



UIT

**NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET**

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

«Vi har jo lest teksten mange ganger, uten å tenke på at vi har lest den»

En kvalitativ undersøkelse om hvordan lærere jobber med lesestrategier.

Linn Amalie Estensen

Masteroppgave i Lærerutdanning 5.-10.trinn. Mai 2017

LRU-3904

30 studiepoeng



Sammendrag

I denne undersøkelsen tar jeg utgangspunkt i problemstillingen: *Hvordan jobber lærere med lesestrategier i sin undervisning?* og delspørsmålet *Kan lesestrategier motivere elever i arbeidet med lesing?*

For å svare på disse spørsmålene har jeg benyttet meg av to kvalitative arbeidsmetoder: observasjon og semistrukturert intervju. Jeg observerte i til sammen tolv undervisningstimer i tre forskjellige klasser, og intervjuet tre norsklærere om tema. Et slikt utvalg vil være for lite til å kunne generalisere med utgangspunkt i funnene, men en kan likevel peke på enkelte tendenser: Det er svært mange måter å jobbe med lesestrategier på, men både faglitteraturen og lærerne vektlegger bevissthet og strukturert jobbing. Funnene tyder også på at lærerne jobber for at elevene selv skal beherske og bruke lesestrategiene selvstendig.

På delspørsmålet knyttet til motivasjon har dette datamaterialet vist at det er svært individuelt hvordan elevene oppfatter motivasjon tilknyttet lesestrategier. For enkelte er lesestrategier et verktøy som gjør lesingen enklere, og for noen vil lesestrategier oppleves lite motiverende og hensiktsmessig.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven symboliserer slutten på en femåring utdanning ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved UiT – Norges arktiske universitet. Prosessen har vært både utfordrende og lærerik.

Først og fremst vil jeg takke de fantastiske lærerne og elevene som takket ja til å delta i mitt prosjekt. De delte av sine erfaringer, sin kunnskap og sine tanker. Jeg vil også sende en stor takk til veilederen min Morten Bartnæs, som hele tiden har stilt opp med innspill, konstruktiv kritikk og oppmuntrende ord når behovet har vært som størst.

En takk sendes også til mamma, pappa, søsken og medstudenter som gjennom hele løpet har vært støttende. Dere har alle bidratt til at jeg nå har kommet dit hvor jeg er.

Mai 2017

Linn Amalie Estensen

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn og tema	1
1.2	Veien til problemstillingen.....	2
1.3	Videre oppbygging	3
2	Teoretisk grunnlag.....	5
2.1	Lesing	5
2.2	Lesestrategier.....	6
2.3	Motivasjonsbegrepet og dets opprinnelse.	8
2.4	Selvbestemmelsesteorien.....	9
2.4.1	Selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan	9
2.5	Den engasjerte leser – lesestrategier og motivasjon.....	11
3	Metode og datamateriale.....	13
3.1	Valg av metode.....	13
3.1.1	Observasjon	13
3.1.2	Semistrukturert intervju.....	15
3.2	Utarbeiding av intervjuguide.....	16
3.3	Transkribering av intervju	18
3.4	Informanter og utvalg	18
3.5	Forskningsetikk	19
4	Analyse og empiri.....	21
4.1	Presentasjon av observasjon	22
4.1.1	Lærernes ordbruk	22
4.1.2	Læreverket og dets rolle	23
4.1.3	Motivasjon og lesestrategier.....	24
4.1.4	Undervisning og bruk av lesestrategier	25
4.2	Presentasjon av intervju.....	28
4.2.1	Begreper	28
4.2.2	Læreverket og dets rolle	30
4.2.3	Motivasjon og lesestrategier.....	31
4.2.4	Undervisningssituasjon og elevers bruk av lesestrategier.	32
4.2.5	Holdninger til lesestrategi.....	34
4.2.6	Norskfagets ansvar og innhold	36
4.3	Funn og analyse på tvers	38

4.3.1	Bevisstgjøring.....	39
4.3.2	Elevenes bruk av lesestrategier.	40
4.3.3	Lesestrategier, for lesing eller innhenting av kunnskap?	41
5	Presentasjon av funn og avslutning	43
	Litteraturliste	45
	Vedlegg	47
	Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD.....	47
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	49
	Vedlegg 3: Intervjuguide	51

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og tema

Norge deltok våren 2000 i PISA (Programme for International Student Assessment), en internasjonal undersøkelse utført i regi av OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development), som blant annet skulle sammenligne og kartlegge leseferdigheter til elever i flere ulike land. Resultatmessig lå Norge like over gjennomsnittet i leseforståelse, og var 13. beste nasjon. I PISA-undersøkelsen kunne en også se at elevene i norske skoler benyttet seg av et begrenset repertoar av strategier i sin lesing. Dette resultatet førte til offentlig debatt og bekymringer rundt norske elevers leseferdigheter (Kulbrandstad, 2010, s. 9). En kan si at PISA undersøkelsen satte i gang et fokus på norske elevers leseferdigheter og lesepedagogikken i norske skoler.

Stortingsmelding 22. *Motivasjon – Mestring – Muligheter* (Meld. St. 22, 2010-2011) har som mål å bedre og fornye ungdomstrinnet. Her presenteres forskning som viser at elevenes motivasjon faller jo eldre elevene blir, og motivasjonen er laveste på 10.trinn

Elevenes motivasjon i grunnskolen faller med alderen, og er lavest på 10. trinn. Motivasjon er viktig for læring. Det er vanskelig å ta til seg kunnskap uten å være åpen, nysgjerrig og ha lyst til å forstå og lære. Elever lærer forskjellig og kan ha ulike innganger til kunnskap. Opplæringen kan bli mer variert og ta i bruk et større spekter av læringsstrategier, slik at flere elever får større utbytte av skoletiden. (Meld. St. 22, 2010-2011, s. 5)

Sitatet er hentet fra Stortingsmelding 22 under overskriften «*Hvorfor fornye ungdomstrinnet*», og peker på manglende motivasjon som en stor utfordring for norske elever og skoler. Her legges læringsstrategier frem som en mulig løsning, selvfølgelig i samråd med andre faktorer. Videre blir fokuset på regning og lesing trukket frem som ekstra viktig. Denne stortingsmeldingen viser at temaet strategi er satt i fokus og viktigheten av økt motivasjon blir satt på dagsorden. I de seneste årene har også lesestrategier i større og større grad blitt brukt i undervisningen, og en kan da stille seg spørsmål ved om et slikt fokus har vært til hjelp.

En som har stilt spørsmålsteget ved norskfaget, læreverk og læreplan er Knut Hoem. I november 2016 publiserte han en kronikk for NRK med overskriften *Norskpensum på villspor*. Han mente begreper som blant annet automatisering, funksjonelle lesere og lesestrategier hadde tatt for stort fokus, og konsekvensene av dette var mindre skjønnlitteratur. Han etterlyser dikt, romaner og drama, han etterlyser leseglede og et mer tydelig språk (Hoem, 2016). Dette førte til en større debatt rundt norskfagets innhold og læreplanene i

faget. I et svar til Knut Hoem skriver lærerne Jorunn Øverland Nyhus, Ingeborg Øvern og Astrid Syse Talsethagen kronikken *Litteraturkritiker på villspor*, hvor de fremhever viktigheten av akkurat de verktøy elevene får «Slik lærer elevene hva det vil si å lære et fag- noe Ludvigsen-utvalget løfter fram som en avgjørende kompetanse i fremtidens samfunn» (Nyhus Øverland, Øvern, & Talsethagen Syse, 2016). Meningene som eksisterer rundt tematikken er med andre ulik, og det vil dermed være interessant å se hvordan mine informanter oppfatter norskfaget og dets innhold.

Skal en ta strategibruken inn i skolen i større grad, slik Stortingsmelding 22. viser til, må en også sørge for at lærerne i skolen er forberedt. Anmarkrud og Refsahl (2010) belyser akkurat et slikt problem. I et tidligere intervju har følgende sitat kommet fra den ene læreren de snakket med, «Jeg har blitt fortalt at jeg skal undervise i lesestrategier, men ingen har fortalt meg hva det er, og hvordan jeg skal undervise i det.» (Anmarkrud & Refsahl, 2010, s. 28). Skal lesestrategier inn i skolen, og bli tatt i bruk av alle lærere, vil det være viktig å gi en innføring og opplæring i hvordan dette på best mulig måte kan gjøres. En av årsakene til at lesestrategier trekkes frem som en positiv arbeidsmåte er at den gir rom for ulike tilnæringer til læring. Elever lærer ulikt i ulike situasjoner, som for eksempel kan tankekart være nyttig for systematisering av tekst en gang, mens det i et annet tilfelle heller er ønskelig med andre typer notater (Roe, 2014, s. 86). Astrid Roe presiser at viktigheten av at elevene lærer å lære på forskjellige måter, og at det i skolen dermed er viktig at lesestrategier blir benyttet i flere ulike settinger og fag.

Hvis elever alltid kan velge seg vekk fra læringssituasjoner de opplever som ubehagelige, mister de samtidig muligheten til å oppleve at de mestrer nye ferdigheter. Farene ved en ensidig dyrking av en spesiell arbeidsmåte å lære på, er at det lett vil kunne hindre utviklingen av andre måter å lære på (Roe, 2014, s. 86)

Lesestrategier kan være en kilde for elevene til å bli kjent med eget læringsmønster, og ved bruk i alle fag, vil nytteverdien for den enkelte elev heves. Skal elevene få utbytte av lesestrategiene må de være innlært på en slik måte at de selv mestrer å bruke dem.

1.2 Veien til problemstillingen

I min tid som student ved «Institutt for lærerutdanning og pedagogikk» har viktigheten av lesestrategier blitt tydelig for meg, ikke bare knyttet til min fremtidige lærerjobb, men også for meg personlig. I møtet med ukjente og vanskelige akademiske tekster har lesestrategier gjort meg i stand til å takle tekster som ved første øyekast virket vanskelige. I min tid som

elev i grunnskolen kan jeg ikke minnes noe spesielt fokuset på nettopp dette, så hvordan er dette i dag?

Høsten 2016 jobbet jeg tett på lesestrategier i tilknytning min eksamensoppgave til jul. Jeg leste da en artikkel av Brevik, Fosse, og Rødnes (2014) hvor hun hadde sett nærmere på hvordan lærere på videregående jobbet med lesestrategier i sin undervisning. Noen av funnene hun gjorde var at lærere jobbet mer med lesestrategier enn de først trodde, altså kunne en tenke seg at bevisstheten rundt bruken av strategier var noe lav. Forskningen viste også at fokuset var knyttet i all hovedsak til det faglige utbytte, og ikke nødvendigvis til selve lesesituasjonen. Denne artikkelen, samt min personlige interesse for tema førte til at dette var noe jeg ønsket å se nærmere på. Jeg ønsket selv å gå inn i grunnskolen for å se hvordan lærerne jobbet med lesestrategier der, og om det var mulig å knytte dette til motiverende faktorer. Stortingsmelding 22 (Meld. St. 22, 2010-2011), la som vi tidligere så frem et ønske om økt fokus på strategier som en mulighet til økt motivasjon, hvorvidt det er en reell sammenheng mellom motivasjon og økt strategibruk hadde jeg også lyst til å se nærmere på.

I arbeidet med å utforme en problemstilling er jeg kommet frem til følgende: *Hvordan jobber lærere med lesestrategier i sin undervisning?* Fokuset vil være på hvordan lærere jobber med strategiene i sin undervisning. Som et delspørsmål har jeg formulert *Kan lesestrategier motivere elever i arbeidet med lesing?* For å kunne svare på disse to spørsmålene må jeg ut i skolen, snakke med lærere og observere undervisningssituasjoner. Som metode valgte jeg å både observere og intervju lærerne, slik kunne jeg si noe om den faktiske undervisningen, men også noe om de holdninger og tanker som ligger bak undervisningen.

1.3 Videre oppbygging

Oppgavens er strukturert i fire kapitler i tillegg til innledningen. «Teoretisk bakgrunn» er kapittel 2, og inneholder det teoretiske rammeverket som vil utgjøre grunnlaget for tematikken i masteroppgaven samt drøfting og analyse av funn. Kapittel 3 «Metode og datamateriale» omhandler de metodiske valg som er gjort, presentasjon av metodene observasjon og intervju, gjennomføringen av disse, begrunnelse for informantutvalget og etiske refleksjoner rundt eget prosjekt. «Analyse og empiri» er kapittel 4, og inneholder både presentasjon av funn, analyse og drøfting. I første omgang vil jeg se på observasjonsmateriale før jeg går videre på intervjuene. Avslutningsvis i dette kapitlet skal jeg sammenligne og se om det eksisterer noen funn på tvers av datamaterialet. Ved å sammenligne lærernes intervjuer med de observasjoner jeg gjør, kan det være mulig å trekke flere linjer mellom

lesestrategiene og hvordan det jobbes med disse. Det er også mulig at det dukker opp motstridende funn som vil være interessante å ta tak i. I det siste kapitlet «Presentasjon av funn og avslutning» vil jeg oppsummere de viktigste funnene samt komme med noen tanker rundt videre forskning.

2 Teoretisk grunnlag

I dette kapittelet vil jeg prøve å belyse det teoretiske grunnlaget som vil være med å fremstille de funn undersøkelsen gir.

I første del vil jeg se på begrepene lesing og lesestrategi. Jeg gir først en konkret gjennomgang av lesing, for så å gå nærmere inn på lesestrategier. Her vil jeg også skrive kort om læringsstrategier da disse begrepene ofte knyttes sammen. Deretter vil jeg ta tak i begrepet motivasjon. Her skal jeg først gi en historisk gjennomgang av begrepet, samt en innføring i hvilken forståelse jeg legger til grunn. Som vi så innledningsvis presenterer *Motivasjon – Mestring – Muligheter – Ungdomstrinnet* (Meld. St. 22, 2010-2011) problematikken rundt manglede motivasjon i ungdomsskolen, og de legger frem strategier som noe en kan jobbe mer med. Avslutningsvis i delen om motivasjon vil jeg se nærmere på indre og ytre motivasjon, og hvordan dette kan påvirke skolen og undervisningen. Dette for å begrunne utgangspunktet for undersøkelsen min, og for å skape et helhetlig bilde av problemstillingen. Jeg finner det også nødvendig å skrive kort om mestringens rolle i motivasjon, og hva det vil si å være en engasjert leser. I avsnittet om engasjerte lesere ønsker jeg å knytte motivasjon og lesestrategier sammen, for på den måten kunne si noen lesing og motivasjon.

I arbeidet med teorikapitlet vurderte jeg om hvorvidt motivasjon eller lesing burde komme først, og endte opp med å presentere lesing og lesestrategier som første del. Gjennom et slikt valg vil jeg implisitt gjøre noen avgrensninger for hva som tas opp i teorien rundt motivasjon, samt legge vekt på hoveddelen av min problemstilling og mitt delspørsmål.

2.1 Lesing

Vi mennesker lever i et samfunn som stadig endrer seg, og som også stadig stiller nye krav til hva en bør beherske av ulike ferdigheter. Bråten og Strømsø (2007, s. 168) benytter seg av begrepene «kunnskapssamfunn» og «informasjonssamfunn» for å beskrive tiden vi lever i. Et slikt ordvalg finner jeg svært passende, da vi hele tiden blir eksponert for informasjon. Informasjonene vi får er i stor grad skriftbasert gjennom trykte bøker, aviser og magasiner, men også informasjon fra tv og internett baserer seg på skrift. For å kunne ta til seg informasjonen er det relevant at folk kan både avkode bokstavene og tilegne mening i ord, slik vil en skape en helhetlig forståelse for innholdet. I dagens samfunn skal en i tillegg evne å sette sammen flere elementer, som tekst, bilder og tabeller. Skal en kunne ha en fullverdig deltakelse i dagens arbeidsliv og i utdanningssystemet krever det svært god lesekompetanse (Ivar Bråten & Strømsø, 2007, s. 168)

Lesing er ikke nødvendigvis enkelt, og det er en kompetanse som krever mye av leseren. Kulbrandstad (2010, s. 20) deler lesing inn i to kognitive prosesser. De omhandler det å kunne avkode ord og det å kunne skape mening av det som leses. Eksempelet til Kulbrandstad (2010, s. 17) hvor to venner i fellesskap avkoder et russisk brev illustrerer i stor grad hvordan leseprosessen kan anses som to adskilte ferdigheter. Skal en lese og skape mening av det som leses vil det være nødvendig å beherske både avkoding og forståelse. Det at læreren klarer å skape forståelse for det som leses, vil være avgjørende for om elevene kan hente ut kunnskap, informasjon og opplevelser fra de tekstene de møter. Den som leser skal kunne tolke, vurderer og trekker slutninger underveis i lesingen, men også holde konsentrasjonen, oppmerksomheten og huske det som blir lest. (Roe, 2014, s. 24). Det å lese er som en ser ikke en kompetanse som krever lite, elevene skal mestre ulike ferdigheter og helst evne å kombinere disse. Roe gir en beskrivelse av leseforståelse som evnen til å trekke mening og forståelse ut av en tekst.

Når kravene som stilles til lesing blir så høye, må en også undervise og gi elevene muligheten til å kunne oppnå en slik kompetanse. En måte å gjøre dette på er å undervise og lære elevene om lesestrategier. Den gode leseren klarer å benytte seg av og bruke lesestrategier på en hensiktsmessig måte (Westlund, 2010). For å kunne bruke lesestrategier, må en altså lære dem. Det krever at elevene får et bevisst forhold til strategiene, og at de lærer seg hvilke strategier som passer til ulike sjangre og oppgaver de skal løse. Klarer de dette vil lesestrategier virke som verktøy de kan bruke for å mestre de stadig økende kravene.

2.2 Lesestrategier

Lesestrategier handler om hvordan elever arbeider med en bestemt tekst. Det er selve lesehandlingen som står i fokus, og det handler om hva og hvordan elevene leser og skaper mening av tekster de møter (Strømsø, 2007, s. 34). Historisk sett blomstret det opp en interesse for dette forskningsfeltet på midten av 1970-tallet. Lærerne hadde innsikt og informasjon om hva elevene hadde lært av å lese en tekst, men kunne si svært lite om hvordan elevene faktisk jobbet med selve teksten. Forskningsinteressen fortsatte, og i 1984 publiserte de amerikanske leseforskerne Palincsar og Brown (1984) en artikkel kalt *Resiprok undervisning*. De presenterte et undervisningsprosjekt hvor elever skulle bli kjent med og lære seg å bruke fire ulike lesestrategier. Prosjektet viste seg å være en suksess, og viktigheten av at elevene selv skulle overta ansvaret for strategibruken selv ble presisert (Strømsø, 2007, s. 36).

Lesestrategibegrepet i norsk faglitteratur har jeg klart å spore tilbake til 1980-tallet. Bruken av begrepet var her ofte knyttet til problemer med lesing, og hvordan strategiene kunne hjelpe de svakere lesere videre. Høien og Jansen (1986) knytter begrepet lesestrategier til avkodning, og nevner da hovedstrategiene *den direkte vegs strategi* og *den indirekte vegs strategi*. Den direkte vegs strategi forbindes med ordets visuelle uttrykk. Elevene kan altså ved hjelp av det visuelle kjenne igjen ord, og deretter tilegne det mening (Høien & Jansen, 1986, s. 40). Når det kommer til den indirekte vegs strategi knyttes dette i større grad opp mot hørselen, og elevene må stave seg gjennom ordet og si det høyt før de gjenkjenner begrepet. Her er ordet ukjent og meningen ligger i større grad skjult for leseren (Høien & Jansen, 1986, s. 40). Høien gir også en definisjon av begrepet strategi slik han bruker det, «Med *strategi* mener en her den arbeidsmåte som kan benyttes for å løse en bestemt oppgave.» (Høien & Jansen, 1986, s. 40). Selv om begrepet lesestrategi har endret seg frem til i dag, er likevel forståelsen av begrepet strategi relativt lik. Lesestrategiene en tar i bruk i skolen i dag, er også ment som redskap elevene har tilgjengelige for å kunne løse lesingen på en bedre måte.

Lesestrategiene i dag blir likevel forstått på en annen måte, og de er til bruk for alle lesere i så godt som alle lesesituasjoner. De skal være til hjelp både før, underveis og etter lesingen. Dagens lesestrategier har også økt betraktelig i omfang, og i Anmarkrud og Refsahls bok (2010, s. 20) står det at det eksisterer godt over hundre ulike lesestrategier. Det kan være mulig å tenke seg at antallet lesestrategier har økt i takt med de økende kravene til leseren.

Arbeid med lesestrategier krever en god del kunnskaper hos lærerne, og de må kunne vite hvilke lesestrategier som passer til ulike tekster, ulike elever og ulike formål. Bevissthet rundt lesestrategier hos elever er også nødvendig, skal de klare å bruke lesestrategier for å lese bedre må de kjenne strategiene godt. Min problemstilling handler om hvordan det undervises i lesestrategier i skolen, og dette med bevisstgjøring kommer tydelig innunder her. Både i observasjonene og intervjuet har bevissthet kommet frem som tema. Anmarkrud og Refsahl (2010, s. 15) deler inn lesestrategier i fire kategorier; repeteringsstrategier, utdypningsstrategier, organiseringsstrategi og overvåkningsstrategier. En slik inndeling vil kunne hjelpe både lærere og elever til å lettere skape oversikt over hvilke strategier som egner seg til hva.

Når en snakker om lesestrategier er det også nødvendig å nevne læringsstrategier. Begrepene lesestrategier og læringsstrategier kan være vanskelig å skille, da overgangen er flytende. Læringsstrategier handler om ulike handlinger elevene kan benytte seg av i møte med nye

utfordringer, på samme måte som lesestrategier handler om ulike måter å møte tekst på (Roe, 2014, s. 86). Anmarkrud og Refsahl (2010, s. 14) kommer inn på at lesestrategier kan sees på som en spesialisert form for læringsstrategier, altså kan en se på disse begrepene som to sider av samme mynt.

2.3 Motivasjonsbegrepet og dets opprinnelse.

Begrepet motivasjon er ikke enkelt å skulle definere, det eksisterer flere ulike teorier om motivasjon og hva det er. Enkelte av teoriene er overlappende, men det eksisterer også en del teorier som er direkte motstridene. Årsakene til dette kan være flere, blant annet tar enkelte av teoriene tak i ulike aspekter rundt motivasjon, mens andre ser på ulikheter i motivert adferd (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 134). Skal en kunne skape en tanke rundt hvor omfattende begrepet er, vil det å kartlegge den historiske bakgrunnen for ordet være en vei å gå.

Opprinnelsen til uttrykket motivasjon stammer fra det latinske ordet *movere*, som betyr å bevege (Lillemyr, 2007, s. 23). Det er nærliggende å tenke seg at motivasjon ut fra begrepets opprinnelse kan knyttes til hva som får mennesker til å bevege seg, enten mot noe eller i en bestemt retning. Ulike teorier knyttet til å skulle forstå motivasjon har utviklet seg med tiden. Allerede i 1896 ble motivasjon knyttet til det en forsto med vilje til handling, Wilhelm Wundt kalte dette for viljeshandling. Denne forståelsen ble vanskelig å bevise, samtidig som den ble betraktet som for generell. Senere ble motivasjon knyttet til både instinkter, ubeviste drifter, psykologisk energi forankret i barndommen og instrumentelle betingelser. Forståelsen av motivasjon er også blitt knyttet til både individet og hvordan det påvirkes av miljøet rundt (Lillemyr, 2007, s. 16). En slik kort skissering av ulike motivasjonsteorier viser at forståelsen er i stadig endring, noe den også er i dag. Dagens teorier er likevel mer tydelig knyttet til en forståelse hvor både sosiale og miljømessige aspekter spiller inn. Teoriene er koblet sammen med felles forankring i kombinasjonen mellom kognitive, affektive og sosiale aspekter som vil kunne påvirke motivasjon (Deci og Ryan (2000) gjengitt i Lillemyr, 2007, s. 17).

Motivasjonsbegrepet rommer altså en mengde ulike aspekter og forståelser, og jeg har valgt å ta utgangspunkt i denne formuleringen:

Motivasjon er mobilisering av energi og retning til å skape interesse og utvikle engasjement og lyst til å investere av seg selv i bestemte aktiviteter og handlinger. Motivasjon trenger ikke alltid å komme til uttrykk i handlinger, men kan likevel ha stor innflytelse på tanker, opplevelser og valg (Lillemyr, 2007, s. 29).

Motivasjon knyttet til pedagogikk og undervisning er høyst relevant. Enkelte hevder at motivasjon er en av de mest fremtredende utfordringene vestlige skoler møter i dag (Lillemyr,

2007, s. 28). Manglende motivasjon kan være med å påvirke elevens valg, samt deres prestasjoner. Hattie (2009) gjengitt i Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 12) viser i sin metastudie en tydelig sammenheng mellom elevens motivasjon og elevens prestasjoner. Tar vi utgangspunkt i forståelsen om at motivasjon og prestasjon henger tydelig sammen, vil arbeidet med motivasjon i skolen være avgjørende for læringen. Lærere vil i mange ulike situasjoner ende opp med å skulle motivere elever til ulike aktiviteter, og en kan tenke seg at læreren automatisk da tar utgangspunkt i egen forståelse av motivasjon for å motivere (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 134). Så hvordan lærere i skolen tenker om og forstår motivasjon vil påvirke den undervisningen de gir.

Et annet begrep som ofte dukker opp samtidig som motivasjon er mestring. Den følelsen av å mestre og være kompetent til noe beskrives i Lillemyr (2007, s. 179) som særdeles viktig for motivasjonen. En faktor som vil ha stor påvirkning på en enkeltelevens lesing er om vedkommende forventer mestring knyttet til teksten som skal leses. Mestringsforventning er knyttet til elevenes vurdering av egne leseferdigheter, og om hvorvidt de vil mestre teksten de skal lese. Denne vurderingen gjøres i stor grad basert på tidligere erfaringer og prestasjoner med lesing. I en klasse vil det være elever med både høy og lav mestringsforventning, noe som igjen vil påvirke den enkeltes forhold til lesing. Har en hatt flere negative erfaringer med lesing, vil selvtilliten i møte med oppgaven være lav. I motsatt tilfelle vil den være høy om elevene har positive erfaringer. Skal en jobbe med å bedre denne mestringsforventningen vil det være avgjørende at en gir elevene ferdigheter og redskaper for å møte tekst på mer positive måter. (Ivar Bråten, 2007, s. 73-74).

2.4 **Selvbestemmelsesteorien**

Jeg vil videre i teorien ta utgangspunkt i skolen som arena når teorier om motivasjon presenteres. Fokuset vil være på motivasjon knyttet til indre og ytre motivasjon, da i tilknytning Deci og Ryans selvbestemmelsesteori.

2.4.1 **Selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan**

To sentrale teoretikere når det kommer til indre og ytre motivasjon er Deci og Ryan, de er ofte sitert i faglitteraturen. De to presenterer begrepet *self-determination theory* (2002), eller *selvbestemmelsesteorien* som Skaalvik og Skaalvik (2015) oversetter det til, heretter referert til som SDT. Oppmerksomheten rettes her mot både hvor motiverte elevene er, men en ser også på hvor motivasjonen deres kommer fra. Skillet skapes mellom indre og ytre motivasjon, altså hvorvidt motivasjonen kommer fra elevene selv eller om det er ytre faktorer som

motiverer til arbeidet. Denne teorien bygger på en forståelse av at mennesker har et behov for kompetanse, men også autonomi og tilhørighet (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 144). I skolesammenheng vil dette være svært relevant, da en ofte jobber med å skulle motivere barn. Skal en skape motivasjon bør en kunne se og si noe mer konkret om hva som kan være med å motivere.

Deci og Ryan (2002) presenterer en innføring i hva SDT er, og hvilke ideer den bygger på. Noe av hovedformålet med teorien var å vise og fremheve hvordan mennesker er levende organismer som hele tiden søker vekst og utvikling. Motivasjonen kommer innenfra for å styrke og utvikle menneskers potensiale, kapasiteter og følelser. SDT viser også til hvordan motivasjonen hos mennesker i samspill med andre vil kunne forsterkes eller svekkes, da gjerne knyttet til ytre motivasjon (Deci & Ryan, 2002, s. 8). I skolen vil for eksempel lesestrategier være en ytre faktor som kan påvirke elevenes motivasjon. I utgangspunktet ønsker en at lesestrategier skal være et redskap som gjør lesesituasjonene enklere for elevene i skolen, og at det kan være redskap de får bruk for. Hvordan lesestrategiene oppfattes vil jo variere for hver enkelt elev, og det er mulig at lesestrategier kan påvirke elevenes motivasjon i begge retninger. I kapittel 4, «Empiri og analyse» vil jeg igjen komme inn på dette med elevenes ulike oppfatninger.

2.4.1.1 Indre og ytre motivasjon

Tanken bak indre motivasjon knytter seg til ideen om handlinger utført på bakgrunn av interesser og lyst den enkelte har. Motivasjonen til å gjennomføre ulike aktiviteter fordi en selv har lyst, og all motivasjon kommer innenfra (Deci & Ryan, 2002, s. 37). De poengterer også at indre motivasjon kan deles inn i to deler. Den første delen omhandler det å utvikle seg og gjennomføre en aktivitet for gleden det gir i seg selv, altså det indre ønsket om å gjennomføre noe. Del to forklarer indre motivasjon som en adferd drevet av ulike grunnleggende psykologiske behov mennesker har. Behovet for tilhørighet, kompetanse og selvbestemmelse faller innunder her (Deci & Ryan, 2002, s. 8). I SDT er en ikke opptatt av styrken på behovene, men hvorvidt de blir tilfredsstilt. En anser også tilfredstilelsen som en direkte faktor for mental helse og velvære. Skal en stimulere den indre motivasjonen må en bygge oppunder selvbestemmelsen, følelsen av kompetanse og jobbe med å føle tilhørighet. (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 145).

Av de tre behovene blir behovet for selvbestemmelse fremmet som det viktigste. Her handler det om individets ønske om å se seg selv som kilde til de handlinger som gjennomføres. Her

vil elevene gjennomføre aktiviteter og oppgaver fordi de selv føler en interesse for det. Handlingene er frivillige og kan også knyttes til de verdier og valg vedkommende ønsker å fremme. Den indre motivasjonene styres av indre kontroll, og sees på som den formen for motivasjon som i lengden vil følge et individ. Ytre kontroll som belønning og straff kan også påvirke den indre motivasjonen i den forstand at den kan undergraves. En rekke forsøk viser at mennesker som opplever belønning eller straff knyttet til aktiviteter de i utgangspunktet hadde en indre motivasjon for, kan føle at den indre motivasjonen undergraves og aktiviteten ikke lenger er meningsfylt i seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 145). Den indre motivasjonen som stammer fra individet selv, kategoriseres som en «god» motivasjon. Her har en mulighet for langvarig motivasjon, hvor enkeltmennesket også opplever glede rundt handlingen som utføres.

Motivasjon kan også stamme utenfra, og vil da bli kalt ytre motivasjon. Denne adferden er styrt av faktorer som for eksempel løftet om belønning eller frykten for straff (Deci & Ryan, 2002, s. 37). Ofte vil slik motivasjon knyttes til et endt mål, la oss si gode karakterer, og ikke selve aktiviteten i seg selv. Skolen som arena legger ofte til grunn en ytre motivasjon i arbeidet med å motivere, noen eksempler på dette kan være karakterer, ekstra fritid og alternative aktiviteter som belønning for arbeidsinnsatsen elevene har lagt ned i timen (Imsen, 2014, s. 296).

2.5 Den engasjerte leser – lesestrategier og motivasjon

Anmarkrud og Refsahl (2010) skriver innledningsvis i *Gode lesestrategier – på mellomtrinnet* at «Strategier, kunnskap og motivasjon påvirker hverandre gjensidig, og må derfor sees i sammenheng» (Anmarkrud & Refsahl, 2010, s. 9). Ønsket med masterprosjektet var å se på hvordan det jobbes med lesestrategier i skolen, og om dette arbeidet kan føre til økt motivasjon i møte med tekst. Videre i avsnittet vil jeg se hvordan enkelte teoretikere knytter nettopp dette Anmarkrud og Refsahl sier sammen.

Begrepet motivasjon tilknyttet lesestrategier er ofte å finne i samråd med mestring, og fungerer da som et aspekt ved en motivert leser. Guthrie (2010) har også knyttet lesestrategier til motivasjon i sin presentasjon av de fire faktorer som ligger til grunn for å være en engasjert leser. Han beskriver først hva en engasjert leser er, og sier han da tenker på elever som er gode lesere, jobber hard og gjør det godt på skolen. Det første kriteriet handler om kognitive ferdigheter og strategier for å hente kunnskap fra tekst. Engasjerte lesere evner blant annet å hente bakgrunnskunnskaper, stille spørsmål, være kritiske, lete etter informasjon, organisere

ny kunnskap og overvåke egen lesing. Andre kriterium er motivasjon. Elevene har et ønske om å lese, og føler en viss tilfredsstillelse i å kunne gjennomføre en leseøkt. De har tro på egen lesing og vil ikke gi opp eller avslutte lesingen i møte med problemer. Leseren ønsker å gjennomføre og finne løsninger. Behovet for kunnskap kommer som tredje aspektet, her vil leseren aktivisere forkunnskaper i stor grad, og ved hjelp av denne også øke kunnskapen de møter i teksten. Disse elevene evner å benytte seg av ulike mentale diagrammer for å bedre kunne forstå teksten. Underveis i lesingen vil en engasjert leser legge nye kunnskapen til etter hvert, og slik kunne øke den grunnleggende kunnskapsbasen. Det siste som kjennetegner en engasjert leser, er at leseren lærer i sosiale relasjoner. De diskuterer med medelever og hverandre, og holder seg hele tiden til tema (Guthrie, 2010, s. 2-3). Her ser vi at det er summen av blant annet motivasjon og strategier er det som skaper en engasjert leser. Slik lesestrategier er definert og forstått i teorikapitlet vil det være mulig å si at de bygger opp under handlinger som igjen vil føre til større motivasjon.

En annen som skriver om gode lesere og hvordan de benytter seg av lesestrategier er Astrid Roe (2014). Det å stadig utvikle seg til en bedre leser innebærer at en også øker kompetansen innenfor strategibruk. Hun presenterer en liste skrevet av Nell K. Duke og P. David Pearson (2002), hvor de har sammenfattet hva en god leser gjør i sin lesing. Denne sammenfatningen viser at gode lesere evner å overvåke egen lesing, og har et bevisst forhold til hvilke lesestrategier de benytter seg av. Blant annet vil en god leser aktivt ta i bruk forkunnskaper i lesingen, de vil overvåke egen forståelse og de vil lese ulike tekster på ulike måter (Roe, 2014, s. 87).

Anmarkrud og Refsahl (2010) viser til at bruken av lesestrategier kan føre til at leseren får bedre resultater knyttet til forståelsen. Lesestrategier vil kunne skape opplevelser av mestring, som igjen vil kunne påvirke motivasjonen eleven har for selve lesesituasjonen. Ved å øke elevenes mestringsfølelse i møte med tekster de skal lese, vil mestringsforventningen gå opp. Lesestrategiene kan da komme inn som en direkte faktor for enkeltelevens motivasjon i lesingen. Også i Stortingsmelding 22 som ble presentert innledningsvis, blir motivasjon og økt strategibruk knyttet sammen. Som løsning på manglende motivasjon hos elever ble økt strategibruk presentert som en faktor som kunne hjelpe.

3 Metode og datamateriale

Dette kapittelet begynner med en presentasjon rundt valg av metode. Jeg vil belyse de valg jeg tok med utgangspunkt i den problemstillingen masterprosjektet har. Deretter vil jeg gi en beskrivelse av de metodene som er tatt i bruk, og da med fokuset knyttet til mitt prosjekt.

Avslutningsvis tar jeg tak i de etiske utfordringer en finner i en slik undersøkelse.

3.1 Valg av metode

Med utgangspunkt i problemstillingen: Hvordan jobbes det med lesestrategier i skolen? og underspørsmålet: Kan lesestrategier motivere elever underveis i lesingen? var det nødvendig å sette seg tilbake å se på hvordan jeg på best mulig måte skulle kunne svare på disse. Jeg ønsket å finne ut hvordan arbeidet med lesestrategier skjer i skolen, og det er da naturlig å måtte observere selve klasseromssituasjonen. Her får en mulighet til å observere hvordan lærerne jobber med strategiene, hvordan de snakker om dem og hvordan de arbeider med elevene. På bakgrunn av tidsrammer og størrelsen på prosjektet følte jeg at observasjon som eneste metode, ikke ville gi gode nok svar. For å skape et mer helhetlig bilde ville jeg også intervju lærerne. Gjennom samtalen med lærerne ønsket jeg å skape et mer detaljert bilde av undervisningen, og hvordan de bruker lesestrategier. De vil kunne fortelle meg noe om måten de jobber på, også for perioder jeg selv ikke observerer. En slik tilnærming til prosjektet faller innunder kvalitative metoder. Ved å velge en kvalitativ fremgangsmåte vil jeg kunne skape større fleksibilitet underveis og en kan tillate seg å være mer spontan i løpet av forskningsprosessen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17).

3.1.1 Observasjon

Som utgangspunkt for observasjonen hadde jeg tre ulike settinger, altså tre ulike klasserom å observere i. To av disse jeg observere i to dobbeltimer norsk, og i den siste klassen hadde jeg en dag til rådighet for observasjon. I den siste klassen observerte jeg bruk av lesestrategier i både norsk, matte, samfunnsfag og KRLE. For at det skulle være mulig å gjennomføre en slik observasjon, ga jeg informantene mine en undervisningsbestilling. Jeg informerte om at jeg skulle skrive en master om tema lesestrategier, og i den forbindelse ønsket å observere hvordan de jobbet med akkurat dette. Videre skrev jeg at det var ønskelig med en så autentisk undervisningstime som mulig. Det var viktig for meg å observere en time så genuin som mulig. Dette handler om at jeg skal undersøke det jeg faktisk sier jeg skal. Hadde undervisningsoppleggene vært tilpasset mitt prosjekt i for stor grad, ville jeg ikke undersøkt det jeg gir uttrykk for, noe som ville gått utover undersøkelsens validitet.

Observasjon er en metode hvor forskeren tar i bruk alle sanser, en ser, hører, føler, lukter, berører og smaker (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 62). Alt dette vil påvirke observasjonen og hva forskeren fanger opp underveis. Postholm (2010) presiserer at «Vi forstår det vi observerer gjennom våre subjektive, individuelle teorier, som innebærer at tidligere erfaringer og opplevelser er med på å farge og fokusere hva vi observerer» (Postholm, 2010, s. 55). En slik forståelse er god å ha med seg ut i feltet, da en er mer bevisst sin egen rolle og metodens svakheter. Alle de observasjoner jeg har gjort, er farget av meg personlig. Slik vil også en analyse av observasjon i ettertid være preget av min tolkning.

I mitt prosjekt var det relevant å se på situasjonen hvor læreren presenterte lesestrategien, hva ble sagt, gjort og på hvilken måte responderte elevene. Grunnen til at jeg også valgte observasjon som metode var for å se lesestrategier i bruk, jeg ønske å kunne se hvilke lesestrategier lærerne benyttet seg av, og til hvilket formål. Underveis i både observasjonen og i arbeidet med materialet i ettertid, har jeg vært svært oppmerksom på hvordan mitt nærvær kan ha vært med å påvirke undervisningen. Selv om min tilstedeværelse selvfølgelig påvirket både elever og læreren, følte jeg både underveis og i ettertid, at materiale jeg samlet likevel kan sies å være representativt for mine informanter. Det å skulle observere motivasjon, som også er knyttet til problemstillingen, viste seg å være en svært vanskelig oppgave. Selv om en kan spore motivert adferd, kan jeg ikke observere kilden til motivasjonen. Til tross for dette ga likevel observasjonsmateriale mitt svar på enkeltelevers motivasjonsaspekt, ved at elevene underveis i timen uttalte seg om lesestrategiene, og hvordan de opplevde bruken av disse.

Planen før jeg gikk ut og observerte var å være en observerende deltaker. En slik rolle gir meg muligheten til å sitte på sidelinjen og observere, uten å selv delta eller gripe direkte inn i situasjonen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 69). Selv om jeg valgte å sitte i bakgrunnen og observere, var det tidvis tydelig at min tilstedeværelse påvirket både lærere og elever. Flere ganger ble det enkelte stopp og samtaler underveis som direkte kan tenkes å være knyttet til meg og mitt nærvær. Dette vil være helt naturlig, og som tidligere nevnt opplevde jeg timene som representative for undervisningen. Underveis i observasjonen valgte jeg å notere på papir. Notatene ble skrevet i en bok hvor en side ble brukt til å notere selve observasjonene, mens side to ble brukt til mine fortolkninger underveis. For å skape et bedre utgangspunkt for analyse brukte jeg også noen minutter i etterkant av timen på å notere tanker og opplevelser jeg hadde fått under observasjonen. I presentasjon av analysedata vil også mine notater i etterkant kunne hentes frem.

3.1.2 Semistrukturert intervju

Intervju som metode ble gjennomført for å bedre kunne dekke ulike perspektiver ved problemstillingen, og for å kunne gi et tydeligere bilde rundt undervisningen og bruken av lesestrategier. Skulle jeg få et bilde på hvordan undervisningen foregår, vil en uke med observasjon gi et svært snevert materialgrunnlag. For å kunne si noe om selve undervisningen, forholdet til lesestrategier og hvordan og hvorfor lærerne bruker lesestrategier, var det nødvendig å gjennomføre intervjuer. Intervju som metode kunne også tilføre datamateriale mitt en forståelse rundt hvordan den enkelte opplever lesestrategier. Skal jeg kunne si noe om hvordan og hvorfor de underviser som de gjør, vil det være absolutt nødvendig å ha en samtale rundt lærernes forståelser for tema.

Christoffersen og Johannessen (2012) deler inn kvalitative intervju i fire kategorier basert på hvor strukturert gjennomføring og oppbygging av intervjuet er. Den formen for intervju jeg valgte å bruke var semistrukturerte intervju. Her ligger det en intervjuguide til grunn, men rekkefølge og samtale vil kunne variere fra intervjusituasjon til intervjusituasjon. Både informanten og den som intervjuer kan bevege seg mellom tema og intervjuet føles relativt fritt (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78-79). Denne intervjuformen gir også rom for å stille oppfølgingsspørsmål underveis, og en kan i større grad spille på informanten. Jeg ønsket også å gjennomføre intervjuet slik fordi det i større grad kan oppleves som en samtale, og gjennom dette ville muligens informantene oppleve trygghet. Et semistrukturert intervju vil også bidra til fleksibilitet og en kan få viktige innspill fra informanten en selv ikke nødvendigvis har tenkt på. Grunnen til at denne formen var hensiktsmessig for min oppgave var at informantene kunne komme med informasjon som belyste problemstillingen på måter jeg ikke hadde tenkt på. På samme tid kunne jeg som forsker ivareta tematikken og hente informanten inn igjen om nødvendig.

Siden samtalene bærer preg av fleksibilitet, har heller ingen av intervjuene mine blitt helt like. Et intervju er en mellommenneskelig situasjon, og kommunikasjonen skjer mellom meg som intervjuer og informanten. Kvale og Brinkmann (2015) nevner viktigheten av akkurat dette:

Den kunnskapen som produseres i et forskningsintervju, skapes av selve samspillet i den spesielle situasjonen som oppstår mellom intervjuer og intervjuperson. Med en annen intervjuperson kan det skapes et annet samspill og produseres en annen kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49)

Så selv om jeg har brukt en intervjuguide, vil det være enkelte steder hvor spørsmålsformuleringen varierer. Også oppfølgingsspørsmålene i intervjuet vil være tilpasset

situasjonen. Intervjuene vil likevel ha foregått på en slik måte at jeg i ettertid sitter igjen med ett datamateriale hvor alle informanter har vært innom samme omtrent det samme. Hva som ble vektlagt og hvor lenge vi snakket om de enkelte spørsmålene varierer likevel noe, dette kan en også spore i presentasjon av materiale i kapittel fem. Det som var felles for alle intervjuene var settingen, jeg gjennomførte intervjuene på de ulike skolene. Målet var at informantene skulle føle seg hjemme, noe som igjen kunne føre til økt trygghet.

3.2 Utarbeiding av intervjuguide

Proessen rundt intervjuguiden startet med et blikk på problemstillingen og hva jeg ønsket å finne ut. Problemstillingen: Hvordan jobber lærere med lesestrategier i sin undervisning? og kan lesestrategier motivere elever i arbeidet med lesing? måtte jeg finne spørsmål og temaer som ville være med å svare på akkurat dette. Selve utformingen av spørsmål er viktig, skal en få svar på det en lurer på er det nødvendig å stille de rette spørsmålene. Ulike begreper og formuleringer som kan føre til misforståelser eller ulike tolkninger, kan føre til manglende data når intervjuet er gjennomført. På bakgrunn av dette ser jeg viktigheten av en intervjuguide med gjennomtenkte spørsmål, og hvor en ser på eventuelle problemer en kan støte på underveis.

Utgangspunktet for arbeidet med intervjuguiden var oppbyggingen presentert i Christoffersen og Johannessen (2012). Som intervjuer ønsket jeg først en innledende fase hvor jeg presenterte meg selv, informerte om prosjektet, fortalte litt om prosessen og resultatet, garanterte for anonymiteten og retten til å trekke seg fra prosjektet om ønskelig. Etter denne fasen ble båndopptakeren slått på, og selve intervjuet var i gang. Oppbyggingen videre startet med faktaspørsmål, altså enkle spørsmål som krever enkle svar. Spørsmålene her var knyttet til hvor lenge informantene har jobbet som lærere, hvor lenge de har jobbet ved denne spesifikke skolen og hvilke fag de underviste i. Her ønsket jeg å bygge tillit og relasjoner mellom meg som intervjuer og informantene, og på den måten gi informantene en myk start før mer åpne spørsmål blir stilt. Denne fasen var også til hjelp for meg selv, da jeg også fikk kjenne på stemningen og det å intervju.

Etter faktaspørsmålene hadde jeg en sekvens hvor informantene skulle definere og forklare begreper knyttet til prosjektet (se vedlegg 3). Målet var å finne ut hvordan de forsto sentrale begreper, samtidig som en her hadde mulighet til å kommunisere frem en felles forståelse før de videre spørsmålene kom. Deretter stilte jeg flere åpne spørsmål, myntet på lesestrategier og bruken av disse. Jeg ønsket også å spørre om motivasjon og hvordan informantene jobbet med

og oppfattet det. Målet var å ha såpass åpne spørsmål at informanten selv kunne komme med informasjon og utdype. Rekkefølgen spørsmålene står i er ikke avgjørende og jeg kunne om nødvendig gjøre om, eventuelt gå tilbake til spørsmål underveis. Jeg jobbet også med å være en god lytter, og på den måten kunne komme med relevante tilleggsspørsmål. Viktigheten av å være en god lytter underveis i intervjuet er også avgjørende for intervjusituasjonen. Jeg som forsker ønsket at mine informanter skulle snakke fritt og kunne det de tenkte og ønsket. Min rolle her handlet dermed om å lytte, vise interesse, forståelse og respekt for de uttalelser informantene kommer med (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Selv om jeg jobbet mye med intervjuguiden og min rolle som intervjuer på forhånd, er det ikke til å stikke under en stol at dette er første gang jeg gjennomfører intervju i en slik skala. Det å skulle komme med gode og aktuelle tilleggsspørsmål underveis opplevde jeg som vanskelig. Det å være en god intervjuer er noe en må øve på, og noe en blir flinkere til med erfaringer. Intervjuene jeg gjennomførte, bærer preg av ulikheter, men alle informantene har svart på mine spørsmål. Det som i størst grad skiller materialet, er mine evner til å stille gode oppfølgingsspørsmål.

Intervjuguiden kan sies å være delt inn i fire hoveddeler, innledende spørsmål med fakta og begreper, spørsmål knyttet til motivasjon, spørsmål om lesing og lesestrategier og spørsmål knyttet til norskfagets innhold og ansvar. Intervjuguiden besto i hovedsak av omtrent tjue spørsmål. Her vil jeg gjennomgå et spørsmål fra hver kategori, for å på den måten vise hvordan jeg tenkte og hvorfor jeg ønsket at akkurat disse spørsmålene skulle med. Det første åpne spørsmålet er knyttet til motivasjon: «Hvordan vet eller ser du om elevene dine er motiverte?». Jeg ønsket med dette spørsmålet å se hvordan lærerne tenkte på motivasjon. Det var også ønskelig å se om de gjennom svarene sine kom inn på dette med problematikken rundt å faktisk observere noe så abstrakt som motivasjon. Spørsmålet knyttet også opp mot klasserommet, som kan gjøre det enklere for mine informanter å tenke tilbake på det som er kjent for dem. Under kategorien lesing og lesestrategier spurte jeg blant annet hvilke lesestrategier de benyttet seg av i undervisningen. Ved å stille et slikt spørsmål får jeg innblikk i hvordan de jobber med lesestrategier i et mer helhetlig perspektiv. Alle mine tre informanter svarer utfyllende, og det blir rom for videre oppfølgingsspørsmål. Disse handlet om lesestrategier for ulike elever, om alle elever har like stor nytte av lesestrategier og hvor mine informanter henter inn informasjon og inspirasjon til bruken av lesestrategier. Underveis i prosessen ønsket jeg også å få svar på hvilket ansvar og innhold norskfaget skal ha, da dette er noen jeg mener påvirker den undervisningen den enkelte lærer gir. Om en informant mener faget skal være bare identitets- og dannelsesfag vil ikke nødvendigvis fokuset på redskapet

lesestrategier dominere. For å nærme meg et slikt spørsmål i intervjuet, tok jeg utgangspunkt i kronikken til Knut Hoem. Her spør jeg så mine informanter om hvordan de ser på norskfaget og dets innhold, og vi beveger oss fra Knut Hoem til hvorvidt norskfaget er et redskapsfag, identitetsfag og/eller danningsfag. Dette er eksempler på hvordan noen av spørsmålene i intervjuguiden er jobbet frem og hvilken hensikt jeg hadde med spørsmålene i utgangspunktet.

3.3 Transkribering av intervju

Transkriberingen av intervjuene skjedde fortløpende etter hvert intervju så langt det var mulig. Jeg intervjuet tre informanter, og valgte å transkribere alle intervjuene ord for ord. Jeg lyttet gjennom opptakene flere ganger for å sikre meg at transkriberingen ble så korrekt som mulig. Siden transkriberingen skjedde så kort tid etter selve intervjusituasjonen, hadde jeg også mulighet til å ivareta stemningen og opplevelsen i intervjuene. Jeg har som sagt valg å transkribere intervjuene ordrett, men har oversatt samtalen til bokmål da dialekten hadde minimal betydning for innholdet. Latter blir markert med @ og pauser vises som [...], småord som eh, oh og hmm er utelatt, med mindre det spiller inn på helheten og forståelsen av hva som blir sagt.

Gjennom transkriberingen ble jeg godt kjent med materialet og kunne allerede da begynne å se noen sammenhenger i svarene informantene ga. I første gjennomgang av transkriberingene valgte jeg å begynne kodingen av materialet. Ved hjelp av fargekoder kom jeg frem til i hovedsak seks ulike kategorier i informantenes svar og vår samtale.

3.4 Informanter og utvalg

Tilgang til informanter skulle vise seg å være en prosess som krevde mer tid og arbeid enn jeg først hadde trodd. I første omgang måtte jeg se på problemstillingen og prosjektet som helhet for å vurdere hvilke kriterier mine informanter burde ha. Slik kan en si at utvalget mitt er kriteriebasert (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50). Informantene måtte undervise i klasser på mellomtrinn eller ungdomsskole, og de måtte undervise i norsk.

Høsten 2016 tok jeg kontakt med flere skoler hvor jeg hadde vært i praksis, da med tanke om at en slik tilnærming ville kunne gi meg flere positive svar. Her spilte jeg på allerede eksisterende relasjoner og bekjentskaper. Dessverre var det flere som ikke svarte, og de som svarte måtte beklage avslag for samarbeid. Følelsen jeg satt igjen med i ettertid var at skolene var «mettet» på studenter, og de hadde fult opp med studenter fra årskull under meg inne i praksis. Jeg skiftet da strategi og utvidet mitt søk etter informanter ved å kontakte rektor på

skoler i området. Også her var svarene få, og utviklet seg ingen vei. Like før jul kom jeg etter samtale med en rektor i kontakt med en norsklærer som kunne møte meg å snakke mer om prosjektet. Hun sa seg villig til å være min informant, men håpet dog jeg kunne spørre noen andre først. Holdningen her var altså at hun kunne stille om det var absolutt nødvendig, og det førte til at jeg valgte å lete videre. Jeg ønsket meg lærere som utviste positive holdninger til prosjektet og mitt besøk i klasserommet. I desember tok jeg kontakt med to lærere jeg kjenner godt, og la frem mitt prosjekt for dem. De var begge positivt innstilt og sa seg med en gang villige til å delta. Mine informanter ble altså valgt ut ved hjelp av mitt allerede eksisterende nettverk. En slik tilnærming kan være positiv, da det allerede eksisterer en tillit mellom forsker og informant (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 53). I ettertid kontaktet jeg den ene informanter på nytt for å høre om det kunne være flere ved den skolen som kunne tenke seg å delta. Etter en tid fikk jeg så tilgang til en tredje informant ved hjelp av snøballmetoden.

Jeg endte til slutt opp med tre lærerne fra to forskjellige skoler som informanter til intervju og deres klasserom til observasjon. Videre i oppgaven vil jeg referere til lærerne og skolene med fiktive navn for å kunne ivareta deres anonymitet. Laila og Lotte jobbet begge på Lillevik skole, mens Elisabeth jobbet på Elvemoen skole. Laila underviser på ungdomstrinnet. Lotte og Elisabeth jobber begge på mellomtrinnet. Elvemoen skole har elever fra 1. til 7. trinn, og det går omtrent 250 elever på skolen. Lillevik skole har derimot omtrent 60 elever spredt fra 1. til 10. trinn. Ulikhetene i skolene føler jeg bare bygger oppunder problemstillingen på en positiv måte, da en ser hvordan den enkelte lærer jobber med lesestrategier uavhengig av skolestørrelse og klassetrinn.

3.5 Forskningsetikk

I begynnelsen av arbeidet med masteroppgaven meldte jeg opp mitt prosjekt, og fikk godkjenning fra NSD (Norsk senter for forskningsdata). Hoveddelen av søknadskjemaet jeg sendte dreide seg om hvordan jeg ville oppbevare og behandle det datamaterialet jeg samlet inn. En ønsker her å sikre at forskningen ivaretar anonymiteten til informantene, og at en behandler datamaterialet i tråd med de etiske retningslinjer som ligger til grunn i forskning. I mitt prosjekt har jeg anonymisert informantene og skolenes navn, både i datamaterialet, transkriberingen og masteroppgaven benyttes fiktive navn for å gjøre informantene uidentifiserbare.

I intervjufasen opplevde jeg at relasjoner og tillit hadde stor betydning for selve intervjusituasjonen, både for meg som intervjuer og informantene som stilte til intervju.

Viktigheten av tillitt er gjeldene i selve intervjusituasjonene, men også i etterkant. Jeg som forsker skal tolke og analysere hva mine informanter har svart, og det er da viktig å ivareta tryggheten gjennom hele prosessen. Jeg har også valgt å anonymisere informantene mine fra begynnelsen av datainnsamlingen, så informantens navn er ikke å finne i hverken observasjonsnotater eller transkriberinger av intervjuene. I arbeide med å skape trygge rammer for mine informanter understreket jeg på forhånd at det ikke finnes noen riktige svar, og jeg er på ingen måte ute etter noen fasitsvar. Jeg gjennomførte også intervjuene mot slutten av observasjonstiden, slik at vi fikk litt tid til å bli kjent med hverandre og snakke om intervjuene på forhånd. Jeg informerer også igjen om retten til å trekke seg innledningsvis i intervjuet, og jeg gjør de oppmerksomme på at de når som helst kan kontakte meg for å tilføye noe, oppklare noe eller om de bare lurer på noe. Ingen av mine informanter har tatt kontakt siden intervjuene.

Min observasjon foregikk i klasserom med mindreårige elever, det var derfor svært viktig for meg å vise hensyn og respekt for dem. Elevene og deres foresatte hadde skrevet under på deltakerskontrakten og hadde på den måten godtatt å delta i prosjektet. Selv om det formelt sett var på plass, ønsket jeg å snakke om dette med elevene før jeg satte meg for å observere. Jeg begynte timen med å presentere meg selv og mitt prosjekt, jeg fortalt at jeg i all hovedsak var der for å observere læreren og hvordan hun snakket om og jobbet med lesestrategier. Avslutningsvis i denne presentasjonen informerte jeg om at det var deres mening rundt deltakelse som ville være avgjørende. Om det var enkelte som følte at de ikke ønsket å delta, kunne de uten konsekvenser komme å fortelle det til meg, eller læreren.

4 Analyse og empiri

For mitt prosjekt var det naturlig å legge frem empiri og analyse i samme del, slik at materialet fra både intervjuene og observasjonen kunne legges frem på en god måte.

I analysen skal jeg benytte meg av en temasentrert analytisk tilnærming, dette innebærer at en finner ulike tema/kategorier som en går i dybden på, og sammenfatter det alle informantene sier innenfor gitte kategorier/tema. Informasjonen hver enkelt informant har vil så kunne sammenlignes for en dypere forståelse. Slik vil jeg også gjøre det innenfor observasjonsmateriale, sammenfatte og sammenligne de ulike settingene for en bredere innsikt (Thagaard, 2013, s. 160). Hvor mange kategorier en burde ha finnes det ikke noe fasitsvar på, men for få kategorier kan gjøre analysen lite nyansert og for mange vil gjøre sammenhengen lite oversiktlig (Thagaard, 2013, s. 166). Jeg mener at ved å benytte meg av kategorier/tema er det mulig å finne eventuelle sammenhenger mellom lesestrategienes rolle i undervisningen fra observasjonene, og informantenes tanker og meninger fra intervjuene. Noe av kritikken mot denne måten å analysere data på omhandler at det som informanten sier kan bli tatt ut av kontekst og dermed bli ugjenkjennelig for informanten. Samtidig påpekes det at ved å ikke fokusere på personen der dens situasjon presenteres i sin helet er det lettere å ivareta informantens anonymitet (Thagaard, 2013, s. 178-179). Jeg mener også at min bevissthet rundt analysen og min rolle i den, har ført til at jeg på en troverdig måte har klart å analysere det materiale jeg er i besittelse av.

I arbeidet med analyseprosessen har kategoriene blitt mer tydeliggjort av intervjuene og de retninger samtalen tok. I arbeidet med intervjuguiden hadde jeg som tidligere nevnt fire kategorier. I løpet av analysen av transkriberingene kodet jeg intervjuene i seks kategorier: *Begrep, læreverket og dets rolle, motivasjon og lesestrategier, undervisningen og elevers bruk av lesestrategier, holdninger og bruk av lesestrategier og norskfagets ansvar og innhold.* Grunnen til at en slik kategorisering ble gjort baserer seg på de ferdige intervjuene. Selv om det i intervjuguiden var gjort en grovinndeling i fire kategorier, så jeg i ettertid på materialet at en slik kategorisering ble for vid skulle jeg beholdt kun fire kategorier. Det ville gitt datamaterialet for lite nyanser, og analysen kunne blitt for lite utfyllende. Samtidig som jeg kodet transkriberingene fra intervjuene, prøvde jeg også å kode observasjonsmateriale i samme kategorisering, noe som etter en tid viste seg å være vanskelig. Observasjonsmateriale bygger på hva jeg som observatør ser og hører, og kan si svært lite om holdninger og tanker den enkelte har. Metodene kan belyse ulike sider av

problemstillingen, dette selv om kategoriseringen er noe ulik. Presentasjon og analyse av observasjon og intervju er skilt fra hverandre, da analysen og funnene kan være motstridende. Avslutningsvis vil sammenfatte og sammenligne datamaterialet på tvers, og på den måten se om det er mulig å trekke ut nye funn.

4.1 Presentasjon av observasjon

4.1.1 Lærernes ordbruk

Under prosessen med å observere lærerne og hvordan de jobbet med lesestrategier, fikk jeg mulighet til å følge alle informantene i flere undervisningstimer. Noe av det jeg hadde ønske om å observere på forhånd var hvordan lærerne snakket om lesestrategier, og hvilke begreper de brukte. I begynnelsen av første time jeg observerer hos Laila, snakker hun til elevene om at de ofte jobber med lesestrategier, men at hun sjeldent sier at det er det de jobber med. Hun bruker så litt tid på å fortelle hva de skal jobbe med, og henter frem forkunnskaper om emnet. Første gang Laila eksplisitt gir elevene beskjed om å gjennomføre en lesestrategi ber hun dem om å *finnelese*. Når oppgaven er gjennomført spør hun om når det er mulig å bruke denne lesestrategien, og benytter seg da av begrepet *letelesing*. Her ser vi et eksempel på at hun benytter seg av ulike begreper, men hele tiden snakker om samme lesestrategi.

Begrepsvekslingen som skjer her er så beslektet at jeg ikke opplevde det som forvirrende for elevene, de ga heller ingen uttrykk for dette underveis. I teorikapitlet kom jeg inn på dette med å gjøre lesestrategier tilgjengelige for elevene ved å skape bevissthet, en måte å gjøre dette på kan være å hele tiden repetere begreper og ulike strategier. Et annet eksempel fra observasjonen som viser det samme er hentet fra undervisningen til Elisabeth, hun bruker begrepene *skumlese* og *scannelese* om samme lesestrategi.

Observasjonen gjort i første time hos Lotte, hadde et annet fokus, og hun skulle nå introdusere tre ulike lesestrategier til elevene. Jeg ville her prøve å se hvordan hun presenterte elevene for nye lesestrategier og hvilke begreper hun benyttet seg av. Når vi kommer til delen av timen som handler om lesestrategier bes elevene om å slå opp på side 7 i norskboka. Her er det listet opp tre lesestrategier, *nærlesing*, *letelesing* og *skumlesing*. Hun bruker tid på å gjennomgå hver enkelt lesestrategi, og er flink på å benytte seg av enkle begreper. Hun forklarer ting som kan oppfattes som uklart og repeterer navnet på de ulike lesestrategiene mange ganger. I den andre observasjonsrunden jeg har inne hos Lotte skal de jobbe med sammensatte tekster, hun bruker likevel tid i begynnelsen på å repetere kort strategiene fra forrige time. I likhet med forrige time bruker hun her samme med begreper hele veien, samt bruker tid på å spørre hva

elevene husker fra forrige gang. Klassen snakker også om hvilke begreper som passer til hvilken lesehandling.

4.1.2 Læreverket og dets rolle

I undervisningssituasjonene jeg observerte var det variabelt bruk av læreverket, alt fra en hel time hvor fokuset var i boka til timer hvor ikke en gang ble hentet frem. Jeg observerte til sammen to dobbeltimer norsk i klassen til Laila, og kun en gang i løpet av disse to øktene brukte de læreverket. De leser mye i løpet av disse to øktene, og alt de leser får de utdelt av Laila. I første økt leser de til sammen to tekster og ser en film. Her forteller hun at den ene teksten er hentet fra NDLA, og forklarer at den kan oppleves som vanskelig da den er beregnet for videregående. Den siste teksten de leser er også skrevet ut på forhånd, og elevene får beskjed om å gjemme disse når timer er over. I andre undervisnings økt bruker en god del tid på samtale og diskusjoner, hun noterer på tavlen, en reklamefilm blir sett og de avslutter med lytteprøver. Underveis i disse lytteprøvene benytter elevene seg av et skjema de kan finne i lærerboka, dette er eneste gang læreverket er hentet frem for bruk i undervisningen. Her får jeg observert en lærer som aktivt har gått bort fra læreverket i disse to øktene, og som nesten utelukkende benytter seg av andre kilder til informasjon. Undervisningsøktene er godt gjennomførte, og Laila bruker lesestrategier gjennom hele undervisningen. Jeg opplevde at hun klarte å vise meg en tilnærmet autentisk økt, selv om bestillingen på lesestrategier var blitt sendt henne.

Læreverket spiller en mye større rolle i undervisningen jeg observerte hos Lotte, hun bruker det i begge økter jeg observerer, og elevene følger med i *Zeppelin*-boka underveis. I kapittel 4.1.1 fortalte jeg at Lotte i første time skulle presentere og repetere tre lesestrategier for sine elever. Denne timen startet med at alle elevene måtte hente sine norskbøker, da disse skulle brukes om ikke så lenge. Når de etter intro av timen skal gå over til den delen som omhandler lesestrategier bes elevene om å slå opp på side 7 i boka. Etter hvert som de jobber får de beskjed om å slå opp på side 9, deretter side 11 og til slutt skal de se på side 12. Hoveddelen av denne økten er basert på hva elevene og Lotte ser og leser om i læreverket. Timen hennes styres dermed i stor grad av det læreverket legger opp til, og hun benytter seg av de lesestrategier *Zeppelin* presenterer. Her kan det tenkes at de lesestrategiene elevene lærer ville vært noen andre, om klassen benyttet seg av et annet læreverk.

4.1.3 Motivasjon og lesestrategier

I den første undervisningstimen jeg observerer hos Laila skal elevene fortsette å jobbe med temaet fra tidligere undervisning. Timen starter med en klasseromsamtale for å innhente informasjon fra forrige time, og Laila oppklarer enkelte begreper for klassen. Underveis i timen ser en tydelig at læreren bruker tid på å snakke med elevene og de har en svært muntlig aktiv undervisningstime. I de to undervisningsøktene jeg observerer, bærer Lailas undervisning preg av dialog med elevene. Det er flere ganger hun stopper for å spørre elevene om meninger rundt arbeidsmåten de bruker. Gjennom slike samtaler får jeg et innblikk i hvordan elevene oppfatter arbeidet med lesestrategier. I arbeidet med lesestrategien *letelesing* gir hun elevene konkrete spørsmål de skal finne svarene på. Hun spør så hvordan det var å jobbe med lesingen sånn, og den første eleven svarer «sånn halvveis. Jeg er ikke så god på sånn letelesing», og får samtykke av sidemannen som svarer at det var litt utfordrende: «Vi skulle jo lete etter svar som ikke sto direkte i teksten, det va litt vanskelig». Selv om disse to elevene opplevde lesesituasjonen som noe utfordrende var de likevel aktivt med i plenumssamtaler og diskuterte godt i gruppearbeidet de gjorde. En kan tenke seg at når elevene svarer så ærlige på Lailas spørsmål vil hun kunne tilpasse og legge til rette undervisningen underveis i økta eller i senere anledninger. Gjennom at hun lytter til elevenes holdninger og opplevelser vil de føle seg sett, og det er mulig for henne å jobbe med elevenes følelse av medbestemmelse. En slik tilnærming vil bygge oppunder elevenes medbestemmelse og dermed også deres motivasjon. Deci og Ryans STD nevner selvbestemmelse som det viktigste behovet knyttet til indre motivasjon. Elever som opplever at de også får være med å fortelle hva de mener om undervisningen kan dermed oppleve en større motivasjon for oppgavene de får. En annen elev svarer at hun synes det er fint å jobbe sånn, fordi det ikke blir like mye for henne å lese. Det kan tenkes at utsagnet viser hvordan hun opplever lesestrategien som et nyttig verktøy i oppgaveløsningen. Her får en også et innblikk i at flere elever opplever arbeidet med lesestrategier ulikt, og opplevelsen av hvorvidt arbeidsmetoden fører til motivasjon vil også variere. For enkelte vil lesestrategien klassen brukte kunne føre til økt følelse av mestring, og i tråd med SDT også dekke behovet for økt kompetanseutvikling.

Ytre motivasjon er det også mulig å observere i enkelte av undervisningstimene. Det ene eksemplet er i klasserommet til Elisabeth, hvor de har noe hun kaller «grønn sirkel». I enkelte timer og settinger henger Elisabeth opp en grønn sirkel på tavlen og annonserer for klassen at det nå er grønn sirkel og mulig inntjening av brakort. Hun forteller meg at brakort er noe

elever som jobber godt, er stille, rekker opp hånden og gjør en god innsats kan tjene inn. Hele klassen jobber så i fellesskap om å samle nok brakort til å få en premie. Hvilke premier klassen får varierer, det kan for eksempel være ekstra tid i slutten av dagen til leker eller utetid. I løpet av dagen jeg er og observerer på Elvemoen benytter Elisabeth seg av «grønn sirkel» to ganger. Et slikt belønningssystem bygger oppunder ytre motivasjon, og det er mulig premien skaper større motivasjon enn selve arbeidsoppgaven. Her reguleres handlingen med løfte om belønning og er i så tilfelle noe adskilt fra selve aktiviteten. Med en slik tilnærming vil det være enda vanskeligere å si noe om hva som faktisk motiverer elevene, er det lesestrategien og oppgavene de gjør, eller er det belønningen i brakort som legges til grunn i økten.

4.1.4 Undervisning og bruk av lesestrategier

I denne kategorien vil jeg se mer konkret på hvordan de ulike lærerne jobbet med lesestrategiene i de undervisningsøkter jeg observerte. Det jeg ønsket å observere var i all hovedsak hvordan lærerne introduserte lesestrategiene for klassen, og hvordan de jobbet konkret med disse underveis. Jeg fikk også observert hvordan de snakket om lesestrategier og gjennomførte de ulike strategiene. Ved å fokusere på dette vil det være naturlig at enkelte deler av undervisningen blir utelatt. For å skape en bedre oversikt og struktur i gjennomgangen har jeg delt dette underkapitlet inn i tre, Elisabeth, Laila og Lotte.

4.1.4.1 Elisabeth

På Elvemoen skole fikk jeg observere i timene til Elisabeth en hel dag. Jeg observerte en naturfagstime, en mattetime, en KRLE time og en norsktime. Gjennom denne observasjonen fikk jeg mulighet til å se hvordan Elisabeth bruker lesestrategier i flere ulike fag. Jeg velger likevel å fokusere på naturfagstimen og norsktimen. I begynnelsen av første time gikk deler av timen med på samtale og oppstart av uka. Allerede her begynner hun å snakke med elevene om lesestrategier, og forteller at dette skal være et fokus for dagen. Hun begynner denne seansen med å spørre elevene hva lesestrategi er, og får minimalt med respons tilbake. Deretter velger hun å bryte ned begrepet og de kommer i fellesskap til at lesestrategier handler om hvordan en skal lese ulike tekster. Denne naturfagstimen skal klassen lese en tekst om insekter, og får beskjed om at de skal lese og lage spørsmål til det de leser. Hun forklarer for elevene at dette gir de «nye måter å venne seg til tekster på». For å hjelpe elevene på vei delte hun ut spørreord, og det blir satt av god tid til lesingen. Som avslutning på denne aktiviteten spør elevene først hverandre om spørsmålene, før de runder av med plenumsamtale. Underveis i timen snakker Elisabeth om at elevene kan skumlese, før hun

senere benytter seg av begrepet skanning. Disse begrepene kommer opp når elevene skal svare på hverandres spørsmål, et eksempel er når spørsmålet handler om mariehøna «dere kan scanne teksten etter ordet mariehøne om dere er usikre».

I den siste timen har klassen til Elisabeth norsk, her skal de jobbe med samme tekst som tidligere på dagen. Her er målet for timen å nærlese og gå i dybden, og elevene får ulike oppgaver til teksten de skal gjennomføre. Disse blir skrevet ned og forklart i fellesskap ved hjelp av tavla. Elevene skal lete etter bestemte ord i teksten, streke under vokalene og dele disse ordene i stavelser, finne sammensatte ord, lete etter 8 substantiv og bøye disse og til slutt finne tre rimord. Elisabeth kommer til meg underveis i økten, og vi snakker litt om opplegget. Hun forteller: «Her blir det lesing av tekst med et litt annet fokus, de nærmer seg teksten og ordene på en litt annerledes måte. De *nærleser*, men har spesifikt fokus». Videre forteller hun at det er første gangen hun prøver ut denne måten å jobbe på. Selv om det er tydelig for både meg og Elisabeth hvordan denne økten fokuserer på ulike lesesituasjoner og bygger på en lesestrategi, er det ikke nødvendigvis like klart for elevene. I teorien ser vi at det er svært viktig for bruken av lesestrategier at elevene lærer seg å bruke disse på en hensiktsmessig og bevisst måte. En mulighet for å undervise med fokus på bevissthet er å være tydelig i hva de gjør og hvorfor de gjennomfører lesestrategiene. Elisabeth brukte jo tid i begynnelsen av dagen på å fortelle at dette var fokus, og en kan tenke seg at elevene dermed vet hva de jobber med. Avslutningsvis nevner hun igjen lesestrategier, og spør klassen hvordan de opplevde lesingen i denne timen, svarene hun får viser en positiv holdning: «Det ble enklere», «Vi jobber med noen ord jeg synes er vanskelig, så nå skjønner jeg dem» og «Vi har jo lest teksten mange ganger, uten å tenke på at vi har lest den».

4.1.4.2 Laila

Hos Laila observerer jeg to norsktimer, og i begge disse timene jobber klassen med dialekt som tema. Hun starter timen med å dele klassen inn i faste arbeidsgrupper. De bruker tid på å komme inn i stoffet fra forrige time, og diskuterer ulike begreper tilknyttet dialekter. Deretter deler Laila ut en tekst hvor elevene skal *letelese* og finne ord tilknyttet dialekter. Her blir det satt av god tid, og elevene leser hver for seg. De sitter fremdeles i grupper, og en kan observere at de snakker og spør hverandre om hvilke begreper de har funnet. Avslutningsvis her oppsummerer de i plenum hvilke begreper de ulike har funnet og de snakker om hvordan denne måten å lese på opplevdes. Neste steg i timen er at elevene får utdelt en ny tekst de skal lese, her får de også beskjed om å «ta dere skikkelig på tak», altså skal de lese denne teksten nærmere. Hver gruppe får utdelt ulike tekster, og målet med lesesituasjonen er å lese for å

lære og lære bort. De får også beskjed om at hver gruppe skal presentere innholdet fra sine tekster foran klassen. Underveis nevner Laila flere ganger begrepet lesestrategi, og de snakker en god del om hvordan elevene opplever denne arbeidsmåten. Her igjen kommer vi inn på hvordan timene hennes bærer preg av muntlighet og samtaler med elevene.

Den andre norsktimen jeg observerer fortsetter de å jobbe med dialekter som tema. De begynner timen med innhenting av forkunnskaper, før Laila introduserer dagens lesesituasjon. Hun forteller at de i denne timen skal lese på en litt annen måte, og deler ut tre lapper til hver gruppe. På lappene står det «enig», «delvis enig» og «uenig», og disse skal elevene bruke til å ta stilling til enkelte utsagn Laila kommer med. Det første utsagnet hun skriver på tavlen er «Noen dialekter er penere enn andre». Deretter skal de på gruppa bli enige om hvilken lapp de vil velge. En slik måte å jobbe på fører til mye diskusjoner og elevene engasjerer seg i stor grad. Etter hvert utsagn oppsummerer hun på tavlen hvor mange elever som mener hva, siden det tidvis var uenigheter også på gruppa. Før Laila går videre snakker hun med elevene om hvorfor de gjør denne øvelsen: «Her må dere ta stilling til hva dere leser, hva er det som legges i begrepene». Neste utsagn var «Det er for mange dialekter i Norge», og igjen blir det mye diskusjon og samtale. Det siste Laila skriver på tavlen er «Speiler dialekten personligheten din?», og her er det en del uenigheter i klassen. Flere mener nei, og noen mener ja. Her bruker Laila utsagnene og uenighetene for å få elevene til å begrunne og argumentere for sine meninger. For å avslutte denne sekvensen spør igjen Laila hvor elevene tror de kan få bruk for en slik tilnærming til lesing. Etter en liten stund svarer en elev «Det er viktig å vite hva vi mener om ting», en annen svarer «Vi trenger det jo hele tiden, når vi skal lese oppgaver for å se hva de egentlig spør om» og den siste tilføyer «Vi lærer også å si hva vi mener». Laila legger til at den kan være fint å bruke når de leser i for eksempel samfunnsfag, da det finnes faktainformasjon ikke alle er enige i «Dere kan ved å lese nøye og tenke over begrepet bli mere kildekritisk». Ved å oppsummere lesestrategien på en slik måte må elevene reflektere rundt hvor den kan brukes og i hvilke sammenhenger den kan brukes. Dette vil være en måte å undervise på som er med å skape bedre bevisstgjøring. En slik bevisstgjøring vil være med å gjøre elevene kapable til å bruke lesestrategiene på egenhånd.

4.1.4.3 Lotte

Lotte skal gå igjennom sammensatte tekster i de timene jeg observerte. I begynnelsen av første time har hun satt av tid til å gjennomgå enkelte lesestrategier en finner i læreverket *Zeppelin*. Elevene skal slå opp på side 7 i boka, og Lotte leser begrepene for klassen. De lesestrategiene som nevnes er *nærlesing*, *letelesing* og *skumllesing*. For å gi elevene en

forståelse for hva lesestrategiene kan brukes til sier Lotte: «*Nærlesing* er når en skal få med seg alt innholdet i en tekst, *letelesing* er når en skal finne enkelte ord eller setninger, og *skumlesing* er når en leser fort og ikke så nøye». Som elevaktivitet skriver Lotte først opp *nærlesing* på tavlen, og eleven skal komme med eksempler på tekster hvor slik lesing er lurt å bruke. Forslagene som kommer er blant annet sms, bruksanvisninger og timeinnkallelser. På begrepet *letelesing* nevner de rutetabeller, aviser og i skolebøker. På siste lesestrategi foreslår elevene tekster som sms, reklame og faktabøker. Ved å la elevene selv finne eksempler på tekster skaper det en bevissthet rundt hvor de ulike lesestrategiene kan brukes. Slik vil det også være enklere for elevene å skape sammenheng mellom navnene på de ulike lesestrategiene, og når og hvordan de kan brukes.

Den andre timen fortsetter de å jobbe med sammensatte tekster, da med fokus på tegneserier. Her benytter Lotte seg av illustrasjoner av tekst som lesestrategi. De begynner også her timen med å innhente forkunnskaper før de slår opp på side 14 i læreboka. Deretter leser de en tekst hvor de skal finne ut om de skal benytte seg av tenkeboble, snakkeboble eller «høye lyder». Elevene må her se sitatene de leser i sammenheng med hele tekster, for å på den måten benytte seg av korrekt illustrasjon. Her må elevene kunne lese nøye og trekke informasjon ut fra helheten i teksten. Underveis i oppgaven sier den ene eleven til sin medelev «Jeg må lete etter svaret i teksten, hva tror du?». Akkurat dette sitatet illustrerer på en god måte hvordan elevene snakket med hverandre og prøvde å finne svar. En slik måte å jobbe med lesestrategien på kan være positivt både for elevenes leseferdigheter, men også de sosiale forholdene i klasserommet. Lotte er flink til å underbygge samarbeid, samtidig som hun er flink til å hente inn elever om nødvendig. Underveis i denne timen blir det ikke sagt eksplisitt at det er lesestrategier de benytter seg av, og det er mulig elevene dermed ikke er bevisste rundt akkurat dette. Observasjonene av disse to timene viser hvor ulikt arbeidet med lesestrategier kan gjøres. Alt fra veldig fokusert og eksplisitt undervisning, til at en jobber med lesestrategier uten å vektlegge det spesielt fokus.

4.2 Presentasjon av intervju

4.2.1 Begreper

Informantene ble spurt om fire begreper knyttet til prosjektet: lesing, lesestrategi, mestring og motivasjon. Her ønsket jeg å klargjøre hva de selv la i begrepene, samtidig som en får mulighet til å skape en felles forståelse før resten av intervjuene. Flere av begrepene kommer igjen i senere spørsmål, og det vil da være nyttig for meg å vite hvordan de forstås av den

enkelte informant. På spørsmål om hva Laila legger i begrepet lesing forteller hun at lesing handler om både læring og opplevelser: «Lesing er jo både en ferdighet du trenger for å lære, også er det jo noe du gjør for å oppleve. Så for meg er lesing mange forskjellige ting». Videre forteller Laila at denne forståelsen av lesing er noe hun ønsker å lære elevene sine. Både Lotte og Elisabeth forklarer lesing som det å se og forstå tekst, Elisabeth sier «Det er flere ting som dukker opp da, men i all hovedsak er det jo å lese og forstå», mens Lotte sier «Ja [...] lesing [...] det er å kunne se en tekst og forstå hva det betyr». Her viser alle de tre informantene en forståelse av lesing som både det å avkode, men også det å forstå.

Det neste begrepet jeg spør om er lesestrategier, og her svarer igjen to av informantene relativt likt. Lotte svarer at lesestrategier for henne handler om hvordan en leser ulike tekster. Laila gir et mer utfyllende svar og peker på at lesestrategi og læringsstrategi for henne er noe som glir litt over i hverandre. Hun sier: «Vi har jobbet en del med lesing som grunnleggende ferdighet, og da er det jo det at du må lese på forskjellige måter etter hvilket fag du jobber med lesing i». Laila nevner også at de nasjonale prøvene i lesing ønsker å måle elevenes analytiske blikk og elevenes evne til å finne opplysninger. «Så læringsstrategiene blir vel å lære seg å tilegne seg kunnskap på forskjellige måter da». Igjen kommer Laila inn på det at hun anser lesestrategi og læringsstrategi som to sider av samme sak. I faglitteraturer så vi også at disse to begrepene har et noe glidende skille.

Mestring som begrep ønsket jeg også å spørre informantene mine om. Her nevner alle at mestring er viktig for elevenes selvfølelse. Lotte sier: «Det å mestre betyr jo å klare, og føle at dette kan jeg». Hun legger også vekt på at en som lærer er nødt å skape mestring for elevene, og hun mener det er der mye av fokuset er. Laila støtter opp om dette, og sier: «Det er et vanskelig begrep [...] Elevenes opplevelse av mestring kan jo være ganske ulikt fra det vi tror de mestrer. Men mest er det jo om du som lærer skal klare å ha tilpassa opplæring, så må vi jo gi elevene en følelse av at de mestrer. Kompetansemålene i norskfaget er jo å vide, jeg synes derfor ikke det er noe vanskelig å tilpasse det til hver enkelt sitt nivå».

Hvordan informantene mine svarte på spørsmål om hva de la i begrepet motivasjon, viser igjen at dette er et komplekst begrep med flere ulike forståelser og vinklinger. Elisabeth snakker om at elevgruppen er en dynamisk gjeng, og dermed går motivasjonen litt opp og ned. Hun utdyper videre: «Du kan jo alltid lage et kjempe godt leseopplegg, men om teksten ikke fenger da [...] Det må jo være noe motiverende bak teksten også. Det er noe jeg synes er utfordrende, det å finne en tekst som er motiverende nok for alle elever». Hun er her inne på

at ulike ting kan motivere ulike elever. Som lærer skal en prøve å motivere en hel gruppe ulike individer, og det er som nevnt i kapittel 2.4 ofte slik at en snur seg mot egne forståelser for motivasjon i arbeidet med å motivere. I intervjuet med Laila kom vi også inn på motivasjon og tekstutvalg: «Skal de bli motiverte for et fag som norskfaget, som er ganske komplekst og vanskelig i tiende klasse, er det viktig at de kjenner på at vi jobber med ting de har lyst til å jobbe med [...] Fra jeg begynte som nyutdanna og til nå har jeg i hvert fall blitt helt annerledes i måten jeg velger ut tekster på. Vi jobber jo veldig ofte med tekster som de kan ha et forhold til, og som de kan kjenne seg litt igjen i da». Her viser både Laila og Elisabeth at de anser tekstene elevene leser som viktige for motivasjonen. Begge fremmer et ønske om å finne litteratur elevene liker og kan kjenne seg igjen i. Lotte svarer kort og konkret at hun «oppfatter motivasjon som noe en har lyst til å gjøre, eller noe en gjør for å få noe etterpå». Lotte viser her at motivasjon for henne handler om både indre og ytre motivasjon. En slik holdning er lett å spore hos henne, men også de andre informantene i løpet av datainnsamlingen. Med ytre motivasjon er det som tidligere nevnt vanskelig å si noe om hva som faktisk motiverer. Er det lesingen og teksten, eller er det løftet om premie etter endt arbeid som er grobunn for elevenes motivasjon.

4.2.2 Læreverket og dets rolle

I alle de tre intervjuene snakker vi om læreverket klassen bruker, hvilken rolle det spiller i undervisningen og om lesestrategier er representert. Lærerne på Lillevik skole forteller at de benytter seg av læreverkene *Zeppelin* og *Fabel*. De forteller begge at de er fornøyde med læreverkene, og Laila sier: «Det er jo et læreverk som på en måte ivaretar kompetansemålene på en mye bedre måte syns jeg da». Elisabeth derimot forteller at de ikke bruker tradisjonelle læreverk som *Agora* og *Safari* lengre, «vi har gått over til *Lesing i fagene*, *Skriving pågår* og *Les i matematikk*». Hun forteller at fokuset på lesestrategier står sterkt, og mye handler om å lære seg å lese ulike sjangre og ulike tekster. I verket *Lesing i fagene* er det også fokus på å lese ulike sjangre: «Det er ikke så mye skjønnlitterært, men det er faktatekster, avisartikler, tabeller og mye forskjellig, og da ser vi på alle faktorer innenfor teksten». Det som er felles for alle tre er at de er fornøyde med læreverkene de bruker og føler det dekker de behov lærerne selv føler de har.

Underveis i intervjuet spør jeg lærerne om hvilken rolle lesestrategier har i læreverkene de benytter seg av, og felles for alle er at de anser lesestrategier som en stor del av selve læreverket. Selv om ingen av klassene benytter samme, kan alle fortelle at lesestrategiene står sterkt. Lotte forteller at læreverket er bygd opp slik at de starter høsten med gjennomgang av

gamle og nye strategier, og på den måten jobber med dette gjennom hele mellomtrinnet. Hun forteller også at de tar dette med videre opp på ungdomsskolen, noe Laila kan bekrefte. Laila forteller også at de bygger videre på det elevene har med seg av strategier: «Lesestrategier står sterkt i læreverket. Det begynner veldig strukturert, fra 8.trinn [...] både sånne tekststrukturer og forskjellige skjema elevene venner seg til å bruke som vi utvider etter hvert da». Senere i intervjuet med Laila kommer vi inn på dette igjen, og hun forteller da at basen med lesestrategier allerede legges når elevene går 1.-4. klasse. Når de da begynner på ungdomsskolen har elevene flere lesestrategier i bakhånd, i størst grad organiseringsstrategier og repeteringsstrategier. Dette er noe som påvirker hennes arbeid med lesestrategier: «De har mange strategier for å lese fagtekst, også har de veldig få strategier for skjønnlitterær tekst. Det har jeg jobbet mye med da, at de skal lære seg å analysere og tolke. Da må du jo klare å gå innunder teksten, lese mellom linjene. Der syns jeg det læreverket vi bruker er ganske bra». Vi ser her at Laila mener elevene mangler utdypingsstrategier, og hun sier at det er mulig å finne de hun trenger i læreverket. To av mine informanter lener seg i større grad på læreverkene og hva de presenterer, det kan da tenkes at læreverket i stor grad avgjør timenes innhold. I motsetning sier Laila at hun i løpet av årene som lærer har brukt mindre og mindre av læreverket, og tror det kan henge sammen med tryggheten en utvikler og erfaring.

4.2.3 Motivasjon og lesestrategier

Her vil jeg se på hvordan informantene mine snakket om motivasjon og lesestrategier. I første omgang vil jeg skrive litt om hvordan lærere opplever motivasjon i klasserommet, før jeg går over på om lesestrategier er noe som kan være motiverende for elevene.

Spørsmålet jeg stilte mine informanter var hvordan de vet eller ser om elevene er motiverte, og alle kunne fortelle at de hadde elever hvor de enkelt kunne se og oppfatte elevenes motivasjon. Grunnen til at jeg valgte å stille et slikt spørsmål var knyttet til teorien jeg hadde om motivasjon. Den sier at motivasjon ikke en noe en enkelt kan observere, og at det er et skille mellom indre og ytre motivasjon. Dermed mente jeg det var interessant å se hvordan lærerne opplevde dette med motiverte eller umotiverte elever. Lotte forteller at elevene hennes har et tydelig kroppsspråk, hvor de enten henger over pulten eller lyser opp. Hun tematiserer også dette med at elever kan se umotiverte ut, men likevel være tilstede å følge med: «Så er det noen luringer også, som for eksempel holder på med noe annet, som å tegne, men egentlig får de med seg alt og hører veldig godt. Det blir jo deres strategi for å henge med også». Her er hun inne på dette med at motivasjon ikke nødvendigvis lar seg observere. Hun problematiserer at elevene kan se umotiverte ut, men likevel høre på hva hun sier og

gjør. Elisabeth forteller også at elevene hennes er enkle å lese, og at hun på den måten kan se om de er motiverte eller ikke. Det med tekstens evne til å motivere kommer vi inn på her, og hun forteller at klassen har brukt tid på å lese mye, brukt biblioteket og bibliotekaren og at hun som lærer prøver å selge inn bøker og lesing som noe gøy og motiverende.

Det svaret som skiller seg litt ut fra de andre er Lailas svar. Hun forteller at hun jobber mye med egenvurdering for å både spore og øke motivasjon. «Etter en time kan jeg gå rundt og snakke med alle om hvor motiverte de er for oppgaven, og jeg opplever at de er veldig ærlige på det», hun forteller at de også benytter seg av logg, spørreundersøkelser på *it'slearning* og samtaler. Slik forteller Laila at hun prøver å skape en arena hvor elevene selv kan komme med innspill og ideer: «Det her med å ta stadig større del av ansvaret selv for de oppgavene de får, og at de selv får være med å bestemme hvordan de skal jobbe med dette tema, det synes jeg er en av de store bidragene til motivasjon». Her kommer Laila inn på dette med selvbestemmelse, og påpeker at for henne er elevpåvirkningen noe som fører til økt motivasjon. I Deci og Ryans STD blir dette bekreftet, og selvbestemmelse blir ansett som den viktigste faktoren for indre motivasjon. Den indre motivasjonen er som vi tidligere har sett forankret i et individs ønske om å gjennomføre noe, og her bruker Laila elevenes ønsker og tanker i planlegging og gjennomføring av undervisning. Akkurat som de andre informantene snakker også Laila om at hun kan observere hvorvidt elevene er motiverte eller ikke, men hun har i tillegg fokus på selvbestemmelse og elevenes påvirkning som kilde til motivasjon.

Perspektiver på motivasjon i retning ytre motivasjon kommer også frem i intervjuene. Lotte kan fortelle at hun i sin undervisning ser elevene som ekstra motiverte om de blir enige om leketid på slutten av ei økt. På spørsmål om hun gjør noen konkrete tiltak for å bedre motivasjonen svarer hun: «Jeg vet at om jeg sier «når dere er ferdige med dette får dere spille eller leke med et spill eller noe annet vi har liggende i nærheten», så blir de jo ekstra motiverte for å få gjort jobben og for å bli ferdige». Her er et eksempel på ytre faktorer som spiller inn på motivasjonene elevene har. Det er vanskelig å fastslå konkret, men en kan tenke seg til at slike metoder fører til motivasjon for premien, ikke nødvendigvis for oppgavene i seg selv.

4.2.4 Undervisningssituasjon og elevers bruk av lesestrategier.

Problemstillingen til mitt masterprosjekt handler om hvordan lærere underviser i lesestrategier, og som forklart i metodekapitlet ønsket jeg å benytte meg av intervju for å belyse problemstillingen bedre. Igjennom intervjuene kunne vi snakke om hvordan lærerne

ser sin egen undervisning, og en kan samtale om de faktorer som påvirker undervisningen deres også i timer hvor jeg ikke er tilstede. Spørsmålene jeg stilte som var direkte knyttet til undervisningen handlet om hvordan en kan jobbe med bevisstgjøring hos elever, hvordan de opplever at undervisningen fører til elevenes eget strategibruk og hvordan ulike elever bruker og drar nytte av lesestrategier

Poenget med å gi elever tilgang til lesestrategier er at de selv skal kunne være i stand til å bruke disse i ulike lesesituasjoner. Skal de kunne benytte seg av disse, og komme nærmere det Guthrie (2010) beskriver som en engasjert leser må elevene ha et bevisst forhold til lesestrategiene. Her vil lærernes undervisning være viktig, og jeg spurte derfor hvordan de som lærere kunne undervise for å underbygge en bevisst holdning. Laila snakker om viktigheten av en god delingskultur og struktur: «Ja, jeg tror du må være veldig strukturert, også tror jeg lærere må være flinke til å dele med hverandre [...] i arbeidet med lesestrategier er det viktig at lærere jobber med dem på samme måte samtidig, slik at det setter seg». Her er hun inne på det at elevene må oppleve lesestrategier fra flere ulike sider, og at lærere må undervise i strategiene på samme måte. En slik tanke har også Lotte: «Du må jo ha det med deg hele tiden da, når du skal igjennom en tekst. Vi må også bruke de samme ordene, som for eksempel tankekart, tankekart, tankekart. Som lærere må vi også være bevisste på å bruke det i alle fag, hele tiden. Det må ikke bli en happening hos en lærer, men noe vi vet vi er flere som gjøre på samme elevgruppe. Så jeg tenker mengde, det må ikke blir en «Lotteting»». De er begge inne på dette med delingskultur, og at det er viktig å ha alle lærere med på laget. Skal eleven se hvordan strategiene kan benyttes i egen lesing, vil det være viktig at de får innblikk i hvordan en kan bruke dem i ulike settinger. Også Elisabeth er inne på dette med repetering av begreper og arbeid med lesestrategier over tid. Mine tre informanter er altså enige i at for å skape elever med bevisste holdninger til lesestrategier, må en jobbe strategisk over tid. Dette må skje i samarbeid med de andre lærerne og deres fag, og en må bruke samme begreper. I forhold til informantenes egen undervisning vil disse holdningene være med å forme måten de planlegger norsktimene på, og dermed også farge de undervisningsøkter de gjennomfører.

I arbeidet med dette masterprosjektet har spørsmålet rundt hvordan elever opplever arbeidet med lesestrategier kommet opp flere ganger. For å kunne svare på dette spørsmålet ville det vært ideelt å snakke med elevene, men på grunn av praktiske årsaker var ikke dette gjennomførbart. Det jeg da valgte å gjøre var å stille spørsmålet til mine informanter. «Jo det er veldig forskjellig selvfølgelig. Noen ser jo ikke helt hensikten med det, og noen bruker det

veldig selvstendig. Igjen tror jeg det handler om systematikk, for blir de vant til at dette skal du gjøre så gjør de det». Sitatet fra Laila viser hvordan hun opplever at elevene ser nytteverdien i lesestrategier forskjellig. Hvordan elevene opplever dette vil selvfølgelig påvirke elevenes motivasjon for arbeidet, samt hvilket utbytte de får av det. Her kommer også Laila tilbake til det med viktigheten av elevenes egne meninger og det med medbestemmelse «Det her med å ta stadig større del av ansvaret selv for de oppgaver de får og selv få være med å bestemme hvordan de kan jobbe med tema [...] det gjelder også for lesestrategier de bruker». Hun er inne på at elevene etter hvert vil beherske lesestrategiene på en sånn måte at de kan tilpasse lesingen selv. I samtalen med Lotte forteller hun om en oppfatning av at elevene liker strategijobbingen, og viser da til eksempel fra den lesestrategien de benytter ofte: «Jeg tror de synes det er en interessant måte å jobbe på. De synes det er gøy [...] i alle fall når vi går igjennom felles, når vi samtaler i lag. Vi bruker mye BISON, og da finner de frem til ditt og finner frem til datt. Spesielt når vi kommer til delen med NB-ord blir det ofte mange morsomme ord og god stemning».

På spørsmålet om enkelte elever drar mer nytte av lesestrategier enn andre svarer Laila: «Ja det er jeg helt sikker på. Forskjellige elever har jo behov for forskjellige ting. Jeg ser jo at det å ha et godt reisverk, en ramme, er veldig til støtte for de som kanskje er litt svake lesere. Jeg ser også at de sterke leserne bruker skjemaer og lesestrategier for å liksom dobbeltsjekke om alt er riktig». Her er hun inne på at lesestrategier kan være nyttefullt for både de svake og sterke leserne. Elisabeth kommer også inn på dette med de elevene som sliter mest med lesingen: «Ja altså, noen trenger gode lesestrategier og noen er automatisk gode lesere. De ungene som sliter litt får ulike innfallsvinkler og strategier som vil kunne hjelpe». En ser her at det med lesestrategier som verktøy for de elevene som sliter med lesing trekkes frem. Faglitteraturen peker samtidig på at de flinke lesere er de som evner å benytte akkurat lesestrategier i sin lesing. Det er mulig at de flinkeste elevene benytter strategier uten at det trekker til seg oppmerksomheten hos lærerne, da de svakeste viser størst fremgang i utviklingen.

4.2.5 Holdninger til lesestrategi

Denne kategorien handler om hvilke holdninger til bruk av lesestrategier lærerne fremmer i intervjuet, og hvordan og hvorfor de mener en bør jobbe med lesestrategier i skolen. Jeg vil også her komme inn på hvor lærerne finner de lesestrategier de benytter seg av. Det første spørsmålet jeg stilte var: «Hvorfor tror du en jobber med lesestrategier i skolen?», dette for å kunne få noe informasjon om hvor lærerne oppfatter at lesestrategier kommer fra, og hvilke

hensikter de ser i arbeidet med lesestrategier. Elisabeth mener en av grunnene til at lesestrategier har gjort sitt inntog i norske skoler er behovet for variasjon. Hun påpeker at ikke alle elever lærer på samme måte, og ved å gi elevene flere lesestrategier gir en dem også flere måter å lære på. Lotte er med å underbygge en slik forståelse med å si: «Ja hvorfor ikke? Det handler vel om å bevisstgjøre barna litt rundt hva som gjør at akkurat jeg lærer. At de får tenke gjennom hvilken måte de lærer best av [...] hvordan vil jeg gjøre dette hvis jeg får et valg liksom». Begge disse snakker om å skape en bevissthet hos elevene for hvordan de personlig lærer best. Dette viser en holdning til at læring skjer på ulike måter, og de anser lesestrategier som en kilde til ulike innfallsvinkler. På samme spørsmål svarer Laila at «samfunnet stiller høye krav til lesere, og manglende leseferdigheter gjør på en måte individet dysfunksjonelt». Her kommer lesestrategier inn som er verktøy elevene kan bruke: «Hvis elevene lærer seg lesestrategier så kan de lære seg hva som helst. Før skulle vi jo putte mest mulig kunnskap inn i ungene, men nå tenker jeg mer at du må lære dem å bruke de verktøyene som gjør at de kan finne kunnskapen. Der syns jeg lesestrategier er veldig gode å ha». Her kommer Laila inn på lesestrategier som et verktøy de kan bruke for å møte samfunnets krav. I kapittel 2.1 ble lesing presentert, og her så vi at Ivar Bråten og Strømsø (2007) snakket om kunnskapssamfunnet og de krav som stilles til dagens elever. Manglede lesekompetanser ville skapt problemer for en fullverdig deltakelse i både utdanningssystemet og arbeidslivet. Laila ser på lesestrategier som en mulig løsning på den problematikken Bråten og Strømsø presenterer, og begrunner derav viktigheten av lesestrategier i skolen.

Intervjuene beveget seg så over i hvor informantene mine fant de lesestrategier de brukte i sin undervisning. Elisabeth forteller at hun har opparbeidet seg et repertoar med ulike metoder hun kan bruke, og at hun har fått en forståelse for hva som fungerer og hva som ikke gjør det: «Sånn som i dag [...] når jeg driver og sier at dere skal scanne tekst, de skal skumme tekst, så leser vi som helhet, så samtaler vi om tekster, det er så mange måter å gjøre det på». Elisabeth sier her at de lesestrategiene hun benytter seg av har hun opparbeidet over tid. Gjennom erfaringer fra tidligere undervisning har hun også gjort en del vurderinger på hva hun syns fungerer, og hvordan klassen skal jobbe. Lottes svar på samme spørsmål viser at hun i første omgang tenker på læreboka som kilde: «Det er litt forskjellig [...] alt etter fag og etter lærer seg jeg. Når det gjelder norskopplæringen på mellomtrinnet bruker vi den *Zeppelin*-boka veldig mye. Grunnen til det er at denne boka tar for seg det meste, vi finner det vi trenger av fagstoff. Da ligger det klart der i forhold til å bruke boka». Igjen ser vi hvordan Lotte bruker læreverket og at hun opplever denne som utfyllende og god. Laila som også jobber på

Lillevik skole nevner læreverket som en kilde til ideer og lesestrategier en kan bruke: «Om du ikke har så mange ideer selv, så får du veldig mange gode tips i *Fabel* på hvordan du kan gjøre det. En kan jo se litt på den ressursiden de har på nett også, for der har de en sånn egen ressursbank med alle de skjemaene du kan bruke gjennom hele ungdomsskolen». Likt for alle informantene er at de mener en bør bruke flere ulike lesestrategier, og en holdning om at en kan finne mange gode opplegg både i lærebøker og på internett.

4.2.6 Norskfagets ansvar og innhold

Kategorien norskfagets ansvar og innhold er delt inn i tre hovedfokus. Det første handler om hvilket og hvorvidt norskfaget har et ekstra ansvar for bruk og innlæring av lesestrategier. Punkt to vil ta utgangspunkt i Knut Hoem og debatten som foregikk, og hvordan mine informanter tenker rundt hans kronikk. Avslutningsvis vil jeg se på hva lærerne svarte på spørsmålet om hva norskfaget skal være, et identitet- og danningsfag eller et redskapsfag.

I intervjuene snakket vi mye om lesestrategier og de praktiske aspekter, som hvor de kunne finnes, hvordan de kan brukes og hvordan de kunne være til nytte for elever. Jeg ønsket også å finne ut hvordan lærerne tenkte rundt lesestrategier og norskfaget, og om det lå noe ekstra ansvar på norsklærere. Spørsmålet jeg stilte var: «Har norskfaget et ekstra ansvar, eller faller det innunder lesing i alle fag?». Her svarer alle mine informanter at de anser lesestrategier og lesing som et delt ansvar. Elisabeth sier: «Jeg synes det er et felles ansvar, jeg bruker like mye lesestrategier i KRLE eller i naturfag, jeg bruker det faktisk i matematikk også». Her peker hun på at lesestrategier lar seg bruke i flere fag. Laila kommer også inn på hvordan hun tror andre faglærere oppfatter det, «Jeg tror nok at mange andre faglærere tenker at det er norsklærerens sitt ansvar, men jeg tenker det er alle sitt ansvar. De andre faglærerne må jo få opplæring i hvordan det gjøres. På lærerrommet har vi ei bok som heter *Leseboka*, den er ganske fin fordi den fokuserer på hvordan en jobber med lesing i matte, hvordan en leser i samfunnsfag [...] den fokuserer på lesing som en naturlig del, ikke som noe kunstig». Laila nevner her noe viktig, altså hvordan de andre lærere oppfatter ansvarsfordelingen. Alle mine informanter anser lesestrategier som et felles ansvar, men en skal også huske at alle disse er norsklærere i skolen. Hun påpeker at en må gi de andre faglærerne opplæring i hvordan en kan undervise i lesestrategier. En slik tilnærming vil også kunne være med å endre eventuelle holdninger rundt hvem som har hvilket ansvar når det kommer til lesestrategier.

Innledningsvis i kapittel 1.1 «Bakgrunn og tema» presenterte jeg et sitat fra Anmarkrud og Refsahl (2010), hvor de hadde intervjuet en lærer, og fått følgende svart: «Jeg er blitt fortalt at jeg skal undervise i lesestrategier, men ingen har fortalt med hva det er, og hvordan jeg skal

undervise i det» (Anmarkrud & Refsahl, 2010, s. 28). Her kan en jo se en sammenheng mellom dette sitatet og kommentaren til Laila. Det er tenkelig at norsklærerne pålegges en forventning til ansvar, da de andre faglærerne ikke føler seg kompetente nok eller kjenner på en følelse av at lesestrategier er noe ukjent.

I november 2016 ble det som tidligere nevnt igangsatt en debatt rundt norskfagets innhold og ansvar. Knut Hoem mente sønnens læreverk *Kontekst* inneholdt for lite litteratur, og fokus på skjønnlitterære verk, samtidig som han mente ord som automatisering, funksjonelle lesere og lesestrategier gjør det vanskeligere for elevene å forstå hva de skal lære: «Dette er bare et fåtall av de abstrakte begrepene jeg støtte på i et av kapitlene i min sønns norsk bok. Begrepene fikk følge av innholdstomme vendinger som «å fokusere på» og «å legge til rette for».» (Hoem, 2016). Jeg ønsket å høre hva mine informanter tenkte om disse uttalelsene, og hvordan de stilte med tanke på norskfagets innhold. Elisabeth sier at hun i sin klasse har jobbet veldig mye med lesestrategier, og at det er noe som har fått mye plass «Vi bruker mye tid på det, men jeg har også en gjeng som trenger det. Jeg er nødt til å jobbe med det for at disse elevene skal ha noen knagger å henge ting på, noen verktøy rett og slett. Vi skal jobbe mer med skjønnlitterære tekster nå mot slutten av året, da kommer jeg igjen til å jobbe litt på samme måte. Vi skal jobbe med strategier der også, en må øve seg på å lese skjønnlitterært [...] de trenger en verktøykasse for slik lesing også». Her ser en at Elisabeth ser på lesestrategier som en kilde til bedre lesing, også innenfor skjønnlitterære tekster. Hun forteller videre at det å bruke lesestrategier ikke nødvendigvis betyr at en ikke leser og opplever ulike tekster, det handler mer om hvordan en legger opp til det. Lesestrategier er som vi så i kapittel 2 ment som et verktøy for å gjøre lesesituasjonene lettere for enkelteleven. Anmarkrud og Refsahl deler lesestrategier inn i fire kategorier. Flere av disse omhandler forståelse og tolking av tekst, noe en trenger for å skape bedre forståelse av innholdet i tekster en leser. Utsagnet som Elisabeth kommer med kan reflekteres tilbake til spørsmålet rundt hvordan hun jobber med lesestrategier i skolen. Hun oppfatter alle disse strategiene som en kilde for bedre leseopplevelser både knyttet til fagtekster men også skjønnlitterære tekster. Hun ønsker å fortsette og benytte seg av lesestrategier også nå som klassen skal lese mer skjønnlitteratur. Lotte deler samme holdninger som Elisabeth, og forteller at hun ser på lesestrategier som er verktøy elevene får, og som de kan bruke om de ønsker: «Et eksempel er å se på bilder og overskrifter, da vet en noe om hva teksten skal handler om. Heter teksten fisketuren og en ser bilde av en fiskestang er det logisk at innholdet har noe med dette å gjøre. Jeg tror ikke det hemmer norskfaget og lesingen, men heller at det er noe som hjelper». Etter å ha snakket med

mine tre informanter om dette opplever jeg et skille i hvordan de forstår lesestrategier, og hvordan Knut Hoem ser på lesestrategier. Han skriver at han savner fokus på skjønnlitteratur og leseglede, mens mine informanter mener lesestrategier kan være en kilde til nettopp bedre leseopplevelser. Laila snakker om at leseopplevelsen også må kunne skapes for de elevene som sliter med å lese, og at lesestrategier vil være en måte å gjøre dette på. Disse holdningene ligger også i grunn når de bruker lesestrategier i egen undervisning.

Avslutningsvis i intervjuene kom vi inn på spørsmål om hva norskfaget skal være, et dannelses- og identitetsfag eller et redskapsfag. Også her vil informasjonen lærerne gir meg kunne si noe om deres undervisning. En kan tenke seg at lærerens egne holdninger til fagets innhold avspeiler seg i måten de underviser og planlegger på. Lotte, Laila og Elisabeth har her ulike oppfatninger av faget, og vektlegger ulike sider. «Ja redskap ja, selvfølgelig. Det handler om leseopplæring, for å kunne bruke lesing i alt du foretar dag ellers på skolen og i livet. Du kommer ikke så veldig langt om du ikke kan lese», dette sier Lotte om hvordan hun oppfatter norskfaget. Helt i motsatt ende av oppfatningen finner vi Laila, hun sier: «For meg er opplevelsen veldig viktig, det skal ikke bare være et fag du har nytte av. Det skal være et fag som utvikler deg som menneske, og som gir deg noen opplevelser. Det må ikke bli for redskapsorientert, det ønsker en jo ikke». Midt i mellom disse to finner vi Elisabeth, som svarer at norskfaget for henne er begge deler, «Vi jobber jo med ting som også gjør det enklere å lese i andre fag ikke sant. Samtidig skal vi lære elevene å ordlegge seg, de skal kunne formulere seg, skrive om egne ting og utvikle seg». Hvilke holdninger lærerne har til faget selv, vil også avspeiles i hvordan de underviser. Alle mine informanter forteller at de bruker lesestrategier, men hensikten kan være noe ulik. For noen er lesestrategier et verktøy for å lære, for andre kan lesestrategier være et verktøy for å kunne oppleve. Fordelen er at det ene ikke utelukker det andre, altså kan lesestrategier hjelpe elevene i alle lesesituasjoner de møter.

4.3 Funn og analyse på tvers

I løpet av prosessen rundt analysering av både intervjuene og observasjonsmaterialet er det flere steder mulig å se sammenhenger på tvers. Her vil jeg presentere enkelte av de sammenhenger jeg har lagt spesielt merke til, og som i stor grad kan knyttes opp mot problemstillingen: «Hvordan jobber lærere med lesestrategier i sin undervisning?» og delspørsmålet «Kan lesestrategier motivere elever i arbeidet med lesing?». Både i intervjuene og observasjonsmaterialet er det flere tydelige indikatorer for hvordan akkurat mine informanter jobber med lesestrategier, og hvordan de mener dette kan være motiverende.

4.3.1 Bevisstgjøring

Å jobbe med lesestrategier i skolen krever mye av både lærerne og elevene, spesielt tilknyttet dette med bevisstgjøring. Skal en få ønsket effekt ut av lesestrategiene må elevene en dag kunne ta i bruk og benytte seg av lesestrategiene på egenhånd. For å komme dit må en jobbe systematisk med strategiene over tid. Målet er å utdanne elever med gode nok leseferdigheter til å klare seg i det Bråten og Strømsø (2007) kaller for kunnskapssamfunnet, og lesestrategier blir et redskap til akkurat dette. Når det kommer til undervisningen og fokuset på bevisstgjøring var dette noe jeg konkret spurte om i intervjuene. Informantene mine snakket da om alt fra strukturert undervisning, samarbeid med kollegiet og begrepsbruk. De snakket også om viktigheten av bevisstgjøring, slik at elevene i klasserommet kunne få en forståelse for hvordan de selv lærer best.

I mine observasjonsdata har jeg sett at lærerne ved flere anledningen blander sammen og bruker ulike begreper om en lesestrategi. Altså vil det være slik at i løpet av timen snakker læreren om *letelesing*, men benytter seg av flere ulike navn, som for eksempel *scannelesing* og *finnelesing*. Hvorvidt dette vil påvirke elevenes bevissthet for lesestrategiene er vanskelig å si noe om basert på mitt materiale, det vil likevel være tenkelig at om noe slikt foregår over tid kan det påvirke den enkeltes elevs forståelse for lesehandlingen. Det er som informantene selv er inne på, viktig at en prøver å være konsekvent i bruk av begreper. Noe som også er forståelig er at det innimellom er enkelt å blande sammen eller finne alternative navn. Ingen av de elevene jeg observerte stilte spørsmålsteget ved dette underveis i timen, men jeg hadde ikke mulighet til å observere hvorvidt de gjorde slik som lærerne sa eller ikke. Også elevene kan ha blitt påvirket av mitt nærvær, og dermed vegret seg for å stille spørsmål og lignende.

Et fint eksempel på hvordan en kan jobbe med bevisstgjøring så jeg i timen til Lotte. Hun satte av tid til å diskutere med sine elever hvilke tekster de ulike strategiene kunne brukes på. Ved å skape et klassemiljø hvor muntlighet, ut fra mine observasjoner, ikke virket som noe problem, skaper hun også rom for samarbeid og samtaler som dette. Det fine var at alle elevene var med å rekke opp hånden og komme med forslag. Her viser Lotte at lesestrategiene kan benyttes i flere ulike sjangre og på flere ulike teksttyper. Klassen jobber med bevisstgjøring, og elevene kan over tid få innlært at lesestrategiene er anvendbare i flere ulike settinger. Noe av det samme så vi i undervisningen til Laila, hvor hun brukte tid mot slutten på å spørre når disse lesestrategiene ville være mulig å bruke. Her fikk elevene selv tenke og komme med forslag, noe som også krever at de tenker over og vurderer de lesestrategiene det

snakkes om. Det kom flere gode forslag, noe som viste at disse ungdomsskoleelevene hadde noen formeninger om bruksaspektene.

Et annet eksempel på bevisstgjøring som gjorde seg synlig i observasjonene, er hvordan klasserommene er innredet og dekorert. I klasserommet til Lotte hang det en stor plakate av handlingsløpet til lesestrategien BISON. Selv om hun i intervjuet ikke nevner dette som et konkret eksempel på bevisstgjøring, har hun her ved hjelp av visualisering tydeliggjort BISON som metode for elevene. I intervjuet kommer vi tilbake til dette med BISON og hun forteller da: «BISON er nummer en, jeg tror det er favoritten hos mange, i alle fall hos lærerne». Her er hun inne på at denne benyttes i stor grad, og hun forteller ved flere anledninger at de jobber slik. Elisabeth kan også fortelle om mye bruk av BISON, eller noe som ligner på BISON, «Det er noe lignende som BISON egentlig, vi ser på bilder, overskriften, underoverskrifter og fotnoter før vi leser». Hun snakker om at læreverket de benytter seg av i stor grad legger opp til en slik undervisningsform. Etter å ha lyttet igjennom intervjuene flere ganger, kan en få en følelse av at BISON i stor grad forstås som «hovedlesestrategien», med det mener jeg den dominerende strategien klassene benytter seg av. Observasjonsmaterialet er for snevert til å kommentere hvilke strategier klassene benytter seg av mest, men underveis i de timene jeg observerte var ikke denne i bruk.

4.3.2 Elevenes bruk av lesestrategier.

I intervjuene som ble gjennomført nevnte alle mine informanter at lesestrategier i stor grad handler om bevisstgjøring av hvordan den enkelte lærer. De ønsker å gi elevene redskaper som gjør de i stand til å vurdere egen lesing og hvordan de lærer. Slik vil leserne kunne dra større nytte av undervisning og arbeidsoppgaver de får. Teorien i denne besvarelsen viser til det samme, at lesestrategiene skal hjelpe elevene til bedre lesekompetanse. Ved å kunne observere egen lesing vil elevene kunne se hvor, når og hvilke strategier de bør bruke. På spørsmål om alle elever bruker samme lesestrategi svarer Laila: «Nei det gjør de ikke. Vi har jo oppdaga at før så gjorde vi kanskje mer at alle måtte bruke den samme, men det vi tenker nå er at alle må lære seg dem, også får de bruke de som er mest funksjonelle for dem». Selv om lærerne snakker om at ikke alle benytter seg av samme lesestrategi i intervjuene, viser observasjonsdata at de likevel jobber felles med lesestrategiene de bruker. For at elevene skal kunne benytte seg av lesestrategier på egen hånd, må lesestrategiene læres og øves på. I timen til Elisabeth jobber klassen i norsk med en lesestrategi for første gang, og det er klart at de i denne perioden trenger en lærerstyrt gjennomgang. Over tid og ved gjentatt bruk av lesestrategien vil elevene en dag selv kunne bruke lesestrategien i egen lesing.

Med utgangspunkt i observasjonene kan jeg ikke si noe om hvordan elevene jobber med lesestrategier på egenhånd. Timene jeg observerte var planlagt slik at elevene i liten grad kunne velge lesestrategiene de brukte selv. Undervisningen bar preg av felles gjennomgang og gjennomføring av de strategiene som ble brukt. Slik kan en si at alle de tre settingene jeg var i bar preg av modellert undervisning, hvor elevene ble vist eller fortalt hvordan de skulle jobbe. I norsktimen til Elisabeth får jeg observere hvordan klassen jobber med en ny lesestrategi. Elevene jobbet individuelt med oppgaven, slik fikk alle jobbe i sitt eget tempo og de kunne be om hjelp til akkurat det de opplevde som utfordrende. For enkelte av elevene virket det som om de i løpet av timen dabbet litt av, og arbeidet skled ut. Årsakene til dette kan være flere, det var siste skoletime og sent på dagen eller det er mulig lesestrategien ikke passet for alle. Dette er enda et eksempel på at motivasjon er vanskelig å se noe konkret om, da kilden til manglende motivasjon ikke er synlig.

4.3.3 Lesestrategier, for lesing eller innhenting av kunnskap?

Mine informanter snakker i intervjuene om lesestrategier i stor grad knyttet til økt kompetanse i lesing. De forteller at de bruker og jobber med lesestrategier slik at elevene selv skal kunne bruke disse senere. Med utgangspunkt i min undervisningsbestilling hadde mine tre informanter laget et undervisningsopplegg hvor de jobbet med lesestrategier. I likhet med forskningsartikkelen til Brevik m.fl. (2014) følte jeg at den undervisningen informantene hadde organisert i stor grad var knyttet til kunnskapshenting. Noen konkrete eksempler på dette er første undervisningstime hos Laila. Klassen skal jobbe med dialekter, noe som også er fokuset igjennom hele timen. Selv om Laila snakker om lesestrategiene forteller hun lite eller ingenting om hvordan strategiene kan påvirke lesingen. Den ene lesestrategien de gjennomfører er *nærlesing*, hvor de skal lese en tekst for så å presentere innholdet for klassen. I mine observasjonsnotater skriver jeg: «Denne delen av økta bærer preg av at elevene skal presentere for sine medelever, og fokuset havner i stor grad på hva de ønsker å dele. Dette er helt naturlig, men fører også til at lesestrategien oppleves som en metode for å lære om dialekter, ikke som noe de gjør for å øve på lesingen». Slik kunne også deler av undervisningstimene oppleves likedan hos de andre informantene. Selv om leseferdigheten var i bruk, lå hovedfokuset på å lære enten om dialekter, sammensatte tekster eller insekter. I norsktimen jeg observerte hos Elisabeth var all undervisning lagt opp som en lesestrategi hvor målet var å bli kjent med teksten gjennom flere ulike aspekter. Mitt inntrykk etter timen var likevel at fokuset havnet på ordklasser, bøyning og konsonanter.

Hvordan lesestrategiene blir brukt kan oppfattes likedan i min undersøkelse som i forskningen til Brevik m.fl. (2014). Lærerne benytter seg av lesestrategier, men det kan ofte føles som en arbeidsmetode for å øke kunnskapen i fagene. Likevel vil jeg påpeke at ved bruk av lesestrategier opplevde jeg at enkelte av elevene snakket om oppgavene som enklere, eller mer overkommelige. Slik vil lesestrategiene være et verktøy for læring, noe det også skal være. Lesestrategiene blir også innlært og tatt i bruk, selv om elevene ikke nødvendigvis er helt klar over hvordan den påvirker deres lesing. Når disse elevene igjen kommer ut i arbeidsliv eller videre studier vil det som i grunnskolen var arbeidsmetoder, også kunne hjelpe de med lesingen. Slik som jeg nevnte innledningsvis var det først på universitetet jeg selv ble klar over den effekten på egen lesing slike strategier faktisk har.

5 Presentasjon av funn og avslutning

I denne kapitlet vil jeg oppsummere mine funn, samt komme med noen utsyn rundt undersøkelsen. Avslutningsvis vil jeg kommentere hvordan dette arbeidet har påvirket meg og muligens mine informanter.

Min undersøkelse bygger på empiri det er vanskelig å generalisere noen funn av, men en kan likevel peke på noen tendenser. Undersøkelsen har vist at læreverket vil spille inn i hvordan undervisningen gjennomføres. Mine informanter nevner alle i intervjuene at de ved hjelp av læreverk og læreverkets nettressurser vil kunne finne inspirasjon og kunnskaper om de lesestrategier de benytter seg av. De nevner også naturlig nok at en kan gå utenfor dette å hente inspirasjon, og at en over tid vil opparbeide seg et repertoar. Likevel vil en kunne se både fra intervjuene og observasjonen at undervisningen preges av læreverket som benyttes.

Datamaterialet peker på at en kan jobbe på mange ulike måter med lesestrategier i skolen. Samtidig påpekte informantene at det var viktig å jobbe mot et selvstendig bruk, og gi elevene bevissthet rundt egen lesing/læring og hvordan akkurat de lærer og leser best. Når det kommer til elevenes utbytte av lesestrategier kan en se at dette varierer. Alle mine informanter var tydelige på at ulike elever har ulik nytte av lesestrategier. Laila nevnte både de sterke og de svake elevene, mens Elisabeth var inne på de som sliter med lesing. Det faglitteraturen viser er at bruken av lesestrategier er noe av det som kjennetegner en god leser, altså vil det for de svake elevene være snakk om en kompetanseheving, mens det for de sterke leserne handler om en bekreftelse på at de er kompetente lesere.

Lesestrategier kan føre til motivasjon rundt lesesituasjonen for den enkelte. I observasjonsmaterialet kommer de allerede etter kort tids observasjon tydelig frem at det å jobbe med lesestrategier oppleves ulikt for elevene. For enkelte opplever de lesingen som enklere og mer overkommelig, mens noen føler arbeidet er lite motiverende og hensiktsmessig.

Alle informantene mener det er viktig med lesestrategier i skolen. Både faglitteraturen og empirien tyder på at arbeidet med lesestrategi i skolen er viktig. Arbeidet med lesestrategier skal kunne gi elevene mulighet til å mestre den avanserte lesingen de møter. Det handler like mye om lesing i norsk, som lesing i andre fag. Intervjuene peker også på at lesestrategier ifølge mine informanter bør være et felles ansvar i skolen. De opplever at lesestrategier skal

benyttes i alle fag, og det er da viktig at lesestrategier ikke for eksempel blir en typisk «Elisabeth-ting».

Noe av det jeg ikke har klart å finne ut er hvordan lærerne jobber med lesestrategier over tid. Videre forskning kunne vært og utført lignende observasjoner og intervju i en mye større skala. Hadde en hatt mulighet til å observere i et klasserom over tid, ville en kunne si noe mer konkret rundt hvordan lærerne arbeider med lesestrategier strategisk. Alle mine informanter var jo opptatt av systematisk arbeid, og dette er det vanskelig å si noe om basert på mitt materiale. Mine informanter og den teorien jeg har benyttet, sier også at lesestrategier tar tid å innlære, og hvordan dette faktisk skjer ville vært noe å forske videre på. Et annet aspekt som kunne vært interessant å se nærmere på er hvorvidt elevene faktisk benytter seg av lesestrategier på egenhånd.

Prosessen med å gjennomføre denne undersøkelsen har for meg vært svært lærerik. Jeg har fått et innblikk i en skolehverdag jeg selv snart skal bli en del av, og fått sett og opplevd gode måter å jobbe på. Denne undersøkelsen har bidratt til å gi meg innsyn og kunnskap om undervisning som vil være med å forme min undervisning, både i norsk og andre fag jeg blir å undervise i. Det er også mulig at gjennomføringen har gitt mine informanter nye ideer og måter å se lesestrategier på.

Litteraturliste

- Anmarkrud, Ø., & Refsahl, V. (2010). *Gode lesestrategier : på mellomtrinnet*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Brevik, L. M., Fosse, B. O., & Rødnes, K. A. (2014). Language, learning, and teacher professionalism: An investigation of specialized language use among pupils, teachers, and student teachers. *International Journal of Educational Research*, 68, 46-56. doi: 10.1016/j.ijer.2014.08.004
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse - komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse: lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (4. utg., s. 45-81). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2007). Forståelse av multiple tekster. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse: lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (s. 168-195). Oslo: Cappelen akademisk forlaget.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, N.Y: University of Rochester Press.
- Guthrie, J. T. (2010). Classroom contexts for engaged reading: An overview. I J. T. Guthrie, K. C. Perencevich & A. Wigfield (Red.), *Motivating Reading Comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction* (s. 1-24). London: Routledge.
- Hoem, K. (2016, 28. november 2016). *Norskpensum på villspor*. Hentet 16. januar 2017 fra <https://www.nrk.no/ytring/norskpensum-pa-villspor-1.13241743>
- Høien, T., & Jansen, M. (1986). *Leseinnlæring, leseprosesser og lesemetoder* (Språk og lesing). Stavanger: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden : innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, L. I. (2010). *Lesing i utvikling : teoretiske og didaktiske perspektiver* (6. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lillemyr, O. F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse : hva ligger bak det vi gjør?* Oslo: Universitetsforlaget.

- Meld. St. 22. (2010-2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter — Ungdomstrinnet*. (St. meld. nr. 22, 2010-2011). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>.
- Nyhus Øverland, J., Øvern, I., & Talsethagen Syse, A. (2016, 12. desember 2016). *Litteraturkritiker på villspor*. Hentet 17. januar 2017 fra <https://www.nrk.no/ytring/litteraturkritiker-pa-villspor-1.13271591>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk : etter den første leseopplæringen* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring : teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Strømsø, H. I. (2007). Høytlesing, hurtiglesing og leseforståelse - en historie om lesing og forskning i leseforståelse. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse: lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (s. 20-44). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Westlund, B. (2010). *Leseforståelse : lesestrategier og studieteknikk for de første skoleårene* (Att undervisa i läsforståelse). Vollen: Tell.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Morten Bartnæs

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet



9006 TROMSØ

Vår dato: 09.02.2017

Vår ref: 52019 / 3 / AH

Deres

dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

52019

Hvordan jobbes det med lesestrategier i skolen. Har dette arbeidet noen motiverende faktorer

Behandlingsansvarlig

UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig

Morten Bartnæs

Student

Linn Amalie Estensen

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

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

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger

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

gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Åsne Halskau

Kontaktperson: Lene Christine M. Brandt tlf: 55 58 89 26

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Linn Amalie Estensen linn_amalie@hotmail.com

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Lesestrategi og motivasjon”

Bakgrunn og formål

Jeg er student ved UiT Norges Arktiske Universitet, og skal våren 2017 avslutte mitt 5-årige masterstudie integrert master i lærerutdanning 5-10kl, med en mastergradsoppgave innenfor norskdidaktikk. Formålet med mastergradsoppgaven er å undersøke hvordan lærere jobber med lesestrategier, samt se hvilken rolle elevers motivasjon spiller inn i arbeidet.

Utvalget velges ut fra undertegnedes kontaktnett og lærernes fagområde/kompetanse. Du som lærer blir spurt om å delta fordi du med din kompetanse og erfaring innenfor norskfaget kan bidra inn i dette prosjektet. Elevene som deltar er tatt med inn i prosjektet for å fremme elevperspektivet og deres opplevelse av undervisning.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer at du som lærer gjennomfører et intervju med meg med fokus på tema lesestrategier og motivasjon. Tidsrammen vil være på omtrent 45 min, og blir tatt opp med lydopptaker.

Elever som deltar i prosjektet vil følge normal undervisning, hvor jeg vil være til stedet å observere.

Det eneste jeg skal se på er bruk av lesestrategi og hvordan læreren i all hovedsak jobber med dette.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun undertegnede som vil kunne identifisere deg i materialet. Personopplysninger og opptak vil oppbevares slik at de ikke kommer andre enn undertegnede i hende, og vil ved prosjektslutt anonymiseres helt. Ingen deltakere vil kunne gjenkjennes i publikasjonen av den ferdige mastergradsavhandlingen. Prosjektet avsluttes 30.juni.

Lydopptak vil da slettes, og eventuelle notater som kan kobles til personer vil bli makulert.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg slettes umiddelbart. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Linn Amalie Estensen på mobil: 95283791, eller mail: linn_amalie@hotmail.com. Veileder: Morten Bartnæs: [77660737](tel:77660737).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

----- (Signert
av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Introduksjon

- Presentasjon av masteren og ideen bak.
- Informere om båndopptakeren og håndteringen av denne.
- Anonymitet og hvordan informasjon vil bli slettet etter endt masterperiode.
- Står fritt til å trekke seg fra intervjuet eller studien dersom ønskelig, ingen konsekvenser.
- Noen spørsmål før vi starter?

Her slås båndopptakeren på.

Spørsmål

Generelle spørsmål:

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
 - Hvor mange år ved denne skolen?
 - Hvilke fag underviser du i?
 - Hvilken formell utdanning har du innenfor norsk?
 - Hvilket læreverk benytter klassen seg av i norsk?
 - Har lesestrategi noen rolle i dette verket?
→ Hvilken?
 - Hva legger du i begrepene
 - Lesing
 - Lesestrategi
 - Mestring
 - Motivasjon
 - Hvordan vet eller ser du om elevene dine er motiverte?
→ Har du noen eksempler hvor elevene har vært motiverte?
 - Har skolen eller klassen noen tiltak for å fokusere på motivasjon?
-
- Har skolen hatt eller eventuelt gjort noe spesifikt for å øke leseferdigheter?
→ Komme med noen eksempler
 - Hvorfor skal en i skolen jobbe med lesestrategier?

- Hvor kommer lesestrategiene fra - hva husker lærerne fra utdanning og fra seinere kursvirksomhet?
 - Hvordan er egentlig oppslutningen omkring lesestrategier hos lærerne selv?
- Har du i din egen undervisning hatt spesielt fokus på lesestrategier der?
- Hvilke lesestrategier bruker dere da?
 - Bruker alle elever de samme?
 - Hva tenker du i forhold til utvelgelse av ulike strategier?
 - Er det noen elever som drar mer nytte av lesestrategier enn andre?
- Hvordan føler du elevene responderer på jobbing med lesestrategier?
- Har du som lærer eksempler på at elever har tatt i bruk lesestrategier i arbeidet med ukjente tekster? – Kan du fortelle litt om en slik opplevelse?
- Vi lærer at eleven må ha et bevisst forhold til lesestrategier, hvordan mener du en som lærer kan gjennomføre det?
- Hva tenker du om lesestrategienes rolle i fag? Har norskfaget et ekstra ansvar, eller faller det innunder lesing i alle fag?
- Knut Hoem kom for ikke lenge siden med kritikk til norskfaget. Han mente begreper som automatisering, funksjonelle lesere og da lesestrategi, tok for mye plass, sammenligna med skjønnlitteratur og litteraturhistorie, har du gjort deg opp en mening rundt det?
- Hva tenker du skolefaget norsk skal være? et dannings- og identitetsfag, eller skal det være et redskapsfag?
- Oppsummering
 - Oppsummere svar
 - Er ting forstått riktig.
 - Er noe uklart, noe mer du vil tilføye?
 - Om det skulle oppstå eventuelle uklarheter osv, er du å kontaktes på mail?
- Takk for dine innspill! Dersom du kommer på noe i ettertid som du vil tilføye er det bare å ta kontakt linn_amalie@hotmail.com eller 95283791