 2 – *Hvilke strategier kan bidra til å utvikle strategiske lesere?* og forskningsspørsmål 3 – *Hvordan kan lesestrategier bli en integrert del av leseprosessen?* sett i sammenheng med hverandre.

Datamaterialet viser at informantene har kjennskap til mange ulike lesestrategier, selv om de ikke nødvendigvis bruker alle, eller forholder seg bevisst til egen strategibruk i møte med tekst. I tillegg er det ingen av informantene som tar i bruk ulike lesestrategier til ulike formål i møte med tekst *bevisst* – de forteller at de gjerne bruker de samme lesestrategiene uansett hvilken tekst de møter. «Jeg tenker ikke på hvorfor jeg skal lese en tekst, men jeg skriver alltid stikkord når vi leser en tekst på skolen, i tilfelle vi får spørsmål til det vi har lest» (Sofie, informant skole A). Duke og Pearson har som nevnt tidligere i teorikapittelet sammenfattet en liste over de grepen gode lesere tar i møte med tekst. Med denne lista som utgangspunkt i tillegg til datamaterialet, vil jeg drøfte hvilke strategier det kan være hensiktsmessig å ha kjennskap til for å kunne være i stand til å ta gode strategiske valg i møte med tekst. Fordi gode lesere er aktive gjennom hele leseprosessen (Duke & Pearson, 2002, s. 205), har jeg valgt å dele leseprosessen inn i tre faser: før lesing, under lesing og etter lesing (jmfør *Komponenter i god leseundervisning*, 2015 s. 4). Jeg har derfor valgt å samtidig drøfte hvordan strategibruk kan bli en integrert del av leseprosessen.

Strategier som forbereder lesingen (Før-lesingsfasen)

Før lesing er målet å forberede elevene på leseaktiviteten de skal gjennomføre. I denne fasen vil det være særlig utdypingsstrategier og organiseringsstrategier som står sentralt.

Utdypingsstrategier i før-fasen

Før lesing er målet å skape engasjement for teksten som skal leses, og sette leseaktiviteten inn i en sammenheng. Duke og Pearson (2002) trekker fram at gode lesere, i tillegg til å ha klare mål for hva de ønsker å få ut av teksten, også foregriper hva teksten kan handle om i møte med tekst (Duke & Pearson, 2002. s. 205). Det er derfor viktig i før-lesingsfasen å reflektere rundt hvilke forventninger leseren har til teksten, og verbalisere aktuelle mål for leseaktiviteten. I intervjuene var det ingen informanter som fortalte at de bevisst tenker gjennom forventninger til teksten eller formålet med leseaktiviteten før lesing, annet enn på oppfordring fra lærer. «Jeg forventer vel å lære noe om det som er tema i teksten, men jeg tenker ikke så mye mer over det enn det» (Jakob, informant skole A). For å kunne gjøre elevene til strategiske lesere må det derfor arbeides aktivt med forventninger til og mål for leseaktiviteten. Dette er grep elevene kan gjøre både muntlig og skriftlig, individuelt og i fellesskap, og kan varieres ut fra formålet og omfanget av teksten.

Hvilke forventninger elevene har til tekstene de møter kan påvirkes av deres kjennskap til skriftkulturen den tilhører. Hvis elevene har god kjennskap til hvilke sjangre og typer tekst som finnes innen en fagdisiplin, vil de ha forventninger om denne type tekst når de leser tekster innen denne tekstkulturen. For eksempel vil elever med god kunnskap om naturfaglige tekster forvente at teksten skal ha spesielle egenskaper når de møter en naturfaglig tekst, og at disse egenskapene vil være annerledes enn en samfunnsfaglig tekst. Denne kunnskapen er med på å gjøre elevene i stand til å kunne lese tekster for ulike formål, og på forhånd vite hva de kan forvente av en spesiell type tekst. Her kan en trekke inn de to aspektene ved leseforståelse – å kunne hente ut forfatterens mening i teksten, og forene dette med egne bidrag av forkunnskaper. En kan likevel ikke konstruere hvilken som helst mening og påstå at teksten er forstått – det må være sammenheng mellom teksten og det som konstrueres – og innsikt i skriftkulturen vil være med på å skape denne koblingen mellom tekst og den meningen leseren sitter igjen med.

I tillegg er aktivisering av forkunnskaper viktig for leseforståelsen, og et sentralt element i forberedelsen av leseaktiviteten. Bråten (2005) skriver

Hva en elev får ut av å lese en bestemt tekst, er langt på vei bestemt av hva eleven vet om tekstens innhold fra før, det vil si av hans eller hennes forkunnskaper. Ja, antagelig er det ingen annen enkeltfaktor som har så stor betydning for hva personer forstår og husker av det de leser, som de forkunnskapene de bringer med seg til teksten (s. 61)

Siden forkunnskaper spiller så stor rolle i møte med tekst, er det viktig å gjøre aktivering av disse til en naturlig del av leseprosessen. Likevel var det få informanter som sa at de bevisst aktiverer forkunnskaper i møte med et nytt emne eller tema. De fleste har opplevd at lærer har stilt spørsmål om hva elevene kan om tema fra før, men dette er ikke noe som skjer konsekvent. «Når vi leser tekster på skolen tenker jeg ikke over hva jeg vet om temaet hvis ikke lærer ber oss om det. Men det er ikke så ofte de gjør det da» (Jakob, informant skole A). Informantene har ikke noe bevisst forhold til å tenke gjennom sine forkunnskaper i møte med et nytt emne eller en fremmed tekst, og dette skjer stort sett kun på oppfordring fra lærer.

Selv om å tenke gjennom forkunnskaper ikke er en strategi elevene bevisst tar i bruk, mente flere av informantene at dette er en strategi som kan være gunstig for læringsutbyttet. «Av og til kan jeg lese noe som minner meg om noe vi har lest før. Jeg tror kanskje at det gjør at jeg blir enda mer interessert i det vi skal lese, tror jeg, hvis jeg allerede vet hva det er» (Nora, informant skole A). «Jeg vet egentlig ikke helt hva det gjør for lesinga mi, men det er vel kanskje for å på en måte, ikke repetere, men gjøre deg klar for hva du skal lese og sånn der ting» (Emma, informant B).

Noen ganger så spør jo læreren om hva vi vet om tema fra før, og da tenke man jo gjennom det. Men hvis de ikke spør, så tenker jeg ikke så mye over det. Men jeg tror at man egentlig klare å forstå det bedre, og lærer litt bedre, hvis man tenker på det litt først. (Sara, informant skole B)

I tillegg til å reflektere over hva elevene kan om et emne før lesing av tekst, er det andre strategier som kan tas i bruk for å aktivere forkunnskapene til elevene, blant annet VØL-skjema. Dette er en strategi hvor elevene både aktiverer forkunnskaper (hva *vet* du), og foregriper teksten (hva *ønsker* du å lære), og en strategi alle informantene i undersøkelsen hadde kjennskap til. VØL-skjema er i tillegg en strategi som inkluderer forventninger til tekst, og er på den måten en enkel strategi å integrere i før-lesingsfasen. Selv om ikke aktivering av forkunnskaper er noe elevene gjør i forkant av hver tekst de leser, oppfatter jeg at de har et positivt inntrykk av å arbeide med tekst på denne måten. På spørsmål om hvordan VØL-skjema påvirker lesingen, sier en informant:

Altså, du får på en måte mer lyst til å lese, liksom, at du ikke bare leser det for å lese det, men prøver å finne ut hva du vil vite. Jeg tenker at hvis jeg har tenkt gjennom hva jeg vet og hva jeg lurer på, så følger jeg mer med i teksten, at jeg ikke bare faller ut og har tankene en annen plass mens jeg leser. (Emma, skole B)

Elevene anser derfor dette som en nyttig strategi for eget læringsutbytte, fordi refleksjon rundt hva de ønsker å lære av en tekst er med på å bidra til fokus på tekstens innhold. Dette er også

en enkel strategi som er lett å ta i bruk, men som nevnt kan oppleves som tidkrevende og omfattende for elevene. I undervisningssituasjonen kan det derfor være viktig å tenke alternative måter å gjennomføre denne type strategier på – er det et poeng at elevene skriver ned sine refleksjoner, eller er det tilstrekkelig å reflektere for seg selv, i par eller i gruppe. Hvordan strategier gjennomføres og presenteres for elevene kan ha mye å si for om elevene oppfatter de som nyttige eller ikke, og ved å vise elevene at det finnes alternative måter å gjennomføre ulike strategier på, kan hver enkelt elev selv finne ut hvordan de foretrekker å jobbe med forkunnskaper og foregriping av tekst.

Organiseringsstrategier i før-fasen

Som et ledd i forberedelsen av leseaktiviteten kjennetegnes gode lesere av at de skaper seg et overblikk over teksten de skal lese før lesing (Duke & Pearson, 2002, s. 205). Gjennom å se på bilder, lese underoverskrifter og merke seg deler av teksten som kan være ekstra viktig å få med seg, skaper leseren seg et inntrykk av innholdet i teksten. I tillegg kan det å bla gjennom teksten som skal leses være med på å skape refleksjoner rundt hva teksten kommer til å handle om, og er på den måten også et ledd i foregripingen av tekst. Ved å legge merke til sjangertrekk kan leseren vurdere hvilke strategiske grep akkurat denne teksten krever, og hvordan de må legge opp den videre leseprosessen for å nå de målene som er satt for leseaktiviteten.

Elevene møter daglig flere ulike sjangrer – artikler, innlegg på sosiale media, fortellinger og annen skjønnlitteratur, argumenterende tekster og så videre. De fleste elevene i skolen vet at tekster med ulikt formål framstår forskjellig, og de kjenner igjen kjente sjangre når de leser tekster. Under intervjuene kom det fram at informantene skiller mellom skjønnlitteratur og sakprosa, men ikke forholder seg bevisst til hvilken sjanger teksten de skal lese er. På spørsmål om hun noen gang ser på sjangertrekk før hun leser en tekst for å identifisere hvilken type tekst det er, svarer Nora at dette ikke skjer så fremst hun ikke får beskjed av læreren om å gjøre dette – og det skjer kun når det undervises om ulike sjangere. Dette går igjen hos alle informantene, men de har likevel tanker om hvorfor det kan være nyttig å se på sjangertrekk før de leser en tekst.

Jeg tror det har ganske mye å si for på en måte helheten. Når du er ferdig med å lese en tekst har det noe å si om det er en person som mener dette, om det er fakta liksom, eller om det er dikta opp. Jeg tror det kan ha ganske mye å si for hvilke refleksjoner man gjør seg etterpå, og hva man lærer. (Emma, informant skole B)

Dette utsagnet vitner om at det er en bevissthet rundt sjanger og tekstens avsender. Dette er likevel ikke gjennomgående for alle informantene, men heller et enkelttilfelle. Det virker på den måten ikke som dette er noe det fokuseres spesifikt på i undervisninga.

På spørsmål om tekster i ulike fag krever ulik lese måte, er informantene delt i oppfatningene. «Nei, jeg leser tekster stort sett på lik måte, uansett hvilket fag vi leser i. Men fortellinger er jo annerledes enn faktatekster da, da skal vi jo lære noe, og ikke bare lese fordi det er gøy» (Sofie, informant skole A). Informantene er klar over at skjønnlitteratur krever en annen lese måte enn sakprosa, men de er ikke bevisst på at naturfag krever ulik lese måte enn samfunnsfag. Å gjøre elevene oppmerksom på hvilke tekster de møter i ulike fagdisipliner kan være med på å gi et innblikk i ulike skrivekulturer, og gi elevene kunnskap om egenskaper og formål en tekst kan ha i de ulike kulturene. Dette er fundamentet i literacy-kompetanse, og det er derfor viktig å være bevisst på dette i møte med tekst, slik at elevene kan tilegne seg denne kompetansen.

En strategi som alle informantene hadde kjennskap til, var BISON-blikk. Dette er en strategi som gir et overblikk over teksten før lesing, og er da med på å forberede leseaktiviteten. Dette var den før-lesingsstrategier alle informantene fortalte at de tok i bruk, og gjerne også på eget initiativ. Det kan være fordi det er en strategi som ikke nødvendigvis er særlig tidkrevende, og elevene trenger heller ikke skrive ned de refleksjonene de gjør seg ved bruk av BISON-blikk. «Det har blitt sånn med BISON-blikk, at jeg ikke merker at jeg gjør det en gang. Det funker bare bra når jeg skal starte å lese en tekst» (Lukas, informant skole B). Det virker derfor som dette er en strategi som er godt innarbeidet i leseprosessen, og som er med på å forberede elevene på teksten de skal lese på en god måte.

Strategier som overvåker egen forståelse (Underveis-fasen)

Underveis i leseprosessen er målet å arbeide med teksten på en slik måte at målene for leseaktiviteten kan oppfylles, som gjerne innebærer et læringsutbytte. Underveis i leseprosessen kan det være passende å bruke flere ulike lesestrategier for å nå målene for lesingen – både utdypingsstrategier, organiseringsstrategier og overvåkingsstrategier.

Utdypingsstrategier under lesing

Aktiveringen av forkunnskaper starter i før-lesingsfasen, men er absolutt ikke noe en kan si seg ferdig med før lesing. Gode lesere sammenligner og integrerer tidligere kunnskap med ny kunnskap (Duke & Pearson, 2002, s. 206), og dette er en prosess som foregår gjennom hele leseaktiviteten. «Av og til når jeg leser tekster er det noe som minner meg om noe jeg har lest eller hørt om før. Da kan det ofte bli enklere å forstå eller mer interessant å lese om det» (Sara, informant skole B). Informanten har en tanke om at forkunnskaper er viktig ikke bare før lesing, men at det også påvirker motivasjon og forståelse underveis i lesinga. Det kommer likevel ikke fram av datamaterialet at det arbeides systematisk med forkunnskaper underveis i leseaktiviteten, og alle informantene er heller ikke bevisst på å trekke inn dette som en ressurs i lesinga. «Når jeg leser noe jeg har hørt om før eller kan fra før, så hopper jeg bare over det i teksten» (Jakob, informant skole A). Dette utsagnet vitner om at kjent kunnskap oppleves som et «frikort» til å slippe å lese hele teksten, heller enn å reflektere over hva det gjør med forståelse av innholdet. Ved å arbeide mer systematisk med forkunnskaper også underveis i lesing, kan det skape en bevissthet hos elevene som til slutt kan føre til at de naturlig i møte med tekst ser på forkunnskaper som en ressurs i lesinga som bidrar til å gjøre leseaktiviteten mindre komplisert og mer interessant. For eksempel kan en i undervisninga ta i bruk såkalte «lesetegn», det vil si å innarbeide et system for hvordan elevene kan markere ulike deler av en tekst som er kjent og oppdage sammenhenger mellom innholdet i teksten og forkunnskaper (Lese- og skriveplan Tromsø kommune, 2014, s. 31). Dette er en strategi det er enkelt å gjennomføre, som ikke krever for mye av elevene, og som i tillegg er med på å overvåke egen leseforståelse.

Organiseringsstrategier under lesing

Fordi elever lærer på ulik måte er det viktig å presentere ulike strategier, slik at hver enkelt kan velge de strategiene som passer best for en selv. For noen elever kan det være nyttig å bearbeide tekster *visuelt*. Flere av informantene var opptatt av at struktur og organisering av tekster er viktig for deres forståelse, og da trekkes gjerne tankekart som strategi fram. Tankekart kan utformes på utallige måter – fellesnevneren er at det må samsvare med formålet med leseaktiviteten. Dette er en strategi som krever en del skriving, og passer på den måten ikke alle, men kan være et godt hjelpemiddel når det er store tekstmengder som skal leses. Tankekart kan også brukes til å integrere forkunnskaper med ny kunnskap på en oversiktlig måte, eller være et redskap i vurdering av tekst – hvordan er teksten strukturert,

hvordan fungerer dette, har teksten noen mangler og hva kunne eventuelt vært gjort annerledes.

Overvåkingsstrategier under lesing

Det som kan oppfattes som de viktigste strategiene underveis i leseprosessen er strategier som overvåker og kontrollerer leserens forståelse av teksten og læringsutbyttet. Den enkleste strategien som kontrollerer forståelsen underveis i lesinga, er å stille og svare på spørsmål underveis. Dette er ikke noe noen av informantene uttrykker at de gjør bevisst, men flere sier at de av og til får spørsmål til teksten utdelt på forhånd, eller blir oppfordret av lærer til å lage spørsmål i forkant av lesing. Blant annet ved skole A får elevene av og til beskjed fra lærer at de skal skrive ned spørsmål til teksten før lesing. Sofie forteller at «av og til får vi beskjed om å skrive ned spørsmål til teksten før vi leser, for eksempel om hva vi skal lære, eller hva teksten handler om. Så svarer vi etter vi har lest på spørsmålene vi stilte oss før lesinga» (Sofie, informant skole A). Spørsmålene kan like godt stilles muntlig til seg selv, i grupper eller i plenum, eller de kan skrives ned individuelt eller felles. Dette kan like gjerne gjøres underveis i lesinga for å kontrollere at innholdet i teksten blir forstått. Ved å gjøre det til en naturlig del av leseaktiviteten å stille spørsmål både om tekstens innhold, og om de strategiene en har tatt i bruk er hensiktsmessige for å nå målet for leseaktiviteten, lærer elevene å reflektere over egen læring underveis i lesinga, og det er også naturlig å ta disse spørsmålene opp etter lesingen. På denne måten trenes eleven til å eventuelt revidere de oppfatningene de hadde av teksten før de leste, hvis de opplever at dette ikke stemte overens med tekstens faktiske innhold. Dette er i samsvar med Duke og Pearsons (2002) kjennetegn på gode lesere, som sier at gode lesere overvåker og reviderer deres forståelse av tekstens innhold (s. 206).

Å stille kritiske spørsmål knyttet til for eksempel avsender eller synsvinkel har ingen av informantene noe forhold til. Å forholde seg kritisk til en tekst innebærer å kunne stille spørsmålstegn ved både forfatterens intensjon og synsvinkel, og også hvordan innholdet blir presentert. For eksempel vil en tekst skrevet av en engasjert samfunnsdebattant og en læreboktekst om samme tema kunne presentere et innhold på to veldig ulike måter – den ene subjektivt, den andre objektivt. Ved å gjøre elevene bevisst på denne forskjellen vil de kunne forholde seg selvstendig til de tekstene de blir presentert for ved at de er bevisst hvordan forskjellige avsendere vil legge fram sine synspunkt og sin virkelighet på ulike måter.

En annen strategi som overvåker leseforståelsen er å oppsummere tekstens innhold med egne ord underveis i lesinga. Særlig informantene ved skole B var opptatt av at noe er lært først når de kan gjenfortelle dette med egne ord. Dette viser en bevissthet om ei selvstendig holdning til kunnskap hvor det å gjenfortelle ordrett fra teksten ikke regnes som lærdom, men at det først er når kunnskap kan anvendes og brukes at den oppfattes som lært.

Strategier som bidrar til en kritisk og selvstendig tilnærming til tekst (Etterlesingsfasen)

For å kunne bli kompetente lesere må en også kunne forholde seg selvstendig og kritisk til de tekstene en møter. Gjennom å gi elevene de redskapene de trenger til å kunne vurdere både teksten og egen leseprosess kan elevene utvikle evne til å vurdere tekstene de leser – både med tanke på innhold, form, avsender og formål.

Overvåkningsstrategier

Hvis elevene i forkant av leseaktiviteten har reflektert rundt sine forventninger til teksten, er det naturlig å hente disse forventningene fram igjen etter lesing. På den måten får elevene mulighet til å, hvis nødvendig, revidere de oppfatningene de hadde før lesing, eller de får bekrefte de tankene de hadde om teksten før de leste den. Dette er med på å gjøre elevene selvstendig i møte med tekst ved at de hele tiden reflekterer over om de forventningene de hadde til teksten ble innfridd, og eventuelt hvorfor de ikke ble innfridd. Hadde elevene mangelfull kunnskap om emnet fra før som gjorde at de ikke var i stand til å foregripe hva teksten handlet om, eller om det for eksempel var strukturelle trekk ved teksten som gjorde at eleven misforstod tekstens innhold. For eksempel kan en diskutere såkalte «clickbaits» - overskrifter som har til hensikt å få lesere på nettsider til å klikke seg videre ved å lage en tittel som ikke nødvendigvis reflekterer innholdet i teksten. Er det da elevenes forkunnskaper som er feil, eller er det tittelen som er misvisende. Dette kan være en flott inngangsport til diskusjon og refleksjon rundt hvilke assosiasjoner vi har til ulike begrep og sjangertrekk, og hvordan dette påvirker hvordan vi leser tekster.

Det er ulike strategier som kan oppfordre elevene til å forholde seg både kritisk og selvstendig til tekster de leser., blant annet vurdering av tekst etter lesing, å stille spørsmål til teksten og refleksjon rundt hva teksten eventuelt mangler – hva fikk en som leser ikke svar på, og hva kunne vært gjort annerledes. Denne type strategier var imidlertid de strategiene informantene

hadde minst kunnskap om, og det var ingen informanter som bevisst vurderte hverken innhold eller tekstens form etter lesing. På spørsmål om de i fellesskap noen ganger diskuterer tekstens verdi i klassen svarer Jakob: «nei, egentlig ikke. Siden det står i læreboka så må det jo være bra, tenker jeg» (Jakob, informant skole A). Et par informanter sier de av og til ubevisst vurderer om en tekst var kjedelig eller spennende etter lesing, men at dette først og fremst gjelder skjønnlitteratur, og er basert på personlig interesse – ikke tekstens avsender, formål eller egenskaper. Det virker som en litt mer kritisk tilnærming til tekst er underkommunisert til elevene – det er ingen av de som bevisst forholder seg til hvem som har skrevet tekstene de leser, eller hva som blir presentert av innhold.

For å utvikle en selvstendig tilnærming til tekst må også elevene kunne reflektere over hva som kunne gjort tekstene de leser bedre, eller hva tekstene mangler. «Når jeg leser bøker for eksempel, og det er lange perioder hvor det er veldig kjedelig, tenker jeg over hva som kunne vært annerledes eller hva som kunne vært bedre» (Lukas, informant skole B). Også her virker det som at informantene forholder seg kritisk til skjønnlitterære tekster – i den grad at de vurderer tekst etter hvor «fengende» eller spennende den er. Vurdering av tekst henger på den måten sammen med motivasjonen for å lese tekst – når det er lesing for opplevelsen eller fornøynsens skyld tenker informantene gjennom hva som kunne vært annerledes eller om teksten var god eller dårlig, men ikke når de leser sakprosa. En kan spørre seg om dette handler om at det ikke kommuniseres direkte til elevene at dette handler om å kunne stille seg kritisk til de tekstene de leser, eller om det er for innarbeidet at skjønnlitteratur skal «anmeldes», noe som først og fremst dreier seg rundt personlig preferanse.

Til sist er et viktig element i etter-lesingsfasen at elevene kan reflektere over og vurdere egen strategibruk. Dette var ikke noe elevene hadde noe særlig forhold til – ut over den oppfatning at de bruker det nok allerede. «Jeg har ikke noe behov for å bruke lesestrategier mer enn jeg allerede gjør, siden jeg ikke alltid synes det er like nyttig» (Emma, informant skole B). Hvis elevene får trening i å vurdere egen strategibruk kan de i større grad enn i dag være i stand til å vurdere om de strategiene de tok i bruk i møte med den spesifikke teksten var hensiktsmessige eller ikke, og hva de eventuelt kunne gjort annerledes. Her trekkes atter en gang formålet med leseaktiviteten inn – hvis det er en naturlig del av leseprosessen å sette seg mål for lesinga i forkant, for så å evaluere om disse er oppfylt i etterkant av lesing, kan det bli lettere for elevene å vurdere om egen strategibruk var optimal for formålet med lesinga eller ikke. Det er altså veldig viktig å se hele leseprosessen som en sammenhengende prosess, der alle de ulike fasene skal henge sammen, underbygge og samsvare med hverandre.

5.2 Vurdering og utsyn

Det finnes utallige måter å gjennomføre et masterprosjekt på, og en kan ikke nødvendigvis si at en måte er mer riktig enn en annen. Denne undersøkelsen kan sees på som en prosess der produktet ikke nødvendigvis bare er svaret på forskningsspørsmålet, men en mulighet til å få erfaring med å planlegge, gjennomføre og vurdere et større forskningsbasert utviklingsarbeid. I det følgende vil jeg reflektere over hva som kunne vært gjort annerledes i denne undersøkelsen, argumentere for undersøkelsens troverdighet, gyldighet og generaliserbarhet, og til slutt si noe om hvordan dette prosjektet kan være med på å forme min yrkesutøvelse som lærer i grunnskolen.

5.2.1 Kritikk av egen metode

I etterpåklokskapens lys er det flere ting som kan ha vært med på å påvirke utfallet av denne undersøkelsen. Det vil derfor være viktig for min pålitelighet som troverdig og objektiv forsker at jeg kan identifisere disse elementene og har et bevisst forhold til de valgene jeg har gjort. Blant annet kan en ikke komme helt utenom ens egne forhåndsoppfatninger av tema og temaets relevans. Jeg ønsket så godt det lot seg gjøre å innta en nøytral stilling til bruk av lesestrategier, men hadde selvsagt på forhånd reflektert rundt hvordan jeg selv opplevde bruk av lesestrategier gjennom min skolegang, og også de erfaringene jeg har gjort meg gjennom flere perioder i praksis under utdanningen. Det var derfor viktig å være bevisst hvordan temaet lesestrategier ble lagt fram for informantene under intervjuene, og hvordan spørsmålene ble formulert. På den måten skulle ikke min fremtoning eller vektlegging påvirke de svarene jeg fikk fra informantene. På grunn av min uerfarenhet i intervjusituasjoner opplevde jeg det som utfordrende å stille gode oppfølgingsspørsmål, og i analysearbeidet ble jeg oppmerksom på at noen av mine oppfølgingsspørsmål kan oppfattes som ledende. Selv om dette kunne vært en svakhet i et større prosjekt, anser jeg det ikke som et alvorlig feiltrinn i denne sammenhengen, da det i de eksemplene der dette er tilfelle ikke har stor innvirkning på datamaterialet. Dette er likevel noe jeg har vært obs på i analyseringen og bearbeidingen av datamaterialet.

I tillegg kan en diskutere hvor vidt jeg var i stand til å identifisere viktige ytringer fra informantene, og følge opp de «riktige» utsagnene. I noen eksempler har elevene kommet med ytringer som skulle vært fulgt opp, men som jeg i intervjusituasjonen ikke ble oppmerksom på viktigheten av, og derfor ikke fulgte opp. Selv om dette også kan relateres til

min uerfarenhet i denne type situasjoner, viser transkriberingene en utvikling av meg som intervjuer da jeg i de tre siste intervjuene bedre klarer å identifisere viktige meninger og utsagn informantene kom med, og på den måten i større grad klarer å oppnå en samtale om lesestrategier som overordnet begrep, kontra de første intervjuene som har et mer innholdsfokusert og faktabasert preg.

Til slutt kan en kritisere utvalget. Informantene melde seg selv gjennom selvseleksjon, og en kan stille spørsmålstegn ved hvilke elever som frivillig melder seg til et intervju om lesestrategier, og hvilken motivasjon de har for å delta. Et helt upartisk alternativ ville vært tilfeldig utvalg, samtidig som funnene i datamaterialet viser at det er seks svært ulike elevtyper som valgte å stille til intervju – informantene har ingen andre direkte fellestrekk enn et ønske om å delta i mitt masterprosjekt. Utvalgets størrelse kan også diskuteres – utvalget er relativt lite, og datamaterialet blir derfor veldig smalt. Innenfor dette prosjektets rammer var det likevel ikke rom for å gjennomføre en særlig mye større undersøkelse – det ville i så fall være interessant å diskutere hva en eventuelt kunne undersøkt om en valgte en kvantitativ tilnærming til lesestrategier som fenomen, istedenfor kvalitativ.

5.2.2 Vurdering av undersøkelsen

Denne undersøkelsen vil, på grunn av prosjektets omfang, ikke kunne påstås å være representativ for alle ungdomsskoleelever, men heller si noe om hvilke holdninger et utvalg elever i to av kommunens skoler har til lesestrategier. Det vil likevel kunne være en overføringsverdi til elever generelt, avhengig av om empirien kan vurderes som pålitelig og gyldig.

Reliabilitet

Prosjektets reliabilitet avhenger av empiriens nøyaktighet; hvilke data er samlet inn, på hvilken måte, og hvordan analyseres og tolkes den (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 23). En kan teste prosjektets reliabilitet ved å enten se på lignende studier, eller gjenta samme undersøkelse på et senere tidspunkt. Dersom undersøkelsen gir lik empiri, eller andre forskere kommer fram til lik empiri gjennom lignende undersøkelser, vil det styrke prosjektets reliabilitet (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 23). Fordi jeg ikke har mulighet til å gjennomføre intervjuene flere ganger, vil det ikke være mulig å teste prosjektets reliabilitet på

denne måten, men det vil være mulig å sammenligne mine funn med lignende klasseromsforskning, blant annet Anmarkrud & Bråten (2012) Dersom mine funn er noenlunde like, kan det tyde på høy reliabilitet.

Mine funn kan i høyeste grad sammenlignes med blant annet klasseromsforskningen som er gjennomført av Anmarkrud og Bråten, hvor elevenes repertoar av lesestrategier trekkes fram, fokus på dype lesestrategier og tekst sett i et metaperspektiv. I tillegg samsvarer mine funn med resultatene fra PISA-undersøkelsene de seneste årene, som viser at de strategiske ferdighetene til elever i norsk skole er forbedret, men at det enda gjenstår en del arbeid før en kan si at det jobbes systematisk og godt med å utvikle strategiske lesere.

Validitet

Validitet er hvor godt innsamlet data representerer fenomenet som undersøkes (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 24). Det vil si om dataene er relevant, og på den måten kan besvare forskningsspørsmålet. Dersom det er godt samsvar mellom de data som samles inn og det som undersøkes, har undersøkelsen høy validitet. For å kunne vurdere om undersøkelsen er valid eller ikke, kan en gjennomføre ulike systematiske validitetstester. Eksempel på dette vil være å i forkant av intervjuene observere informantene i en lesesituasjon, for så å undersøke om det er samsvar mellom de observasjonene som er gjort, og intervjuene. Christoffersen og Johannesen (2012) mener at en også kan benytte seg av såkalt «face validity» - sunn fornuft, i spørsmålet om en undersøkelse er valid eller ikke. Her kan blant annet transkriberingen av intervjuene være med på å påvirke validiteten – er det gjort systematisk og nøyaktig, vil en kunne si at funnene med bakgrunn i intervjuene er korrekt, og dermed samsvarer med det undersøkte fenomenet (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 24).

I tillegg til dette vil dataenes gyldighet selvsagt påvirkes av hvem som ble intervjuet. I dette prosjektet intervjuet jeg seks elever i ungdomsskolealder. Utvalget kan på den måten være med på å argumentere for undersøkelsens validitet – elevene er i riktig alder, og befinner seg i en skolesituasjon der de gjennom undervisning blir presentert for lesestrategier.

Til sist er prosjektet meldt til og godkjent av NSD – Norsk senter for forskningsdata, i tillegg til at alle informanter har signert samtykkeskjema hvor de sier seg villig til å delta i undersøkelsen. Som forsker i skolen har jeg også signert taushetserklæring og kontrakt med skolen for å kunne innhente empiri.

Generaliserbarhet

Denne undersøkelsen er for snever til å kunne si noe om elever eller undervisning generelt. Den kan imidlertid si noe om hvordan elever i ungdomsskolealder snakker om lesestrategier, altså hvilke begrep de bruker, og hvordan de forholder seg til disse. I tillegg er det noen klare forskjeller mellom hvordan de to klassene som er representert forholder seg til og underviser i lesestrategier. Denne undersøkelsen kan derfor si noe om hvor forskjellig undervisning i lesestrategier kan være, og en kan ut fra informantenes respons i intervjuene si noe om hva elevene tenker om denne undervisninga. Selv om jeg ikke kan vurdere undervisninga kvalitativt opp mot hverandre, og kun kan forholde meg til elevenes utsagn og holdninger til undervisning på et veldig grunt grunnlag, er dette gode refleksjoner å ta med videre i hvordan dette kan være med å påvirke hvordan jeg velger å undervise i lesestrategier i norskfaget.

5.2.3 Undersøkelsens påvirkning på egen praksis

Før dette masterprosjektet hadde jeg en oppfatning av lesestrategier som heller kan betegnes som *studieteknikk* – de brukes for å kunne huske mest mulig av en tekst, gjerne med en eller annen form for prøve eller test som formål. Veien til den forståelsen jeg har av lesestrategier i dag har vært lang og utfordrende, men mest av alt lærerik og spennende. I dag har jeg en forståelse av lesestrategier som en måte å interagere med tekst – lesestrategier gir oss mulighet til å gjennom engasjement og bevisst lesing skape en dypere mening enn bare tekstens kunnskapsinnhold. Lesestrategier gir oss mulighet til å diskutere og reflektere over hva tekst er, og hva tekster gjør med oss som lesere. I tillegg står det nå enda klarere for meg hva målet med de grunnleggende ferdighetene var – nemlig en overordnet tekstkompetanse som gir tilgang til en tekstkultur, og ikke bare ordavkoding og enkel forståelse.

I min yrkesutøvelse som norsklærer vil det derfor være viktig for meg å klare å kommunisere til mine elever hva formålet med bruken av lesestrategier er, og ikke bare gjennomføre det for å kunne hake det av på lista over ting elevene skal presenteres for. I tillegg mener jeg bevissthet rundt lesestrategier er et ledd i tilpasset undervisning – elevene må få mulighet til og redskapene de trenger for å kunne lære på best mulig måte med utgangspunkt i deres evner og forutsetninger. Og aller sist ønsker jeg å rette lyset mot læring i et livslangt perspektiv – gjennom gode språkkunnskaper og tekstkompetanse står elevene godt rustet til å møte utfordringer og endringer både i kunnskapssamfunnet og i hverdagslivet.

6 Oppsummering og avslutning

6.1 Svar på forskningsspørsmål

Innledningsvis presenterte jeg tre forskningsspørsmål som skulle besvare min problemstilling.

I det følgende vil jeg kort svare på disse forskningsspørsmålene

6.1.1 Hva skal til for at elevene opplever bruk av lesestrategier som hensiktsmessig for egen læring?

For at elever representert ved utvalget i denne undersøkelsen skal oppleve lesestrategier som nyttig for egen læring, er det viktigste poenget at de er tilpasset deres måte å lære på. Elevene må ha kjennskap til mange nok strategier til at de kan ta selvstendige strategiske valg. I tillegg må elevene ha kunnskap om formålet med de ulike strategiene – med hvilken hensikt tar man de i bruk. Når elevene kan vurdere egen læringsprosess og har kunnskap om ulike lesestrategiers formål, er de i større grad i stand til å kunne ta selvstendige valg når det kommer til hvilke lesestrategier de tar i bruk for å lese ulike tekster.

I tillegg må formålet med leseaktiviteten tydeliggjøres for elevene, slik at de ut fra dette kan vurdere hvilke strategier det vil være hensiktsmessig å ta i bruk. Uten å sette leseaktiviteten inn i en kontekst er det vanskelig å vurdere hvilke lesestrategier man bør ta i bruk, og man kan heller ikke vurdere om formålet med leseaktiviteten er oppfylt. Det er derfor viktig for elevenes strategiske kompetanse å ha et tydelig mål for lesinga.

6.1.2 Hvilke lesestrategier kan være med på å utvikle elevenes strategiske kompetanse, og hvordan integrere det i leseprosessen

God leseundervisning deler leseprosessen inn i tre faser: før-, underveis- og etter lesing. I disse fasene er det ulike strategier det kan være nyttig å benytte seg av for å utvikle elevene til å bli strategiske lesere. I før-lesingsfasen er det viktigste strategiske grepet strategier som *forbereder* leseren på leseaktiviteten ved å aktivere forkunnskaper, få overblikk over teksten og skape forventninger til lesinga.

Underveis i lesinga er strategier som *overvåker og kontrollerer* forståelsen av tekstens innhold sentrale. Dette er strategier som å stille spørsmål og oppsummere innhold med egne ord, og hvor hensikten er å kontrollere om innholdet i teksten er forstått.

I etter-lesingsfasen er det viktig at elevene tar opp målene for leseaktiviteten for å kunne evaluere om målene er oppfylt. Elevene må tilegne seg kompetanse som gjør de i stand til å *evaluere og vurdere* egen læringsprosess, og *reflektere* over om de valgte strategiske grepene var effektive eller ikke. I tillegg krever strategisk lesing ei kritisk og selvstendig tilnærming til tekst, hvor elevene gjennom vurdering av teksten kan posisjonere seg i forhold til teksten på en selvstendig måte.

6.2 Svar på problemstilling

Problemstillingen for denne undersøkelsen var *Hvordan vurderer elever i ungdomsskolen bruk og nytte av lesestrategier i møte med tekst i skolen?* Gjennom analyse og drøfting av datamaterialet har jeg kommet fram til at elever i ungdomsskolen, representert ved mitt utvalg fra to ulike skoler, vurderer lesestrategier som nyttig for egen læring. De opplever at dette er et viktig element i undervisninga, men mener dette er grep det bør være opp til hver enkelt å avgjøre hvordan tas i bruk. Gjennom sterkere tilpassing av strategiske grep til ulike læringsstiler, samt et fokus på kunnskap om lesestrategiers formål, kan flere elever se nytteverdien av å ta i bruk ulike strategier i sin tilnærming til tekst, og på den måten få mulighet til å utvikle seg til gode, kompetente og strategiske lesere.

6.3 Videre utvikling og forskning på fagfeltet

Gjennom dette prosjektet har jeg sett flere moment det kan være interessant å undersøke videre. Det ville for eksempel vært interessant å se på elevers bruk av lesestrategier i spesifikke fag, og om det er forskjeller mellom ulike fagdisipliner i hvor mye det fokuseres på strategisk lesing. Er det for eksempel en signifikant forskjell mellom realfag og språkfag når det kommer til implementering av lesestrategier i undervisninga. I tillegg kunne en utvikling av denne studien inkludert observasjon av elever i lesesituasjoner, som kunne gitt et enda tydeligere bilde på hvilke strategiske grep elever i ungdomsskolen benytter seg av. Videre vil det også bli interessant å se hvordan *Fagfornyelsen* implementeres og forsås av lærere, og om literacy-kompetanse blir enda tydeligere kommunisert til lærere i skolen og om dette har noen innvirkning på norske elevers strategiske lesekompetanse.

Referanseliste

- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008, februar). Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher Vol. 61, No. 5*, ss. 364-373.
- Anmarkrud, Ø., & Bråten, I. (2012). God undervisning i lesestrategier - hva klasseromsforskningen har lært oss. I S. Matre, & A. Skaftun, *Skriv! Les! Artikler fra den første nordiske konferansen om lesing, skriving og literacy* (ss. 193-212). Trondheim: Akademika forlag .
- Berge, K. L. (2005). Kap. 13: Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve - ideologi og strategier. I A. J. Aasen, & S. Nome, *Det nye norskfaget* (ss. 161-188). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bråten, I. (2007). *Leseforståelse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: abstrakt forlag.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Chapter 10: Effective Practices for Developing Reading Comprehension. I A. E. Farstrup, & S. J. Samuels, *What Research Has to Say About Reading Instruction, Third Edition* (ss. 205-242). Newark, Delaware: International reading Association.
- Edge. (2002). Teacher Welcome and Teaching Tips. *Reading Comprehension Skills and Strategies* (ss. 4-6). Irvine: Saddleback Educational Publications
- Kjærnsli, M., & Roe, A. (2010, november 17). *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Hentet fra www.uv.uio.no: http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekt-sider/pisa/publikasjoner/publikasjoner/paa_rett_spor.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2013, august 1). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra www.udir.no: <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>

- Kunnskapsdepartementet. (2016, april 15). *Melding til Stortinget 28 (2015-2016) Fag - Fordypning - Forståelse*. Hentet fra www.regjeringen.no:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a, september 7). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra www.regjeringen.no:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b, november 8). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra www.udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018, januar 1). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova)*. Hentet fra www.lovdata.no:
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Kvernmo, G. (2010). Intervju som metode - barn/unge som informanter. I E. Arntzen, & J. Tolsby, *Studenter som forsker i utdanning og yrke* (ss. 66-80). Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lesesenteret. (2008). *Lesing er*. Hentet fra www.lesesenteret.uis.no:
<http://lesesenteret.uis.no/boeker-hefter-og-materiell/boeker-og-hefter/lesing-er-article80065-12686.html>
- Lesesenteret. (2013). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med lesing på ungdomstrinnet*. Hentet fra www.udir.no:
https://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/rammeverk/ungdomstrinnet_bakgrunnsdokument_lesing_vedlegg_3.pdf
- Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A., & Turmo, A. (2001, april). *God rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Hentet fra www.uv.uio.no: <http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekt-sider/pisa/publikasjoner/publikasjoner/godt-rustet-for-framtida.pdf>

- NOU 2015:8 (2015) *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra www.regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- OECD. (2009). *PISA 2009 Assessment framework. Key competencies in reading, mathematics and science*. Hentet fra www.oecd.org: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf>
- Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaftun, A. (2015). Leseopplæring og fagenes liteacy. *Nordic Journal of Literacy Research, Vol 1, 2015*, ss. 1-15.
- Skovholt, K. (2014). *Innføring i grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk .
- Snow, C. E., & Sweet, A. P. (2003). Reading for Comprehension. I A. P. Sweet, & C. E. Snow, *Rethinking Reading Comprehension* (ss. 1-11). New York City: Guilford Publications.
- Spörer, N., Brunstein, J. C., & Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction 19* (2009), ss. 272-286.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis*. Oslo: J. W. Cappelens forlag.
- Ungdomsskolene i Tromsø kommune. (2014). Lese- og skriveplan for ungdomsskolene i Tromsø kommune. Tromsø .
- Utdanningsdirektoratet. (2015, september 14). *Komponenter i god leseopplæring - hele dokumentet*. Hentet fra www.udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/Komponenter-i-god-leseopplaring/>

Vedlegg

Vedlegg A: Intervjuguide

1. Intro til intervju. Presentasjon, taushetserklæring/samtykkeskjema, start av båndopptaker
2. Intro
 - a. Liker du å lese? Hvorfor, hvorfor ikke? Hva liker du å lese?
 - b. Hvorfor tror du vi leser tekster i skolen?
 - c. Når du får i oppgave å lese en tekst, hva gjør du da?
3. Om undervisning i lesestrategier
 - a. Hva vet du om lesestrategier?
 - b. Kan du nevne noen lesestrategier du har lært eksplisitt om på skolen?
 - c. Hvordan lærer dere om lesestrategier på skolen? F.eks. lærer demonstrerer, lærer forklarer, utdeling av hjelpearke/-middel
 - d. Hvilke andre begrep brukes om lesestrategier?
 - e. I hvilke fag lærer du om lesestrategier?
 - f. Har du hatt undervisning om lesestrategier før du begynte på ungdomsskolen?
4. Eksempeltekster
 - a. Kan du demonstrere vha. denne teksten hva du gjør i møte med nye, ukjente tekster? Si gjerne høyt hva du tenker
 - b. Når du leser en tekst, tar du i bruk noen strategier som f.eks.:
 - Se egen liste
 - c. Hvordan ville du jobbet med denne teksten
 - i. Hvis læreren ba deg om det
 - ii. Hvis det var et emne som interesserer deg, og du ønsket å lære mer om det
5. Om egen bruk av lesestrategier
 - a. Bruker du selv disse hjelpemidlene / strategiene uten at læreren sier du skal?
 - b. Hvilke lesestrategier synes du passer deg best? Hvorfor?
 - c. Hvorfor velger du ev. å ikke bruke lesestrategier?
 - d. Når / Hvis du bruker lesestrategier, synes du det er hjelpsomt / nyttig?
 - e. Hvorfor tror du dere lærer om dette på skolen? Hvorfor kan det være nyttig å bruke lesestrategier?
 - f. Tror du lesestrategier kan hjelpe deg å lære mer?
 - g. Hva skal til for at du skal oppleve lesestrategier som nyttig å lære om? Hva skal til for at du skal bruke lesestrategier mer?
6. Evt. andre spørsmål
 - a. Oppklarings spørsmål, ev. misforståelser

- b. Avsluttende kommentar fra informant
7. Avslutning av intervju, avslutte båndopptaker, takke for samtalen

LESESTRATEGIER

Før: Før jeg leser en tekst

- a. Forberede:
 - 1) Tenker jeg gjennom hva som er målet med å lese denne teksten, og hvorfor jeg leser denne teksten
 - 2) Ser jeg på sjangertrekk for å finne ut hvilken tekst det er
 - 3) Tenker gjennom eller skriver ned ting jeg allerede vet om emnet teksten handler om (f.eks. SØT-modell, VØL-skjema)
 - 4) Leser jeg underoverskrifter og bildetekster for å se hva teksten kommer til å handle om
- b. Foregripe:
 - 1) Tenker jeg gjennom hvilke forventninger jeg har til denne teksten (SØT, VØL)

Underveis: Mens jeg leser en tekst

- a. Overvåke lesing / Stille spørsmål
 - 1) Stiller jeg spørsmål til meg selv underveis for å sørge for at jeg forstår innholdet («Gir dette mening?»)
 - 2) Skriver ned det som er uklart eller jeg ikke forstår, og undersøker dette etter lesing
 - 3) Stiller jeg spørsmål
 - i. for å finne fram til informasjon i teksten (informasjonsspørsmål)
 - ii. for å tolke og forstå teksten (refleksjonsspørsmål med utgangspunkt i teksten)
 - iii. for å reflektere over innholdet i teksten (refleksjonsspørsmål som utfordrer teksten)
 - iv. for å reflektere kritisk over tekstens form eller innhold (refleksjonsspørsmål for å vurdere teksten)
 - 4) Prøver å memorere / huske utenat så mye som mulig
 - 5) Stopper jeg noen ganger opp for å tenke gjennom og repetere det jeg har lest
- b) Finne sammenhenger
 - 1) Relaterer jeg tekstens innhold til egne kunnskaper, erfaringer eller leseropplevelser
 - 2) Tenker jeg på hva denne teksten
 - i. Minner meg om
 - ii. Noe som ligner på dette
 - iii. Noe jeg har opplevd
 - iv. Noe jeg kan fra før
 - 3) ser jeg for meg andre sammenhenger den nye informasjonen i teksten kan passe inn i

- 4) Prøver jeg å finne sammenhenger mellom ulike deler av teksten
 - 5) Prøver jeg å finne ut hvordan denne teksten passer inn i ting jeg tidligere har lært
- c) Trekke slutninger
- 1) Bruker jeg det jeg allerede kan til å trekke slutninger i teksten
 - 2) Tenker på hva som ikke står skrevet i teksten, men som jeg likevel forstår
- d) Oppklare
- 1) Skriver ned det som er uklart eller jeg ikke forstår, og undersøker dette etter lesing
 - 2) Øver på å si innholdet til meg selv flere ganger
- e) Visualisere og organisere
- 1) Lager jeg tankekart over det jeg leser i teksten
 - 2) Skriver jeg ned stikkord underveis mens jeg leser
 - 3) Prøver jeg å lage en oversikt over innholdet i teksten

Etter: Etter jeg har lest en tekst

- a. Oppsummere
- 1) Tenker jeg gjennom hva som var det viktigste i teksten
 - 2) Skriver jeg et kort sammendrag av det viktigste i teksten
 - 3) Prøver jeg å få alt innholdet til å passe sammen
 - 4) Oppsummerer jeg det viktigste i teksten med egne ord
 - 5) Sørger for å huske de viktigste tingene
 - 6) Prøver å memorere det jeg tror er viktigst
 - 7) Prøver å tenke gjennom innholdet og finne mening i det jeg har lest
- b. Vurdere
- 1) tenker jeg gjennom hva jeg har lært av denne teksten, og om den svarte til mine forventninger
 - 2) tenker jeg gjennom om dette var en god eller dårlig tekst
 - 3) tenker jeg gjennom hva teksten manglet, hva jeg ikke fikk svar på, og hvordan den eventuelt kan gjøres bedre
 - 4) ser jeg for meg andre sammenhenger den nye informasjonen i teksten kan passe inn i

Vedlegg B: Samtykkeskjema

SAMTYKKESKJEMA DELTAGELSE I MASTERPROSJEKT

I forbindelse med min mastergradsoppgave i Lærerutdanning 5. – 10. trinn ved Universitetet i Tromsø, ønsker jeg å undersøke elever ved 9. og 10. trinns bruk av lesestrategier i møte med ukjente fagtekster. Formålet med prosjektet er å se hvilke lesestrategier elevene benytter seg av, og hvordan de selv vurderer sitt læringsutbytte ved bruk av disse.

Deltagelse i prosjektet innebærer å delta på et individuelt semistrukturert intervju på ca. 20 min, der det vil benyttes en modelltekst som utgangspunkt for samtale om lesestrategier, og hvilken nytteverdi de opplever denne kunnskapen har i deres fagtilegnelse.

Alle personopplysninger vil bli anonymisert, og det vil kun være jeg som forsker som har tilgang til opplysningene. Alle lydfiler, notater eller andre dokumenter vil oppbevares på adgangsbeskyttet rom på passordbeskyttet pc. Etter endt prosjekt vil all informasjon knyttet til prosjektet destrueres og makuleres. I publikasjonen vil det ikke være mulig å spore informantene, både gjennom anonymisering, og fordi det ikke vil være relevant for studien å stedfeste informantene, eller andre personopplysninger for øvrig.

Prosjektet avsluttes ved innlevering av mastergradsoppgave 15.05.2018. Publikasjonen vil bli gjort tilgjengelig gjennom www.munin.uit.no, Universitet i Tromsøs arkiv med faglig og forskningsbasert materiale.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi grunn til dette. Dersom du velger å trekke deg, vil all innhentet data makuleres, og fjernes fra publikasjonen.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS

Ved spørsmål, ta kontakt med prosjektansvarlig Ida Marie Nordeide på

tlf. 954 88 093 eller mail: ida.marie.nordeide@gmail.com

Prosjektets veileder, Morten Bartnæs, kan nås på

tlf.: 77 66 07 37 eller mail: morten.bartnaes@uit.no

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Dato, signert av prosjektdeltaker)

(Dato, signert av prosjektdeltakers foresatte)

Vedlegg C: Kvittering fra NSD



Morten Bartnæs

9006 TROMSØ

Vår dato: 22.01.2018

Vår ref: 58301 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.01.2018.

Meldingen gjelder prosjektet:

58301	<i>Hvordan elever på 10. trinn vurderer bruk og nytte av lesestrategier i møte med ukjente tekster</i>
Behandlingsansvarlig	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Morten Bartnæs</i>
Student	<i>Ida Marie Nordeide</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- UiT Norges arktiske universitet sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at UiT Norges arktiske universitet er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til

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

- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for [informasjonsskriv](#).

Forskningsetiske retningslinjer

Sett deg inn i [forskningsetiske retningslinjer](#).

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

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

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

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

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 15.05.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Gjelder dette ditt prosjekt?

Dersom du skal bruke databehandler

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se [Datatilsynets veileder](#).

Hvis utvalget har taushetsplikt

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har [taushetsplikt](#). De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

Dersom du forsker på egen arbeidsplass

Vi minner om at når du [forsker på egen arbeidsplass](#) må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

Se våre nettsider eller ta kontakt med oss dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68 / Siri.Myklebust@nsd.no