



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MUTMAS Master i utdanningsvitenskap, norskdidaktikk	Vårsemesteret, 2020 Åpen
Forfatter: Marianne Ims (signatur forfatter)
Veileder: Ingri Dommersnes Jølbo	
Tittel på masteroppgaven: Mulige faktorer som kan bidra til elevers selvstendige bruk av lesestrategier på fjerde trinn. Engelsk tittel: Potential factors that can contribute to students independent use of comprehension strategies in fourth grade.	
Emneord: Lesing, leseforståelse, lesestrategier, fagtekst, «the fourth grade slump»	Antall ord: 28641 + vedlegg/annet: 32620 Stavanger, 12.06.2020

Forord

Etter tre år ved grunnskolelærerutdanningen i Bergen valgte jeg høsten 2018 å reise hjem igjen til Rogaland for å starte på masterstudiet «Master i norskdidaktikk» ved Universitetet i Stavanger. I dag, 12.06.2020, fullfører jeg lærerutdanningen med denne masteroppgaven. I løpet av disse fem årene har jeg lært utrolig mye, og jeg gleder meg til å ta kompetansen og erfaringene mine med meg videre ut i arbeidslivet til høsten.

Da jeg skulle velge tema for denne masteroppgaven, var det viktig at det var noe jeg kunne lære mye av. Jeg ønsket å fordype meg i et tema som kan hjelpe meg som fremtidig norsklærer på barnetrinnet. Dermed falt valget på lesing, og nærmere bestemt lesestrategier. Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg lært mye om hvordan elever utvikler gode lesestrategier, og hva som kan være forutsetningen til at elevene oppnår slike leseferdigheter.

Jeg vil takke skolen som lot meg samle inn den dataen jeg hadde behov for til oppgaven min. En særlig takk til lærerne på fjerde trinn som møtte meg med interesse og åpne dører, og lot meg observere og intervju. Takk til foresatte og elever som ønsket å bidra i mitt prosjekt. Jeg vil også rette en takk til min samboer, Mads, takk for at du alltid har støttet meg og ønsket å hjelpe til. Til sist, men ikke minst, vil jeg takke veilederen min, Ingri Dommersnes Jølbo. Takk for gode og konkrete tilbakemeldinger, og for oppmuntrende kommentarer. Du har vært til stor hjelp.

Marianne Ims

Universitetet i Stavanger

12.06.2020

Sammendrag

Temaet for denne oppgaven er lesestrategier. Med dette utgangspunktet har jeg undersøkt hvordan lærere på fjerde trinn anvender lesestrategier i undervisningen, og hvordan elevene selv mestrer å bruke lesestrategiene uten veiledende hjelp fra en lærer. Basert på resultatene har jeg definert noen faktorer jeg mener har hatt betydning for elevenes bruk av lesestrategier. Problemstillingen i denne studien har dermed vært:

Hvilke faktorer bidrar til elevers selvstendige bruk av lesestrategier på fjerde trinn?

For å kunne svare på problemstillingen har jeg utført en kvalitativ studie, med utgangspunkt i observasjon og intervju. Datainnsamlingen tok utgangspunkt i to fjerdeklasser og deres to lærere. Jeg observerte undervisningstimer i fagene norsk og naturfag, der hensikten var å få et innblikk i hvordan lesestrategier var en del av undervisningen. Fire elever ble intervjuet, og gjennomførte så en lese- og skriveoppgave i tilknytning til intervjuet. Videre ble lærerne på fjerde trinn intervjuet, med utgangspunkt i hvordan de underviser i lesing og lesestrategier i de aktuelle fagene.

Funnene mine viser at det er fire faktorer som kan bidra til elevers selvstendige bruk av lesestrategier. De fire faktorene er: Motivasjon og interesse, muntlig kultur i klasserommet, eksplisitt fokus i lesefasene og tilpasset opplæring. Et kjennetegn ved alle faktorene, slik de fremstod i denne studien, er at de kjennetegnes ved et samspill mellom elevene og lærerne, og elevene i mellom. Undervisningen til lærerne bygger på en eksplisitt strategiundervisning, der samtalen er i sentrum. Lesestrategier blir modellert slik at elevene kan anvende strategiene basert på sine interesser og forutsetninger. Slik vil elevene bli mer motiverte og oppleve mestring, ved bruk av lesestrategier i møte med ulike tekster i skolen. De elevene jeg intervjuet brukte lesestrategier selvstendig og variert. Dette gir meg en indikasjon på at strategiundervisningen her er god.

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING.....	1
1.1 STUDIENS TEMATIKK OG RELEVANS	1
1.2 PROBLEMSTILLING OG STUDIENS FORMÅL	3
1.3 TIDLIGERE FORSKNING	4
1.4 OPPGAVENS STRUKTUR	6
2. TEORETISK RAMMEVERK OG BEGREPSAVKLARING.....	7
2.1 HVA ER LESING?.....	7
2.2 LESEFORSTÅELSE	8
2.3 FAGTEKST	9
2.4 LESESTRATEGIER	10
2.5 FIRE HOVEDKATEGORIER AV LESESTRATEGIER	10
2.6 «THE FOURTH GRADE SLUMP»	14
2.7 ELEVERS MØTE MED EN UKJENT FAGTEKST.....	15
3 METODE OG DATAINNSAMLING.....	16
3.1 METODISK TILNÆRMING.....	17
3.1.1 <i>Case-studie</i>	18
3.2 UTVALG OG INFORMANTUTVELGELSE.....	19
3.3 INNSAMLING AV DATA.....	21
3.4 INTERVJU	21
3.4.1 <i>Gjennomføring av intervju og intervjuguide</i>	22
3.5 STRUKTURERT OBSERVASJON.....	24
3.6 ELEVOPPGAVE.....	25
3.7 VURDERING AV FORSKNINGSKVALITET	26
3.7.1 <i>Troverdighet</i>	26
3.7.2 <i>Pålitelighet</i>	27
3.7.3 <i>Overførbarhet</i>	27
3.7.4 <i>Bekreftbarhet</i>	27
3.8 FORSKNINGSETISKE BETRAKTNINGER.....	28
4. ANALYSE.....	30
4.1 OBSERVASJON AV NORSKUNDERVISNING.....	30
4.2 OBSERVASJON AV NATURFAGUNDERVISNING	33
4.3 ELEVPERSPEKTIVET: INTERVJUER OG UNDERSØKELSER.....	35
4.3.1 <i>Førlesing, lesefasen og etterlesing 1: Lise og Ole</i>	35

4.3.2	<i>Førlesing, lesefasen og etterlesing 2: Anna og Jens</i>	38
4.3.3	<i>Elevgruppens oppgaveløsning</i>	40
4.4	LÆRERPERSPEKTIVET: UNDERVISNING I LESESTRATEGIER	44
4.4.1	<i>Samarbeid om et tverrfaglig arbeid</i>	44
4.4.2	<i>Lesing – et kriterium for å delta i samfunnet</i>	46
4.4.3	<i>Fra implisitt til eksplisitt strategiundervisning</i>	46
4.4.4	<i>Førlesing, lesefasen og etterlesing</i>	48
4.4.5	<i>Tilpasning av en strategibasert undervisning</i>	51
4.4.6	<i>Mot et repertoar av lesestrategier</i>	52
4.4.7	<i>Målet er å bli en strategisk leser</i>	53
5.	DRØFTING	55
5.1	DRØFTING AV UNDERSPØRSMÅL.....	55
5.1.1	<i>Hvilke lesestrategier bruker elevene i møte med en ukjent fagtekst og ved oppgaveløsning?</i>	55
5.1.2	<i>Hvordan underviser lærerne i lesing i norsk og naturfag?</i>	56
5.2	FIRE FAKTORER SOM HAR BETYDNING FOR AT LESESTRATEGIER BLIR INTEGRERT I UNDERVISNINGEN.....	58
5.2.1	<i>Motivasjon og interesse</i>	58
5.2.2	<i>Muntlig kultur i klasserommet</i>	59
5.2.3	<i>Eksplisitt fokus i lesefasene</i>	61
5.2.4	<i>Tilpasset opplæring</i>	64
6	KONKLUSJON	67
6.1	OPPSUMMERING.....	67
6.2	PEDAGOGISKE IMPLIKASJONER.....	69
6.3	FREMTIDIG FORSKNING.....	69
7	REFERANSELISTE	71
8	VEDLEGG	77
	VEDLEGG 1: TILBAKEMELDING FRA NSD.....	77
	VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV TIL FORESATTE OBSERVASJON.....	78
	VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV TIL FORESATTE – INTERVJU.....	79
	VEDLEGG 4: INFORMASJONSSKRIV TIL LÆRERE.....	80
	VEDLEGG 5: STØTTEARK OVER LESESTRATEGIER I OBSERVASJON.....	83
	VEDLEGG 7: INTERVJUGUIDE LÆRERE.....	86
	VEDLEGG 8: FAGTEKST HENTET FRA CUMULUS 4.....	87

1. Innledning

1.1 Studiens tematikk og relevans

Gode leseferdigheter er viktig å ha i dagens samfunn. Denne ferdigheten har vi bruk for uavhengig av hvor vi befinner oss. Leser vi på et boardingkort på flyplassen, et tilbud på den lokale matbutikken eller en annonse på finn.no, vil vi sannsynligvis møte på informativ tekst som ønsker å informere oss om noe spesifikt. Den skriftlige teksten vi møter på i det daglige vil både informere oss, påvirke og vekke ulike følelser i oss. Ifølge læreplanen har skolen et ansvar i å presentere et mangfold av ulike tekster for elevene (Udir, 2015a). Tekster man må være i stand til å lese og forstå for å kunne delta aktivt i et samfunn. Skolen er gitt dette mandatet gjennom læreplanen, som endres basert på hva som er viktig å lære i dagens samfunn. Dermed har lærere en plikt til å undervise i lesing, og legge til rette for at leserne utvikler en forståelse av den aktuelle teksten.

Leseferdigheter i den nåværende læreplanen, LK06, tar utgangspunkt i at lesing blir forstått som en grunnleggende ferdighet som skal integreres i alle fag. I hvert fag finnes det en forklaring på hva som vektlegges og forventes av eleven. På tvers av fagene skal elevene blant annet forstå, reflektere, utforske, få innsikt i og finne informasjon i tekster (Udir, 2015a, s. 2-5) og i løpet av grunnskolen vil elevene bli presentert for og lese et mangfold av tekster og teksttyper. Læreboken er skolens mest sentrale fagtekst, en tekst som forutsetter at leseren mestrer å lese sammensatte tekster. Ifølge Hennig (2010, s. 154) inneholder en sammensatt tekst flere uttrykksmåter. Fagtekster inneholder ofte ulike modaliteter som for eksempel tekst, bilder og bildetekst, rammetekst og sammendrag. Hennig (2010, s. 154) bruker begrepene sammensatt og multimodal tekst om hverandre, og forklarer at slike tekster inneholder en kombinasjon av flere uttrykksmodaliteter. På den måten kan en fagtekst bli sett på som en sammensatt tekst bestående av flere modaliteter kombinert.

For å kartlegge elevenes kompetanse innen lesing, blir blant annet leseferdigheter målt ved å utføre PISA- tester og nasjonale prøver (Udir, 2015a, s. 2). Hver høst blir nasjonale prøver i lesing gjennomført på femte trinn. I 2019 ble i overkant av 60 000 elever på tvers av landet testet, og hele 23% av elevene som deltok på prøven ble registrert på mestringsnivå 1. Mestringsnivåene på femte trinn er inndelt i tre nivå, hvor nivå 1 er det laveste (Udir, 2019a). Elevene blir her testet i tre ferdigheter: å finne informasjon, å tolke ulike tekster samt være i

stand til å reflektere over teksten. Nivå 1 kjennetegnes ved at eleven mestrer å finne tydelige uttrykk i en lettlest tekst, eleven forstår hovedinnholdet i en tekst dersom innholdet blir presentert på en klar måte og eleven er i stand til å kommentere tekster ved bruk av egne meninger (Udir, 2017, s. 1). Den nasjonale prøven i lesing er ikke basert på lesing i norskfaget, men på tvers av fagene og fokuserer på den grunnleggende ferdigheten i lesing. Dersom elevene skal oppnå kompetansemålene i fagene må de ha velutviklet leseferdigheter (Udir, 2020).

Den nye læreplanen, LK20, blir iverksatt denne høsten. I denne læreplanen innen norskfaget tar de største endringene utgangspunkt i elevenes utforskende arbeid. Dette betyr at elevene individuelt men også i fellesskap, skal sammenligne og finne ut av samt reflektere og drøfte over tekster. Et slikt tiltak bygger på elevenes aktive læring, hvor ny kunnskap bygges på elevenes forkunnskaper (Udir, 2019a, s.1). I LK20 er det et enda større fokus på å utvikle gode leseferdigheter enn hva som var tilfelle i LK06. Et iverksettende tiltak er at elevene skal kunne anvende flere lesestrategier, både på papir og på nett (Kunnskapsdepartementet, 2019). En slik endring kan dermed tenkes å være en konsekvens av blant annet PISA-resultatene fra 2018. Resultatene her viste en nedgang i lesing og naturfag, sammenlignet med resultatene fra 2015 (Udir, 2019b, s.1). En tanke kan dermed være at ved å integrere fokus på lesestrategier, settes det i verk tiltak som kan stanse denne negative utviklingen.

I den nåværende læreplanen, LK06, er ikke arbeid med lesestrategier eksplisitt nevnt etter hverken fjerde, syvende eller tiende trinn (Udir, 2013, s. 6-9). Dermed er dette noe man som lærer må tolke og jobbe med gjennom andre læreplanmål. I den nye læreplanen derimot, blir arbeid med lesestrategier eksplisitt nevnt direkte i kompetansemålene etter fjerde trinn. Kompetansemålet som trer i kraft i LK20 etter fjerde trinn baserer seg på å både kunne lese med flyt og forståelse, og bevisst iverksette lesestrategier målrettet for å lære (Udir, 2019c, s. 6). Begrepet lesestrategier blir satt i fokus, og det gjenstår å se om en slik skriftlig endring vil påvirke lærernes praksis omkring bruk av lesestrategier i undervisningen.

I læreryrket er det nødvendig å ha en bred kompetanse i elevenes leseforståelse, for å finne ut hvordan elevene lærer på best mulig måte. Hver enkelt elev stiller med ulike forutsetninger, forkunnskaper og kompetanse, noe som forteller oss at elevene også lærer på ulike måter. Vi må legge til rette for at elevene utvikler sin leseforståelse, slik at de utvikler seg til å bli gode lesere. Målet med denne oppgaven er dermed å finne ut hvilke faktorer som kan bidra til at elever utvikler gode lesestrategier, og mestrer å bruke de selvstendig. Ved hjelp av et case-

studie skal jeg undersøke hvordan lesestrategier undervises i, i to fjerdeklasser. Jeg skal her intervjuer lærerne på fjerde trinn der fokuset mitt er lesing og lesestrategier i undervisningen. Jeg intervjuer også fire elever på trinnet for å undersøke hvordan de anvender lesestrategier uten lærerens direkte veiledning.

1.2 Problemstilling og studiens formål

I starten av arbeidet med masteroppgaven hadde jeg et ønske om å undersøke bruken av lesestrategier, og hvilke lesestrategier elever benyttet seg av i møte med en ukjent fagtekst. På bakgrunn av empirien som ble samlet inn, fant jeg ut at jeg ønsket å endre fokus fra elevenes bruk av lesestrategier til faktorer som kan bidra til selvstendig bruk av lesestrategier.

I en masteroppgave må omfanget begrenses, og dermed ha et tydelig avgrenset forskningsområde. Lesing består av flere komponenter og inneholder ulike interessante aspekter som kan ses i sammenheng med leseforståelse. I denne studien er det først og fremst hvordan lesing og lesestrategier utvikler seg i et samspill mellom lærer og elev jeg fokuserer på. Dermed ble problemstillingen formulert på følgende måte:

1. Hvilke faktorer kan bidra til elevers selvstendige bruk av lesestrategier på fjerde trinn?

I en forlengelse av denne problemstillingen, har jeg utarbeidet to underspørsmål. Disse spørsmålene skal bidra med å utdype studiens problemstilling, ved å gå dypere inn på elevenes strategibruk og lesing i norsk og naturfag. Underspørsmålene er definert slik:

1. Hvilke lesestrategier benytter elever på fjerde trinn seg av i møte med en ukjent fagtekst og i oppgaveløsning?
2. Hvordan underviser lærere i norsk og naturfag i lesing?

Hensikten med denne studien er å bidra til forskningsfeltet innen leseforståelse og lesestrategier. Denne studien søker etter faktorer som kan bidra til at elevene på fjerde trinn utvikler en kompetanse innen lesestrategier, slik at elevene videre vil kunne anvende strategiene selvstendig. For å svare på studiens problemstilling og underspørsmål vil det være interessant

å se studiens forskningsområde i lys av tidligere forskning, for å undersøke hvilket fokus lesing og lesestrategier har hatt før.

1.3 Tidligere forskning

Det er gjort mye forskning på lesing opp gjennom årene. I dette kapitlet viser jeg til tidligere forskning på feltet som vil være aktuell for denne studien. Kapitlet er strukturert ved at starten på en interesse omkring forskning innen forståelse blir presentert først. Deretter kommer forskning på hvordan elever kan få en god leseforståelse, og hvilke tiltak som viser seg å være hensiktsmessige for å fremme elevers leseforståelse og lesestrategier.

Forståelse av tekst er en avgjørende faktor dersom hensikten med lesingen er å lære. I dag blir forståelse sett på som en grunnleggende faktor som må være tilstede for at leseren skal få noe ut av lesingen. Til tross for dette har ikke forståelsesprosessen alltid hatt like stor oppmerksomhet under lesing. Forståelse av tekst begynte å få vitenskapelig oppmerksomhet på 1970-tallet, altså for bare 50 år siden (National Reading Panel, 2000, s. 4-39). Forskeren Markman begynte da studien av lesernes bevissthet omkring deres egen forståelse under leseprosessen. Dette var spørsmålene han undret seg over: «Var leseren klar over at forståelsen av teksten var svekket? Hva gjorde leseren dersom vedkommende oppdaget at tekstens innhold var oppfattet feil, eller manglende?» Forskningen viste at både modne og unge lesere strevde med å finne logiske og semantiske forskjeller. Denne oppdagelsen førte til et større fokus på strategier, og resulterte i en strategiundervisning som skulle forbedre lesernes leseforståelse (National Reading Panel, 2000, s. 4-39).

Palincsar og Brown (1984) utarbeidet den resiproke undervisningsmetoden som dominerte på 1980-tallet. Deres forskningsfelt baserte seg på hvordan elever på best mulig måte kunne få en forståelse av hva de leser, og hvilke arbeidsmåter som dermed ville styrke elevenes leseforståelse. I artikkelen «Reciprocal Teaching og Comprehension – Forstering and Comprehension – Monitoring Activities» fra 1984 skriver Palincsar og Brown at leseforståelse er et produkt bestående av tre hovedfaktorer, sett bort i fra at avkodingsferdigheten også er en vesentlig faktor. Den ene faktoren er hvorvidt teksten er hensynsfull. Med det menes tekstens lesbarhet, at den har en tydelig struktur som hjelper leseren å navigere seg i teksten på en forståelig måte. Den andre faktoren tar utgangspunkt i sammenhengen mellom leserens forkunnskaper og tekstens innhold. Den tredje og siste faktoren er strategiene leseren benytter

seg av for å styrke og bevare sin egen forståelse, samt unngå eventuelle forståelsesfeil (Palincsar & Brown, 1984, s. 118).

Artikkelen legger stor vekt på den strategiske komponenten innen lesestrategier av to ulike grunner. Den første grunnen baserer seg på nødvendigheten av å forholde seg til tekster av mindre god kvalitet. På den måten vil bruk av strategier være til god hjelp, og eleven vil etter hvert utvikle seg til å bli en moden leser som mestrer å lese krevende tekster. Det kan være tekster i lærebøker som består av ukjent innhold, og som gjør at leseren må iverksette strategier. Den andre grunnen til hvorfor den strategiske komponenten har et stort fokus er nettopp fordi forståelsesstrategier omfatter flere kunnskapsutvidende aktiviteter som også gjelder i andre situasjoner enn under selve lesingen. Forståelsesstrategier er de grunnleggende ferdighetene i argumentasjon. En moden elev vil kunne stille spørsmål og utdype sin personlige kunnskap samt innhold i teksten, for å teste sin egen forståelse (Palincsar & Brown, 1984, s. 119-120).

Palincsar og Brown (1984, s. 117-122) viser til fire konkrete aktiviteter de hevder vil engasjere og fremme leseforståelsen. De fire aktivitetene er oppsummering, spørsmålsstilling, oppklaring og evnen til å foregripe. Dersom leseforståelsen skal bli god, må eleven mestre å ta i bruk disse aktivitetene. Forskerne påpeker at ved å la elevene oppsummere deler av en tekst, må eleven selv skille mellom hvilken informasjon som er viktig og mindre viktig. Leseren må kunne bekrefte eller avkrefte om innholdet er forstått ved å oppsummere teksten. Den andre aktiviteten, spørsmålsstilling til teksten, baserer seg på de samme funksjonene. Eleven må definere tekstens viktigste informasjon samt overvåke egen forståelse av teksten. Oppklaring tar utgangspunkt i at leseren skal kunne vurdere om teksten kan bære preg av å være vanskelig å forstå, og hva som eventuelt må iverksettes for å unngå misoppfatninger og manglende forståelse. Den siste aktiviteten Palincsar og Brown (1984) viser til er å foregripe, hvilket handler om å kunne forutsi hva teksten sannsynligvis handler om basert på bilder og overskrift. Disse fire aktivitetene forutsetter at relevante forkunnskaper blir iverksatt (s. 117-122)

Pressley og Wharton-McDonald (2009, s.308-320) skriver i kapitlet “The need for increased comprehension instruction” om hva transaksjonell undervisning er, og hvordan en slik undervisningsmetode brukes i klasserommet. På midten av 1980-tallet kom en undervisningsmodell som begynner med lærernes forklaringer. Undervisningen tar utgangspunkt i at lærerne forklarer strategier til elever, viser de hvordan strategiene brukes og hjelper elevene med å anvende strategiene i skolerelatert arbeid. Transaksjonell

strategiundervisning handler om å utvikle selvregulering, ved at elevene utvikler strategier som de er i stand til å benytte seg av på egenhånd, noe gode lesere gjør. I en slik strategiundervisning blir det vektlagt at elevene skal forutse, stille spørsmål, lage egne mentale bilder, søke etter forklaringer og konstruere sammendrag. En transaksjonell strategiundervisning ønsker ikke at elevene skal knytte seg til en spesifikk strategi, men at elevene skal være aktive under leseprosessen og selv velge hvilke strategier de benytter seg av. Undervisningen handler om at elevene skal være aktive lesere, og selv være i stand til å velge hvilken strategi som må iverksettes i det de møter på en utfordring i en tekst (Pressley & Wharton-McDonald, 2009, s. 308-320).

Pressley og Wharton-McDonald (2009, s. 320) skriver at den resiproke undervisningsmetoden kan være et steg mot en transaksjonell strategiundervisning. Dersom aktivitetene Palincsar og Brown (1984) viste til i sin artikkel: å oppsummere, stille spørsmål, foregripe og oppklare, blir aktivt brukt i undervisningen vil det kunne utvikles mot en transaksjonell strategiundervisning.

1.4 Oppgavens struktur

Etter innledningskapitlet, presenteres et teoretisk rammeverk og begrepsavklaring for oppgaven. I dette kapitlet blir den mest sentrale teorien presentert, og vesentlige begreper forklart. Videre blir oppgavens metodiske utforming beskrevet og drøftet, ut i fra de valgene som har blitt gjort for å få til datainnsamlingen. I kapittel fire blir funnene presentert og belyst med teori. Videre i neste kapittel vil funnene bli drøftet. I det sjette og oppgavens siste kapittel, vil oppgaven avsluttes med en konklusjon. Konklusjonen vil bestå av en oppsummering av oppgavens resultater, pedagogiske implikasjoner og en kort utdypning av mine tanker om videre forskning.

2. Teoretisk rammeverk og begrepsavklaring

I dette kapitlet presenterer jeg begrep som er sentrale for oppgavens problemstilling. Problemstillingen består hovedsakelig av disse fagbegrepene: Leseforståelse, lesestrategier og fagtekst. Videre i dette kapitlet presenteres den generelle teoretiske innfallsvinkelen, men i analysedelen vil jeg konkretisere teorien forankret i resultatene fra datainnsamlingen.

2.1 Hva er lesing?

Vi har alle et forhold til lesing, alt i fra lange romaner til bruksanvisninger, matoppskrifter og eventyr på sengekanten. Likevel kan vi spørre oss, hva *er* egentlig lesing? Mortensen-Buan (2015) viser til lesing på følgende måte: «Lesing er ikke noe vi kan eller ikke kan. Lesing er formålsavhengig, situasjonsavhengig og kulturavhengig» (s. 181). Videre hevder Roe (2014) at lesingens hensikt og utfordringer endrer seg i takt med elevenes alder og nivå. I det elevene blir eldre og utvikler seg som lesere, vil lesingen gå over til å bli et redskap som man bruker for å lære og oppleve. Tekstene og lesingen vil gå fra å være mindre basert på personlige erfaringer, til å bli mer abstrakte og kompliserte enn før (s. 14). Selv om man definerer hva lesing er, blir man ikke ansett som en *god* leser avhengig av at man er i stand til å avkode det man leser. Hva som kjennetegner en god leser derimot, blir presentert i det påfølgende avsnittet.

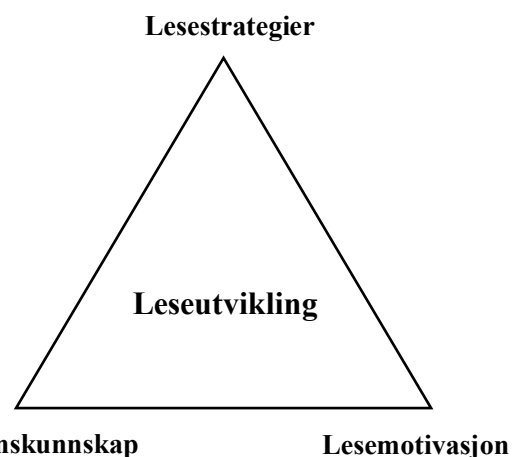
Duke og Pearson (2009, s. 107) viser i sin artikkel: «Effective Practices for Developing Reading Comprehension», til flere faktorer som tas til betraktning for å definere om man er en god leser. I arbeidet deres mot å definere hva som blir betraktet som gode lesestrategier, har forskerne fokusert på hva gode lesere gjør i lesefasene. Duke og Pearson (2009) utarbeidet en beskrivelse av nettopp dette. Listen tar utgangspunkt i at gode lesere er aktive når de leser, ved at de ser over teksten i forkant av selve lesingen og ser på tekstens struktur. En god leser prøver å foregripe hva teksten handler om, og stiller spørsmål til lesingen. Gode lesere sammenlikner forkunnskapene sine med det de leser, og er i stand til å overvåke sin egen forståelse og oppfatte eventuelle misoppfatninger. De leser teksten selektivt og tar avgjørelser om hvordan de ulike delene i en tekst bør leses. Leseren mestrer å vurdere teksten og dens verdi og kvaliteter, og ikke minst vil en god leser være i stand til å lese ulike tekster, og lese de på ulike måter (s. 107). Oversikten viser at lesere som er i stand til å overvåke egen lesing har en god metakognitiv kompetanse, og de er klar over hvilke strategier de skal benytte seg av til enhver til (Roe, 2011, s. 85).

2.2 Leseforståelse

Denne oppgaven baserer seg i utgangspunktet på elevers leseforståelse, dermed er det naturlig å definere hva leseforståelse handler om. Bråten (2007) beskriver begrepet på følgende måte: «Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst» (s.11). En del av leseforståelsen går ut på å utvinne den meningen forfatteren ønsker å formidle med teksten. Denne delen av leseforståelse krever at leseren setter seg inn i teksten på en presis og fullkommen måte. Det er en avgjørende faktor at leseren leser teksten på den måten forfatteren har et ønske om, og oppfatter teksten slik forfatteren hadde et ønske om. I tillegg til at leseren oppfatter meningen i teksten slik forfatteren ønsker, er det avgjørende for leseforståelsen at leseren skaper sin egen mening av teksten. I en slik prosess er leseren aktiv deltakende og samhandler med teksten. Bråten (2007) skriver videre at: «Forståelse handler med andre ord ikke bare om å overta forfatterens og tekstens prefabrikkerte mening, det handler samtidig om å skape mening i eget hode, ved å forene tekstens bidrag med eget bidrag hentet fra allerede eksisterende kunnskaper om teksten tema og verden for øvrig» (s. 12).

Elevers leseutvikling kan ses i sammenheng av tre ulike faktorer, nemlig elevens bruk av lesestrategier, bakgrunnskunnskaper og lesemotivasjon. Disse tre faktorene kan ses i et gjensidighetsforhold, der faktorene påvirker hverandre i et samspill. Dersom eleven har gode lesestrategier men mangler motivasjon til å anvende ferdighetene sine, vil ikke strategiene være til stor hjelp. I likhet vil ikke elevens bakgrunnskunnskaper være en styrke,

dersom de allerede etablerte kunnskapene ikke blir ansett som en strategisk styrke under lesingen. De siste tiårene har leseforskningen både nasjonalt og internasjonalt preget hvordan disse komponentene harmonerer med hverandre i leseundervisningen (Anmarkrud & Refsahl, 2010, s. 9-10). Ulland, Palm og Andreassen (2014, s. 114) bekrefter at det er flere sentrale faktorer som er med å påvirke leseforståelsen vår når vi leser. Faktorene i figur 1 i kombinasjon med leserens ordforråd og avkodingsferdigheter virker i et samspill, og er avhengig av hverandre.



Figur 1. «Forholdet mellom lesestrategier, bakgrunnskunnskaper og lesemotivasjon» hentet fra Anmarkrud og Refsahl (2010, s. 10)

En god leseforståelse utvikles ved at leseren knytter seg til teksten og ivaretar innholdet, samtidig som leseren skaper en ny side av innholdet og supplerer teksten med noe nytt og eget. Egne meninger basert på en tekst skapes gjennom leserens tidligere kunnskaper (Bråten, 2007, s. 12). Samspeillet mellom leser og tekst er nødvendig for leseforståelsen. Elevene i et klasserom er ulike individer, og vil dermed lese tekster med ut i fra sine forutsetninger. Dersom en elev møter en tekst og ikke har forkunnskaper å koble opp mot temaet, kan det sette leseforståelsen til eleven på prøve. I verste fall kan dette føre til at eleven ikke oppnår en forståelse av teksten hen leser. Det samme vil gjelde elevens motivasjon, og innsatsen som legges i teksten. Dersom temaet for eksempel er uinteressant, vil det gå ut over motivasjonen til eleven og dermed utfordre leseforståelsen (Bråten, 2007, s. 12-13). Dersom elevene skal lese en fagtekst i undervisningen, vil det være viktig å koble temaet i teksten til de erfaringene og den kunnskapen elevene allerede sitter med. Slik vil elevene mest sannsynlig starte arbeidet med en motivasjon og et engasjement.

Duke og Pearson (2009) argumenterer for at undervisning i leseforståelse bør være balansert. En balanse i undervisningen menes med å både inkludere en eksplisitt undervisning i spesifikke leseforståelsesstrategier, samtidig som elevene får mulighet til å lese, diskutere ulike teksttyper og skrive. Komponentene i en slik balansert strategiundervisning, er i en kombinasjon av klasseromsammenheng og en modell av leseforståelsesstrategibasert undervisning (s. 107).

2.3 Fagtekst

Elevene jeg intervjuet i forbindelse med denne oppgaven fikk i oppgave å lese en fagtekst. Engen og Helgevold (2010) skriver at en fagtekst, uavhengig av hvor den finnes, fra en lærebok til internett, er hovedsakelig skrevet for å utvikle samt utvide leserens innsikt (s. 7). Det som skiller en fagtekst fra en skjønnlitterær tekst er at den kjennetegnes ved å være fagspesifikk. Slike tekster har blant annet et mer krevende språk, i motsetning til skjønnlitterære tekster. Fagtekster presenterer ofte flere fagord leseren må ha en forståelse av, for å skjønne hva teksten handler om.

Teksten som ble brukt i elevintervjuet er en fagtekst hentet fra læreverket *Cumulus*. Fagteksten handlet om verdensrommet, hvor fagord som «galakse» og «komet» ble presentert. I tillegg til å være fagspesifikk og ha et mer krevende språk, kjennetegnes en fagtekst også av å være en sammensatt tekst. Lesing av en sammensatt tekst vil kreve mer av leseren, da den består av flere

modaliteter som blant annet bilder og bildetekst, tekst og spørsmål (Brevik & Gunnulfsen, 2011). I lesingen av slike tekster vil det være til hjelp at elevene har utarbeidet seg gode lesestrategier for å enklest mulig få en forståelse av det de leser.

2.4 Lesestrategier

Roe (2014) hevder at en lesestrategi menes med alle tiltakene en leser utfører for å fremme sin egen leseforståelse (s. 87). Utsagnet til Roe samsvarer med Braaten (2007) sine uttalelser omkring lesestrategier. Han mener at: «Leseforståelsesstrategier kan defineres som mentale aktiviteter som leseren velger å iverksette for å tilegne seg, organisere og utdype informasjon fra tekst, samt for å overvåke og styre sin egen tekstforståelse» (s. 67). Forståelsesstrategier og læringsstrategier er to begreper som stadig blir brukt om lesestrategier i pedagogisk litteratur. Lesestrategier blir ansett som en spisset form for læringsstrategier som elever iverksetter i det lesingen handler om å lære noe fra en tekst (Anmarkrud & Refsahl, 2010, s. 14).

En leseprosess deles ofte inn i tre lesefaser, en førlesingsfase, en fase under selve lesingen og en etterlesingsfasen. Hver fase byr på en rekke relevante lesestrategier som kan anvendes under de ulike prosessene. I denne studien har jeg valgt å dele lesestrategiene lærerne på fjerde trinn presenterer og jobber med i undervisningen inn i disse fasene. Denne inndelingen ble fulgt i gjennomførelsen av intervjuene med elevene. Grunnen til dette var for å skille tydelig mellom hvilke lesestrategier som inngår i de ulike fasene. I tillegg til å ha muligheten til å se om elevene var i stand til å bruke de samme lesestrategiene som lærerne på fjerde trinn benyttet seg av. Lesestrategiene som blir anvendt i undervisningen kan deles inn i fire ulike hovedkategorier som skiller mellom strategienes hensikt, og når de blir anvendt.

2.5 Fire hovedkategorier av lesestrategier

Weinstein & Mayer (1986, s. 316) skriver om inndelingen av leseforståelsesstrategiene, og knytter de til fire hovedkategorier: hukommelsesstrategier, organiseringsstrategier, elaboreringsstrategier og overvåkingsstrategier. De ulike kategoriene har en forklaring på hvilke lesestrategier som inngår i den aktuelle kategorien og hvorfor.

Hukommelsesstrategier blir betegnet som den enkleste kategorien, da strategiene som inngår her gjerne blir brukt for repetisjon av informasjon i en tekst. Skrivning av nøkkelord inngår i denne kategorien, da det kan hjelpe med å huske innholdet i teksten (Bråten, 2007, s. 67). Elstad

og Turmo (2006, s. 16-17) styrker forklaring til Bråten (2007) ved å tilføye at hukommelsesstrategier gjerne blir brukt dersom det å visualisere skal være en fremgangsmåte. Det vil også være en vesentlig strategi å bruke dersom hensikten er å huske, og få en forståelse av en rekke opplistede ord. En slik læringsstrategi blir ifølge Bråten (2007) også nevnt som enkel, og målet med læring i skole innebærer større og mer omfattende operasjoner enn å huske bestemte tall og bokstaver. Det vil dermed være naturlig å kombinere andre læringsstrategier med hukommelsesstrategier, slik vil strategiene forsterke hverandre (Elstad & Turmo, 2006, s. 17-18)

Den andre kategorien, *elaboreringsstrategier*, blir tatt i bruk for å gjøre den nye teksten betydningsfull for leseren. Det gjøres ved å utdype, bearbeide og berike den nye informasjonen mot den bakgrunnsinformasjonen leseren allerede har om temaet. Det å sammenligne noe nytt med noe man vet eller har kunnskap om fra før, for eksempel ved å basere det på egne individuelle erfaringer, kan ses på som en elaboreringsstrategi (Bråten, 2007, s. 67). Elstad og Turmo (2006) henviser til elaboreringsstrategier på følgende måte: Elaborering – eller utdypning på norsk – kan ses som en meget viktig del av mange læringsprosesser. Utdypning innebærer at eleven konstruerer relasjoner mellom noe vedkommende kan fra før og det som skal læres, samt utbroderer relasjonene gjennom tenkning» (s. 18). Videre skriver Elstad og Turmo (2006) at det er stor forskjell mellom hvordan noen elever utvikler slike utvidelser av ny og gammel kunnskap. Noen elever gjør det fort, mens andre elever har behov for en demonstrasjon av hvordan det utføres. Et eksempel er en gitt eksplisitt oppgave fra en lærer, der oppgaven er å bearbeide et tekstinnhold og deretter kunne reprodusere innholdet. Spørsmål som prøver å vekke elevenes forkunnskaper, som for eksempel: «Kan du huske om dette ligner på noe du har lært før?» eller «Er det et tydelig mønster du legger merke til?» vil kunne hjelpe elevene å utdype det de leser om, for eksempel fra en læreboktekst (s. 18). Ved å ha en slik tilnærming der læreren fokuserer på utdypningsprosesser, mener Elstad og Turmo (2006) vil føre til god læring samt utvikle eleven til å aktivt bruke læringsstrategiene selvstendig (s. 18)

Organiseringsstrategier blir brukt for å kombinere, inndele eller plassere ideer eller informasjon man blir presentert for. Dette blir gjort ved å utforme et begrepskart eller et sammendrag. Slik legger man til rette for en oversikt over tekstinnholdet (Bråten, 2007, s. 67). Meningsfulle koplinger dannes ved å organisere kunnskapene man har, og slik vil man være i stand til å trekke frem den konkrete kunnskapen når behovet melder seg (Elstad & Turmo, 2006, s. 18-19). Til tross for at Bråten (2007, s.67) viser til nøkkelord som en hukommelsesstrategi,

argumenterer Anmarkrud og Refsahl (2010, s. 16) for at lesestrategien nøkkelord også kan ses i sammenheng med organiseringsstrategier. Begrunnelsen for dette er at eleven viser en forståelse av at teksten består av ulike nivåer.

Den fjerde og siste kategorien, *overvåkingsstrategier*, går ut på å overvåke og evaluere sin egen lesing. Roe (2011) hevder at ved overvåkingsstrategien så inngår evnen til å visualisere og å kunne tenke høyt. Hun skriver at dette er to faktorer som er med på å overvåke og kontrollene forståelsen (s. 88). Leseren bruker denne strategien dersom vedkommende stiller seg kritisk til egen lesning og forståelse. Dette kan både føre til bekreftelse og videre lesning men også at leseren blir innforstått med at leseforståelsen er mangelfull, og dermed må ta i bruk andre strategier. Videre skriver Elstad og Turmo (2006) at metakognisjon er en betegnelse man knytter til å være i stand til å overvåke sin egen forståelse. Metakognisjon handler om tenking, hvilket i denne sammenhengen innebærer å skaffe seg kunnskap basert på erfaringer omkring egen tenking og læring. Forfatterne utdyper at: «Metakognitiv bevissthet innebærer at eleven reflekterer over egen forståelsesprosess. Når eleven for eksempel leser en tekst, kan forståelsesovervåking innebære å identifisere det man ikke forstår» (2006, s. 20). I motsetning til hukommelsesstrategier, blir overvåkingsstrategier og elaboreringsstrategier betegnet som dype strategier. Disse to strategiene har en større mulighet til å endre lærestoffet, enten ved å organiseres det annerledes, eller skaper en forbindelse mellom forkunnskapene leseren allerede har (Bråten, 2007, s. 68).

I tabell 1 viser jeg til en oversikt over de fire hovedkategoriene av lesestrategier som jeg tar utgangspunkt i gjennom oppgaven. Tabellen er utformet med utgangspunkt i de lesestrategiene jeg har lagt merke til at lærerne på trinnet bruker i undervisningen sin, samt ut i fra den informasjonen jeg fikk av å intervju dem om bruken av lesestrategier. Ut i fra kategoribeskrivelsen i figur 1, har jeg organisert de relevante lesestrategiene som blir benyttet i undervisningstimene inn i hver kategori, slik jeg tolker dem. Strategiene som er plassert i kategorien av hukommelsesstrategier er plassert der på grunnlag av strategiernes mulighet til å repetere relevant informasjon fra en tekst. Strategiene i tabellens andre kategori, elaboreringsstrategier, er inndelt slik på grunn av strategiernes mulighet til å utdype og berike elevenes tidligere kunnskaper. Tankekart og tekststruktur som strategi er plassert i organiseringsstrategi-kategorien basert på strategiernes mulighet til å skape oversikt over en tekst, og dermed organisere vesentlig informasjon. Tabellen sin siste hovedkategori, overvåkingsstrategier, er plassert på følgende sted av den grunn at det er strategier som hjelper

leseren å overvåke sin egen forståelse av tekstinholdet. Enkelte strategier blir nevnt i flere hovedkategorier, for eksempel nøkkelord, tankekart og spørsmålsstilling. Dette er gjort bevisst, da strategiene kan ha flere hensikt. Tidligere nevnt i kapitlet blir nøkkelord ansett som både en hukommelsesstrategi og organiseringsstrategi, fordi ordene både kan brukes til å repetere et tekstinhold samtidig som de kan bekrefte at eleven har skjønnet tekstnivåer. Et tankekart kan ifølge Brevik og Gunnulfsen (2011) ha ulike hensikter, basert på hva eleven skal oppnå med det. Spørsmålsstilling kan plasseres innenfor elaboreringsstrategier da det kan være en strategi som gjør at man utdyper sin egen forståelse og kunnskap. Den kan også plasseres i overvåkingsstrategier basert på at man stiller seg selv spørsmål for å overvåke sin egen forståelse.

Hukommelsesstrategi	<ul style="list-style-type: none"> - Repetisjon/gjentakelse av tekst - Nøkkelord/setninger - Tankekart - Oppsummere - Se på bilder, illustrasjoner og tekst - Leseteknikk
Elaboreringsstrategi	<ul style="list-style-type: none"> - Forkunnskaper - Spørsmålsstilling - Læringsvenn - Foregripe teksten - Tankekart
Organiseringsstrategi	<ul style="list-style-type: none"> - Tankekart - Tekststruktur - Nøkkelord
Overvåkingsstrategi	<ul style="list-style-type: none"> - Spørsmålsstilling - Tankekart - Sette strek under ord en ikke forstår - Tenke høyt - Refleksjon - Vurdering av tekst - Vurdering av egen leseprosess

Tabell: 1. Oversikt over lesestrategier i de fire hovedkategoriene av lesestrategier

Lesestrategiene i den overordnede tabellen var formulert på et støtteark som ble brukt i den norsk og naturfagundervisningen som ble observert. Dette var de lesestrategiene det ble registrert at lærerne på trinnet benyttet seg av, og presenterte for elevene. Lesestrategiene er hentet fra Utdanningsdirektoratet (Udir, 2015b, s. 42-43)

2.6 «The fourth grade slump»

McNamara, Ozuru og Floyd publiserte i 2011 sin forskningsartikkel «Comprehension Challenges in the Fourth Grade: The Role of Text Cohesion, Text Genre and Readers' Prior Knowledge». I overgangen til mellomtrinnet opplever flere elever en krevende overgang i sin individuelle leseutvikling. Frem til dette alderstrinnet skal elevene ha velutviklet tekstferdigheter, og være i stand til å beherske et mangfold av tekster på tvers av fagene, noe som også krever at eleven har gode avkodingsferdigheter. Hensikten med prosjektet var bidra til en økt forståelse ved å både undersøke effektene av tekstrelaterte og personrelaterte faktorer på barns tekstforståelse. To faktorer ble undersøkt relatert til barns kunnskap- og avkodningsevner, i tillegg til to faktorer knyttet til tekst, sjanger og samhold (s. 229-230).

McNamara et al. (2011) rettet forskningen sin mot elever på fjerde trinn, da det finnes tidligere forskning som tilsier at elevene i denne alderen er inne i en kritisk periode i leseutviklingen. Denne kritiske perioden er preget av en fremvekst av forståelsesvansker som ikke nødvendigvis bare kan speiles i lys av ortografisk lesing. Perioden blir betegnet som «the fourth grade slump». Hensikten til McNamara et al. (2011) var å undersøke effekten av fire faktorer relatert til barns evne og tekst kjennetegn, slik at det på en enklere måte vil være mulig å forstå de potensielle problemene som følger av «the fourth grade slump». Intensjonen med prosjektet var å bidra til en forståelse ved å undersøke to ulike typer tekster. For å få rede på hva som forårsaket denne perioden ble tekstorienterte og personorienterte faktorer undersøkt, med utgangspunkt i elevenes leseforståelse. Tekstorienterte faktorer baserer seg på i hvilken grad det blir sett på som samsvar i tekst og teksttyper. Kunnskap om verden og avkodingsferdigheter derimot, blir ansett som personorienterte faktorer. Artikkelen tyder på at McNamara et al. (2011) jobbet ut i fra en teori om at de aktuelle leseforståelsesvanskene oppstod som en reaksjon på elevers manglende kunnskap om verden. Antagelsen baserte seg på det gapet mellom den bestemte kunnskapen teksten krever, og leserens reelle kunnskaper (230-257).

Forskerne ante at elevene oppfattet skjønnlitterære tekster som en enklere tekst å forstå enn fagtekster, og at de ville oppfatte tekster med lav sammenheng dårligere enn tekster som var kjennetegnet av høy sammenheng. Forskerne resonnererte seg frem til at en begrenset leseforståelse, kan ha sammenheng med to ulike faktorer. Den ene faktoren baserer seg på at eleven har begrenset kunnskap om verden, mens den andre faktorer tar utgangspunkt i at eleven har svake avkodingsferdigheter. Teorien til forskerne samsvarte med de faktiske funnene. De

elevene med velutviklede avkodingsferdigheter var de elevene med best leseforståelse, sammenlignet med elevene som hadde svakere avkodingsferdigheter. I tillegg var det elevene med mye kunnskap om verden som viste seg å ha best leseforståelse. De skjønnlitterære tekstene var lettere å forstå for elevene, enn hva fagtekster var. Årsaken til dette lå i elevenes forkunnskaper, og mulighet til å trekke koblinger mellom allerede etablert kunnskap og skjønnlitterære tekster. Disse tekstene tok ofte mer utgangspunkt i kjente og nære temaer, som for eksempel elevenes fritidsinteresser. Hypotesen til McNamara et.al (2011) viste seg å stemme overens med fenomenet. Det ble bekreftet at «The fourth grade slump» skyldes et samspill mellom tre ulike faktorer: Elevenes verdenskunnskap, teksttype og sammenheng i teksten (s. 230-257).

2.7 Elevers møte med en ukjent fagtekst

Første møtet med en ukjent fagtekst oppleves forskjellig fra elev til elev. Den kompetente leseren har bedre forutsetninger, da eleven har strategier vedkommende tar i bruk for å skaffe seg et overblikk over teksten. Det er sannsynlig at en kompetent leser ville startet med å se på tekstens struktur og oppbygning. Ulland, Palm og Andreassen (2014) hevder at: «Frå rundt 4.klasse vert det i vårt skolesystem (som i dei fleste andre) forventa at elevane skal bruke lesing som ei stadig meir vesentlig kjelde til læring i fleire fag» (s. 114). Det finnes relevante spørsmål leseren kan stille seg selv, for å sikre en god leseforståelse. Eksempel på slike spørsmål er: Hva forteller tittelen meg om teksten? Hva kan jeg om dette temaet fra før av? Hvordan er tekstopbygningen? Er teksten preget av margtekster? Har teksten flere fagbegreper? Hva er selve formålet med teksten? (Mortensen-Buan, 2015, s. 185).

I forkant av et møte med en ukjent fagtekst er det flere måter læreren kan legge til rette for at elevene oppnår en forståelse for teksten. Et tiltak kan være å utforme sjekklister i samarbeid med elevene. En sjekkliste kan bidra til at elevene blir bevisst på egen læring, samt hvordan de skal tilegne seg fagstoffet på en effektiv og produktiv måte. Sjekklisten kan deles inn i tre hovedgrupper for å systematisere de ulike fasene lesingen består av (Helgeland, Hoel & Håland, 2008, s. 40).

3 Metode og datainnsamling

Målet med denne studien er å undersøke hvilke faktorer som kan bidra til elevers selvstendige bruk av lesestrategier på fjerde trinn. Med dette som utgangspunkt for studien ønsker jeg å studere hvilke faktorer i samspillet mellom lærere og elever som fører til et større bruk av lesestrategier. En annen avgjørende faktor i denne studien vil være å undersøke om elevene mestrer å koble inn de lesestrategiene de har jobbet daglig med i klasseromsundervisning, selvstendig og i samspill med en ukjent tekst.

For å kunne besvare studiens problemstilling og underspørsmålene har jeg valgt å samle inn data ved bruk av observasjon og intervju. Observasjonen foregikk i to parallellklasser på fjerde trinn, og til sammen ble fire undervisningstimer i norsk og naturfag observert. Etterfulgt av observasjon av undervisning, var intervju neste steg av datainnsamlingen. Fire elever ble intervjuet, fordelt i grupper på to. Intervjuet tok utgangspunkt i en ukjent fagtekst, samt gjennomføring av en skriveoppgave, der jeg visste at elevene hadde noen forkunnskaper om temaet. Lærerne på fjerde trinn ble intervjuet individuelt, med utgangspunkt i fagene norsk og naturfag. Årsaken til intervjuene med et slikt utgangspunkt var et tverrfaglig arbeid elevene jobbet med. I tillegg ønsket jeg å undersøke lærernes samarbeid og hvordan de jobbet med lesing og lesestrategier i ulike fag.

Studiens første underspørsmål «*hvilke lesestrategier benytter elever seg av i møte med en ukjent fagtekst og i oppgaveløsning?*» er med for å avdekke hvilke lesestrategier elevene på fjerde trinn benytter seg av i et selvstendig arbeid, med en tekst de ikke har kjennskap til fra før. Vil elevene være i stand til å koble inn lesestrategiene som er jobbet med i norsk- og naturfagundervisningen, eller vil de streve med å ta i bruk gode lesestrategier? Studiens andre delspørsmål «*hvordan underviser lærere i norsk og naturfag i lesing?*» er integrert i oppgaven, fordi observasjonen foregikk i norsk- og naturfagundervisningen. Grunnen til dette er basert på det tverrfaglige arbeidet elevene jobbet med i disse fagene. Tekstene i naturfag er fagtekster som krever en god leseforståelse av leseren, jamfør kapittel 2.3. Slike tekster kan være enklere å forstå dersom elevene bruker gode lesestrategier.

I dette kapitlet vil jeg presentere vurderingene og valgene jeg har stått overfor gjennom prosessen. I tabell 1 viser jeg til en oversikt over studiens datainnsamling. Hvilken tilnærming som ble benyttet til hvilken tid, hva tilnærmingen tok utgangspunkt i, samt varigheten på den bestemte datainnsamlingen.

Observasjon 27.01.2020	Observasjon av elever og lærer i to naturfagstimer. Omtrent 20 elever. (varighet per time 60 min)
Observasjon 29.01.2020	Observasjon av elever og lærer i to norsktimer. Omtrent 20 elever. (varighet per time 60 min)
Intervju med lærer 2 09.03.2020	Intervju med utgangspunkt i intervjuguide om leseforståelse og lesestrategier. (varighet ca. 30 min)
Intervju med lærer 1 10.03.2020	Intervju med utgangspunkt i intervjuguide om leseforståelse og lesestrategier. (varighet ca. 30 min)
Intervju med fire elever 11.03.2020	Intervju med to og to elever, en gruppe per klasse. Elevene har lest en ukjent tekst om et kjent tema. Utfører deretter en kjent skriveoppgave, der elevene sammen skal skrive om en valgfri planet. Oppgaven ble formulert muntlig. (varighet totalt ca. 1 time)

Tabell 2. Oversikt over datainnsamling

3.1 Metodisk tilnærming

Aubert (1985) formulerer metode på følgende måte: «En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder» (s. 196). I et forskningsprosjekt velger man en metode som egner seg for å presentere det man ønsker å finne ut av på best mulig måte. Man skiller hovedsakelig mellom to ulike former for metode: kvantitativ og kvalitativ metode. Dersom en kvantitativ metode blir benyttet, vil fordelene være at dataene er målbare. Det er

mulig å foreta seg regneoperasjoner for å finne presise tall, som for eksempel forteller oss hvor stor prosentandel av elever i norsk skole som strever med leselyst og motivasjon. Kvalitativ metode, på den andre siden, forteller noe om en opplevelse eller mening som ikke er mulig å verken måle eller tallfeste (Dalland, 2012, s. 112). Kleven, Hjordemaal og Tveit (2011) poengterer følgende: «Mens kvantitative metoder har forsøkt å «objektivere» prosessene ved å holde en viss distanse mellom forskeren og forsøkspersonene, prioriterer kvalitative metoder nærhet» (s. 19).

Nærhet mellom lærerne på fjerde trinn og elevene som ble observert og intervjuet, var faktorer jeg var på let etter for å få svar på det jeg ønsket å undersøke. Dette resulterte i at studien benyttet seg av en kvalitativ metode. Det var en fordel å bruke denne metoden da den kan fortelle om opplevelser, noe som var nødvendig da undervisningssituasjoner skulle observeres og intervjuer skulle foretas. Dersom et intervju baserer seg på samtaler mellom mennesker, vil det være nærmest umulig å argumentere for at dataen blir målbare. Fordi denne studien benyttet seg av en kvalitativ metode med få enheter og et konkret fenomen som skulle undersøkes, tok studien utgangspunkt i et case-studie.

3.1.1 Case-studie

Thagaard (2013) refererer til et case-studie på følgende måte: «betegnelsen *case-studier* refererer til undersøkelser av få enheter eller caser, hvor forskeren analyserer mye informasjon om de enhetene eller caser som studien omfatter» (s. 214). Et slikt studie kjennetegnes av å ha høyintensive undersøkelser, av det eller de som undersøkes (Thagaard, 2013, s. 56). I et case-studie blir informasjonen fra datainnsamlingen samlet inn over uker, måneder eller år ved en grundig datainnsamling (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 110).

Forklaringen til Thagaard (2013) samsvarer med Yin (2009, s. 4) sine argumenter om når et case-studie er passende. Han poengterer at et case-studie vil være relevant dersom oppgaven og problemstillingen krever en grundig beskrivelse av konkrete sosiale fenomen. Yin (2009) understreker at metoden blir brukt i flere ulike situasjoner, fra å få kunnskap om enkeltpersoner, til grupper og sosiale relaterte fenomen (s. 4). Vi skiller mellom to ulike case-studier som anvendes ut i fra hvordan forskeren ønsker å fremstille studien sin.

Yin (2014) viser til to ulike varianter av casestudier. En case-studie kan bestå av ett spesifikt case, i tillegg til at det kan være en kombinasjon av flere caser satt sammen. Denne studien

består av en problemstilling, samt to underspørsmål, og er dermed en sammensetning av tre caser. Yin (2009) bekrefter bruken av flere caser i samme studie, da han antyder at et godt casestudie vil være enklere å oppnå dersom studien består av flere enn ett enkelt case. Han påpeker at flere caser vil føre til at både forskningen og konklusjonen blir ansett som sterkere.

Beskrivelsene til Thagaard (2013), Yin (2009) og Christoffersen og Johannessen (2012) samsvarer med denne studien. Denne studien baserer seg på dype undersøkelser av et fenomen bestående av et fåtall av informanter, med datainnsamling over et par måneder. Datainnsamlingen i denne studien strakk seg over omtrent to måneder, da observasjonen ble utført i slutten av januar og intervjuene i mars. Kvalitative tilnærminger tar ofte utgangspunkt i et casestudie, og åpne intervju og observasjon blir sett på som to sentrale metoder som blir anvendt. Hovedpoenget med et case-studie er å samle mest mulig data om et begrenset fenomen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 110).

3.2 Utvalg og informantutvelgelse

Dersom hensikten er å skaffe informasjon fra enkeltpersoner, er det naturlig at forskeren må stille seg følgende spørsmål: Hvem må jeg intervju for å kunne svare på det problemstillingen spør etter? Kvalitative studier kjennetegnes ved å ta utgangspunkt i et relativt begrenset antall informanter. Hensikten med det er å oppnå mest mulig informasjon om et fåtall personer. Utvalget vil variere ut i fra omfanget til problemstillingen, og hvilken måte datainnsamlingen foregår på (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49). Ved å ha en kvalitativ forskningsmetode vil informasjonen oppnås gjennom å ta utgangspunkt i et strategisk utvalg. Et strategisk utvalg kjennetegnes ved at personene som intervjues er valgt basert på deres kvalifikasjoner og egenskaper som styrker undersøkelsens formål og hensikt (Thagaard, 2013, s. 60). I denne studien har jeg, i samarbeid med to lærere, strategisk valgt ut fire elever å intervju. Elevene ble ikke valgt ut på grunn av deres faglige kompetanse, men basert på deres evne til å engasjere og ordlegge seg muntlig. Intervjuet krevde at elevene mestret å sette ord på tankene de hadde, og handlingene de utførte.

I denne studien ønsket jeg et fåtall intervju bestående av gode refleksjoner og samtaler. Thagaard (2013) hevder at: «antall deltakere bør ikke være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser» (s. 65). Intervjuene i en kvalitativ undersøkelse skal være intensive, og man skal kunne analysere på et dypere plan. Da vil man kunne gå i dybden på

vesentlige detaljer. Dersom dette skal være oppnåelig, er det viktig å begrense antall informanter (Thagaard, 2013, s. 65). Til tross for påstanden til Thagaard (2013) hevder Kvale og Brinkmann (2009) at: «mange forskere hevder at det bør gjennomføres datainnsamling helt til forskeren ikke lenger får noen ny informasjon» (referert i Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49). Intervjuene i denne studien tar utgangspunkt i seks informanter, noe som kan være et for lavt antall dersom jeg skulle tatt utgangspunkt i Kvale og Brinkmann sin påstand. En slik påstand vil være vanskelig å forholde seg til, da datainnsamlingen baserer seg på informasjon knyttet til lærerne og elevenes forkunnskaper og individuelle forutsetninger. Dette argumentet støtter også opp studiens begrensninger ved å basere datainnsamlingen på relativt få informanter. Det ville vært umulig å gå i dybden med et mye større utvalg, da et større antall informanter ville gått på bekostning av studien, og dens hensikt.

Fordelingen mellom jenter og gutter i elevintervjuene var lik, hvilket var et bevisst valg. Hensikten var ikke å sammenligne forskjeller mellom gutter og jenter, men for å unngå at oppgaven skulle få et uønsket fokus valgte jeg å intervju et likt antall kjønn. Dersom flertallet hadde vært gutter, kunne forskningen risikert å få et annet fokus. Dermed var det et strategisk valg at elevintervjuene skulle bestå av to jenter og to gutter. Tabell 3 viser en oversikt over informantene i datainnsamlingen.

Elevgruppe 1 består av Lise og Ole, og lærer 1 er den læreren som underviser i klasse 1. Anna og Jens tilhører elevgruppe 2, og lærer 2 underviser i klasse 2. I intervjuet med lærerne beskriver lærer 1 om hvordan lesing i naturfagundervisningen er, og lærer 2 om hvordan lesing er i norskfaget. Denne inndelingen tar utgangspunkt i et tverrfaglig arbeid i disse fagene, og blir nærmere beskrevet i innledningsvis i kapittel 3.

Elevgruppe 1	Elever: Lise og Ole Lærer 1
Elevgruppe 2	Elever: Anna og Jens Lærer 2
To klasser på fjerde trinn	Klasse 1 Klasse 2

Tabell 3. Oversikt over informanter

3.3 Innsamling av data

Det finnes ulike metoder man kan samle inn data på, men i dette studiet har jeg som tidligere nevnt valgt å fokusere på observasjon og intervju. Metodene har hver sin hensikt for oppgaven, da intervjuene bygger på den informasjonen jeg fikk etter å observere undervisningstimer. Ved å bruke observasjon som en del av datainnsamlingen, dannet jeg meg et overordnet bilde av klassens kompetanse innen leseforståelse og bruk av lesestrategier. I det man velger å benytte to ulike former for datainnsamling, anvender man begrepet metodetriangulering. Krumsvik (2014) skriver at: «omgrepet *triangulering* vil seie at ein til dømes samanliknar ulike former for data og ulike metodar for å sjå kor vidt dei styrkjer einannan» (s.30). Metodetriangulering brukes for å styrke studiens validitet, samt studiens forskningsdesign. I kvalitative undersøkelser handler validitet om framgangsmåtene forskeren benytter og funnene han får. Vil de gjenspeile studiens formål og gi en presentabel versjon av virkeligheten? (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010, s. 230). Vurdering av kvaliteten på forskningen blir nærmere diskutert i delkapittel 3.7. I neste delkapittel blir elev- og lærerintervjuene presentert, med utgangspunkt i hvordan intervjuene ble utført.

3.4 Intervju

«Forskningsintervjuet bygger på dagliglivets samtaler og er en profesjonell samtale. Det er et intervju der det konstrueres kunnskap i samspill eller interaksjon mellom intervjueren og den intervjuede» (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 22). Intervju som metode krever mye av en som forsker, da det tar mye tid. Et intervju må planlegges i forkant og trenger dermed mye forberedelser, i tillegg til selve gjennomføringen samt bearbeidingen av materialet. Tidsbruket fører dermed til at man ofte må begrense antall informanter (Bjørndal, 2017, s. 107). Et intervju kan ses på som enten ustrukturert, semistrukturert eller strukturert, basert på hvordan det gjennomføres. Et ustrukturert intervju kjennetegner at intervjuet bærer preg av åpne spørsmål knyttet til temaet, og bli definert som relativt uformelt. Et uformelt intervju kan være positivt, da informanten gjerne blir mer komfortabel og vil ha enklere for å snakke. Et semistrukturert intervju, vil i utgangspunktet ha en allerede planlagt intervjuguide. Intervjuguiden er hovedsakelig utformet for å følges, men variasjoner innen spørsmål og tema kan variere. Det som kjennetegner et strukturert intervju derimot, er en planlagt struktur. Tema, spørsmål og dens rekkefølge er formulert og bestemt i forkant av selve intervjuet. Fordi dette intervjuet er preget av åpne spørsmål, vil forskerens innvending svekkes. Informanten vil svare slik

vedkommende forstår spørsmålet, og på den måten vil forskeren få et betraktelig mer utfyllende svar enn ved et eventuelt spørreskjema (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79).

I denne studien ble det brukt intervjuguider i alle intervjuene. Dermed kan man diskutere for at intervjuet blir betegnet som semistrukturert. Sett bort i fra intervjuguidene, ble også andre situasjonsrelaterte spørsmål stilt ut i fra konteksten. På den andre siden, kan det diskuteres om intervjuene også kjennetegnet å være strukturerte. Spørsmålene i intervjuguiden til elevene var strukturert i en planlagt rekkefølge, av den grunn at enkelte spørsmål lå friskest i minnet til elevene. Spørsmålene var kategorisert i førlesingsfasen, lesefasen og etterlesingsfasen og ble stilt i denne rekkefølgen. Sett bort i fra dette, er det lite sannsynlig at svarene ville vært annerledes dersom spørsmålene var i en annen rekkefølge. I intervjuguiden til lærerne var spørsmålene organisert i ulike tema, men det var lite avgjørende hvilke spørsmål som ble stilt først og sist.

Christoffersen og Johannessen (2012, s. 79) hevder at: «selv om forskeren bruker åpne spørsmål, kan det være nødvendig med en viss standardisering – for eksempel at alle informantene i en undersøkelse får samme spørsmål». Standardiserte intervju har sine fordeler og ulemper. Fordeler ved at det er fokusert, man kan sammenligne svarene mellom de ulike informantene, samt vil det ta kortere tid i forhold til et åpent intervju. Ulemper ved at fleksibiliteten blir begrenset og det er vanskelig å tilpasse et perfekt intervju i forkant til den enkelte informanten (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Hensikten med intervjuguiden til elevene på fjerde trinn var derimot å stille de samme spørsmålene, da det ville være interessant å drøfte ulike svar og strategibruk blant elevene. Et semistrukturert intervju baseres i større grad på en utarbeidet intervjuguide, hvilket tar utgangspunkt i spørsmål som skal belyse forskningens problemstilling.

3.4.1 Gjennomføring av intervju og intervjuguide

Elevintervjuene tok utgangspunkt i en ukjent fagtekst om verdensrommet, hentet fra *Cumulus* 4 (vedlegg 8). Hensikten var at elevene skulle lese en tekst de ikke hadde kjennskap til fra før, sett bort i fra kunnskap om temaet. Jeg ønsket at elevene skulle ha forkunnskaper om temaet, slik at de hadde knagger å henge informasjonen på. På den måten tenkte jeg at samtalen ville sitte mer løst, og elevene stilte med relativt like forutsetninger. I klasserommet var elevene vant med å jobbe sammen to og to som læringsvenner. Det var hovedgrunnen til hvorfor jeg valgte å intervju elevene i par. Det var en kjent situasjon, og elevene fikk samarbeide og støtte seg til

hverandre. Slik ble situasjonen mindre ukomfortabel for elevene. Det var ønskelig at elevene skulle oppfatte situasjonen som behagelig, og nær en mulig klasseromssituasjon.

I elevintervjuet ble elevene først bedt om å lese fagteksten om verdensrommet. Etterfulgt av lesingen fikk elevene relevante spørsmål knyttet til teksten, inndelt i lesefasene. Først ønsket jeg å få et innblikk i hva elevene gjorde før de startet med å lese selve teksten. Hva de la merke til visuelt, hva elevene tenkte teksten handlet om og hva de kunne om temaet fra før av. Under lesingen la jeg blant annet merke til hvordan elevene leste teksten, om de stoppet opp underveis for å korrigere seg selv, og om de la inn naturlige lesepauser. I etterlesingsfasen stilte jeg spørsmål knyttet til tekstens innhold for å få en oversikt over elevenes forståelse av teksten. I tillegg ønsket jeg å vite hvilke lesestrategier elevene brukte i møte med nye ord. Ved å stille slike spørsmål testet jeg elevenes metaspråklige kompetanse. Det gjorde jeg for å finne ut i hvor stor grad elevene var i stand til å vurdere seg selv og sin forståelse. Det siste elevene fikk i oppgave var å fortelle hva de synes om teksten, og hva de eventuelt likte eller ikke likte. Hensikten med det var å få greie på i hvor stor grad elevene var i stand til å vurdere en tekst. Ved å vurdere teksten ble det vektlagt om elevene var i stand til å si noe konkret om tekstens kvaliteter og svakheter, i tillegg til å kunne ytre og formulere egne meninger om teksten.

I forkant av intervjuene med lærerne, utarbeidet jeg en intervjuguide som samtalen tok utgangspunkt i. Det var ønskelig at intervjuene skulle være preget av en dagligdags samtale, om hvordan de jobber med leseforståelse og lesestrategier i undervisningen. Intervjuguiden skulle dermed ikke nødvendigvis følges slavisk, men være som en støtte for begge parter. Lærerne fikk utdelt intervjuguiden i forkant, slik at de kunne velge å forberede seg på spørsmålene. Årsaken til dette var av den grunn at under et intervju kan det være vanskelig å svare direkte, slik man ønsker å uttrykke seg. På den andre siden var det også et ønske fra meg, fordi jeg ønsket samtaler som svarte tydelig på spørsmålene. Under et intervju kan det være utfordrende å drøfte over sin egen praksis, dermed var det en naturlig avgjørelse å forberede lærerne på spørsmålene i forkant av intervjuet. Derimot kan man stille spørsmål til lærernes ønske om å stille seg i et enda bedre lys, da de fikk tilgang til spørsmålene i forkant. Til tross for dette ble undervisningen observert i forkant av intervjuet. Det ville dermed vært tydelig om lærernes praksis og teori avviket i stor grad fra hverandre.

I intervjuguiden var spørsmålene delt inn i tre kategorier: Bakgrunnsinformasjon, generelle spørsmål og leseforståelse/lesestrategi. Jeg ønsket å få litt informasjon om lærerne i yrket, hvor

lenge de hadde jobbet som lærere og hvilke fag de underviser i (se vedlegg 7). Før jeg startet intervjuet ønsket jeg å få en forståelse av hvordan de jobber med lesing i undervisningen, på tvers av fag, samt hvordan samarbeidet mellom elevene og lærerne på trinnet er. En slik introduksjon satt utgangspunktet for videre samtale rettet mot leseforståelse og bruk av lesestrategier i undervisningen.

3.5 Strukturert observasjon

Dersom forskeren har behov for direkte tilgang til det han skal undersøke, vil observasjon egne seg som en god metode. I dette tilfellet hadde jeg behov for å undersøke samhandlingen mellom elevene og lærer i flere undervisningssituasjoner (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 62). I denne studien var jeg bevisst på hva observasjonen skulle ta utgangspunkt i, basert på hva jeg ønsket å finne ut, dermed var observasjonen detaljert planlagt i forkant. Dette kjennetegnes av å ha en strukturert observasjon. I forkant av observasjonen utformet jeg et observasjonsskjema med ulike lesestrategier. Lesestrategiene var inndelt i førlesingsfasen, lesefasen og etterlesingsfasen. Dette ble brukt under observasjonen ved å krysse ut de lesestrategiene som ble anvendt, samt ved å notere hvordan strategien ble brukt i undervisningen. Skjemaet bestod av sentrale lesestrategier, og flere av de ble i stor grad benyttet av lærerne (se vedlegg 5).

I et kvalitativt studie er det vanlig at forskeren velger ut enkelte demografiske nøkkelfaktorer som observasjonen baserer seg på. Faktorer som for eksempel kjønn, alderstrinn eller yrke. Forskerens rolle blir i den anledning å studere, samt observere vedkommende i deres naturlige setting (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 61). I denne studien observerte jeg elever og lærere i typiske undervisningstimer, en naturlig setting i deres skolehverdag. I undervisningsobservasjonene i denne datainnsamlingen var det et strategisk valg å observere ved hjelp av flere sanser, da de observasjonene også kan påvirke det fenomenet man studerer. (s. 61).

Observasjonen i denne studien var planlagt, og skulle befinne seg i undervisningstimer i norsk og naturfag i to fjerde klasser. Handlingene som skulle observeres var i utgangspunkt lærernes undervisning i leseforståelse og lesestrategier. Rollen som observatør var hovedsakelig å observere undervisningen i bakgrunnen, men rollen endret seg og ble mer synlig når elevene jobbet selvstendig. Valg av observasjonsposisjon vil ha mye å si på resultatet man får, dermed endret jeg min posisjon som observatør underveis i observasjonen for å komme tettere på elevene i undervisningen. Observasjonen endret seg da fra å observere det som skjedde, til å

hjelpe og samtale med elevene (Dalland, 2012, s. 196-197). Ved å ha en relativt usynlig rolle som observatør unngår man å ødelegge den «normale» undervisningstimen som man ønsker å basere forskningen på. I tillegg vekker man ikke særlig mye oppmerksomhet, og dermed vil elevene oppføre seg slik de vanligvis vil gjøre (Dalland, 2012, s. 196-197). Et argument for hvorfor jeg valgte å endre min rolle som observatør underveis, var for å komme tettere på elevene. Ved å gå inn i en lærerrolle og hjelpe, kom jeg nærmere inn på elevene og fikk en tydeligere rolle i klasserommet. En faktor jeg så på som nødvendig da jeg skulle intervjuer elevene i etterkant, og kunne gjøre situasjonen mellom meg som intervjuer og elevene tryggere.

I det forskerrollen og lærerrollen glir over i hverandre, kan det oppstå enkelte refleksjoner basert på rollebyttet. En slik endring kan ha gjort at elevene følte seg mer forpliktet til å snakke med meg, ved å be om hjelp eller gi svar som var mer «lærerrettet».

3.6 Elevoppgave

Den andre delen av elevintervjuet bestod av å gjennomføre en konkret skriveoppgave. I tabell 3, i delkapittel 3.2, ble det informert at elevintervjuene tok utgangspunkt i elevgruppe 1 og elevgruppe 2. I skriveoppgaven skulle hver elevgruppe skrive om en valgfri planet, og samarbeide underveis i prosessen. Elevene fikk lov til å skrive hver for selv, for å unngå at en av elevene skulle bli umotivert og ha mindre deltakelse. Elevene måtte selv finne ut hva teksten skulle inneholde, og bestemme omfanget på teksten. Informasjonen fra elevperspektivene vil bli støttet opp av relevant teori, samt knyttet opp mot leseforståelsesstrategienes fire hovedkategorier.

Årsaken til denne inndelingen er for å undersøke om elevene er i stand til å koble lesestrategier til de ulike fasene i en leseprosess. Delkapitlet der tallet 1 er nevnt, tar utgangspunkt i intervjuet med elevgruppe 1, Lise og Ole. Delkapittel der tallet 2 er nevnt, består av elevgruppe 2, Anna og Jens. Lærerne på fjerde trinn brukte en lignende oppgave som en del av arbeidet med lesestrategier, noe som tyder på at arbeid med skriverammer og modelltekster er innvevd i hverandre. Derfor var det naturlig å også ha med den skriftlige delen. Den skriftlige oppgaven i intervjuet blir også støttet opp av Duke og Pearson (2009) sin teori basert på at elever sin leseforståelse utvikles i en balanse mellom bruk av lesestrategier, lesing og skriving (s. 107).

Faktorene Palincsar og Brown (1984) knytter til leseforståelse kan ses i sammenheng med valgene jeg tok i forkant av datainnsamlingen, for å legge til rette for at elevene skulle oppnå

en forståelse av det de skulle lese. Oppgavens første underspørsmål spør om hvilke lesestrategier elevene bruker i møte med en ukjent fagtekst. Fagteksten var ukjent for elevene, men temaet hadde de forkunnskaper om fra før. Teksten var strukturert med en god lesbarhet, som gjorde at elevene ikke hadde problemer med å navigere seg videre i teksten. Basert på dette underspørsmålet var hensikten å finne ut *hvilke* lesestrategier elevene benyttet seg av før, under og etter lesingen.

3.7 Vurdering av forskningskvalitet

For å kunne vurdere forskningens kvalitet ved en kvalitativ forskningsmetode, hevder Guba og Lincoln (1985, 1989) at kvalitative undersøkelser vurderes ved å operere med begrepene troverdighet, pålitelighet, overførbarhet og bekreftbarhet. Begrepene blir brukt for å måle kvaliteten på kvalitative undersøkelser (referert i Johannessen, et al., 2010, s. 229). Thagaard (2003, s. 169) bekrefter hvordan kvalitative undersøkelser skal vurderes, og tilfører at disse tilnærmingene kan erstatte begrepene i vurdering av kvantitative studier som tar utgangspunkt i validitet, reliabilitet og generalisering.

3.7.1 Troverdighet

I kvalitative studier blir troverdighet ansett som et viktig mål. Ifølge Thagaard (2003, s. 169) handler dette om at leseren skal bli sikker i den beslutningen at forskningen er gjennomført på en tillitsvekkende måte. Lincoln og Guba (1985) presenterer to prinsipper som fører til at forskningen genererer troverdighet i resultatene: vedvarende observasjon og triangulering. Vedvarende observasjon bygger på tanken om at forskeren skal opparbeide seg en kjennskap til det eller de som skal studeres, fordi det vil føre til at prosessen å skille mellom interessant og uinteressant informasjon blir enklere.

I denne studien deltok jeg i undervisningen for å observere lærerne og elevene, og var totalt 120 minutter i hver klasse. Elevene og lærerne i begge klassene hadde møtt meg før, og snakket om hvorfor jeg var til stede i undervisningen. Jamfør delkapittel 3.5 endret observasjonsrollen min seg underveis for å få en bedre kjennskap til omgivelsene og elevene. Det andre prinsippet som fører til troverdighet i studien er metodetriangulering. Det ble tydeliggjort i delkapittel 3.3 at denne studien benytter seg av observasjon og intervju som metode, for å ikke basere resultatene kun på én konkret setting (Johannessen et al., 2010, s. 230).

3.7.2 Pålitelighet

I kvantitative studier brukes begrepet reliabilitet i sammenheng med datamaterialet som undersøkes, fra hvordan det brukes, innsamles og bearbeides. Krav som dette i kvalitative undersøkelser er ikke like hensiktsmessige. Dette baserer seg på tre ulike grunner, der den første årsaken handler om at kvalitative studier ofte ledes av samtalen som datainnsamling, og ikke en datainnsamlingsteknikk. Årsak nummer to handler om at observasjonene forskeren gjør seg er kontekstavhengige. Det vil derfor være svært vanskelig å kopiere en annen kvalitativ studie. Den siste årsaken tar utgangspunkt i forskeren selv, fordi han bruker seg selv som et utgangspunkt med sine egne erfaringer og kunnskaper. Dette tilsier at det vil være umulig å tolke hendelser på eksakt samme måte (Johannessen et al., 2010, s. 229). I denne studien blir påliteligheten styrket ved at valg, begrunnelser og avgjørelser har blitt presentert og forklart, for å gjøre forskningen tydelig for leseren og for å unngå eventuelle misoppfatninger.

3.7.3 Overførbarhet

Johannessen, Tuft og Christoffersen (2016) hevder at: «all forskning har til hensikt å kunne trekke slutninger utover de umiddelbare opplysningene som samles inn» (s. 233). Ved kvantitative undersøkelser er det mulig å generalisere funn basert på et utvalg, til en populasjon. En slik generalisering egner seg ikke ved en kvalitativ undersøkelse. I kvalitative undersøkelser erstatter man generaliseringer med overføring av kunnskap (s. 233). Thagaard (2003) hevder at overførbarhet kan ses i sammenheng med gjenkjennelse. Personer som kjenner seg igjen i det teksten formidler, har gjerne kunnskaper og erfaringer om det aktuelle fenomenet som studeres (s. 186). Dette innebærer at personer med en dypere forståelse av fenomenene som studeres, basert på egne erfaringer og kunnskaper, vil kunne kjenne på tekstens overførbarhet. Intervjuene i denne studien baserer seg på to lærere og fire elever, et relativt lavt antall for å kunne utdype studiens overførbarhet. Undervisningsobservasjonen tok utgangspunkt i to fjerdeklasser, som også var på samme skole. Basert på disse forutsetningene vil det være umulig å trekke slutninger ved å si at de samme funnene garantert ville blitt gjort i andre fjerdeklasser.

3.7.4 Bekreftbarhet

Forskningens bekreftbarhet skal sørge for at funnene i en studie skal være et resultat av den konkrete forskningen, ikke av forskerens egen forståelse (Johannessen et al., 2010). For å sikre bekreftbarheten i denne studien blir funnene belyst i lys av tidligere forskning og relevant teori. I tillegg til dette blir de viktige beslutningene for oppgavens helhet presisert for leseren slik at

leseren selv kan vurdere de eventuelle endringene som er gjort. I denne studien ble det i delkapittel 1.2, i starten av oppgaven, presisert at oppgaven opprinnelig hadde et hovedfokus på hvilke lesestrategier elever benytter seg av i møte med en ukjent fagtekst. Basert på funnene i denne studien var det tydelig at en mer interessant vinkling ville være å fokusere på hvilke faktorer som fører til selvstendig bruk av lesestrategier. Slik ble elevenes selvstendige bruk av lesestrategier i lesefasene og i oppgaveløsning formulert som et underspørsmål.

3.8 Forskningsetiske betraktninger

I studier hvor enkeltpersoner deltar, hvor man får tilgang til sensitiv informasjon om vedkommende, oppstår et mangfold av etiske utfordringer og refleksjoner en som forsker må ta stilling til. Dalland (2017, s. 96) påpeker at etikk handler om å ivareta personvernet, og tilrettelegge for at troverdigheten til forskningsresultatene er sikret. Videre skriver Dalland (2017) at man vil møte etiske utfordringer i alle prosessene i et forskningsprosjekt. Slike utfordringer møter man fra planlegging til gjennomført undersøkelse, hvor man må bearbeide resultater. Hver fase viser til konkrete utfordringer man må ta stilling til (s.96).

Den nasjonale forskningsetiske komiteene definerer forskningsetikk på følgende måte: «begrepet *forskningsetikk* viser til et mangfold av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet» (2016). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, såkalt NESH, viser til etiske retningslinjer en forsker må følge for at forskningen skal defineres som forsvarlig og rettfærdig. Normen om «forskningens forpliktelse overfor dem som deltar i forskningen», tar stor del av datainnsamlingen samt bearbeidelsen av materialet (2016). Dersom man behandler sensitive personopplysninger må prosjektet meldes til NSD for godkjenning. Christoffersen og Johannessen (2012) presiserer at personopplysninger er de opplysningene som gjør det mulig for andre å gjenkjenne enkeltpersoner. Under intervjuene benyttet jeg meg av en lydopptaker, og tok opptak av alle intervjuene. Dermed oppstod en automatisk meldeplikt til NSD (se vedlegg 1)

I denne studien valgte jeg bevisst å verne om skolen, lærere og elever ved å gi de fiktive navn. I stedet for elevens opprinnelige navn blir elevene kalt for Lise, Ole, Anna og Jens. Elevene som ble observert er ikke myndige, hvilket betyr at personopplysningsloven trer i kraft. Foresatte til hver enkelt elev må samtykke på vegne av eleven, til tross for at informasjonen

ikke blir betraktet som sensitiv (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 45-46). Elevene fikk dermed utdelt hvert sitt informasjonsskriv (se vedlegg 2) om forskningsprosjektet, der en underskrift fra foresatte også krevdes dersom de ønsket å delta i studien. Et mer utfyllende informasjonsskriv fikk også lærerne (se vedlegg 4) som valgte å delta. På dette skrivet stod det blant annet at de hadde mulighet til å trekke seg fra studien ved en senere anledning, dersom de ønsket det.

Elevene som fikk tilbud om å delta i elevintervjuet fikk med seg et nytt informasjonsskriv hjem. I dette informasjonsskrivet stod det opplyst hva intervjuet handlet om, hvordan det skulle utføres samt informasjon om deres sikkerhet og anonymisering (se vedlegg 3). Dersom eleven ønsket å delta, og dens foresatte godkjente tilbudet, krevdes det en underskrift fra en foresatt og en bekreftelse på at også eleven ønsket å delta. Bjørndal (2017) argumenterer for observasjon på følgende måte: «Noe av det som har størst betydning for hvorvidt observasjonene kan betraktes som etisk forsvarlige, er hvordan observasjonsmaterialet skal *brukes*.» (s. 159). I elevenes informasjonsskriv var det tydelig formulert at aktuelle observasjonsnotater kun skulle oppbevares frem til oppgavelevering, og deretter slettes.

En faktor som kan ha en avgjørende rolle i datainnsamlingen, er forskerens tilknytning og posisjonering i forhold til det aktuelle miljøet som studeres. I dette tilfellet hadde jeg som privatperson en fot innenfor miljøet, da jeg hadde kjennskap til både skolen og enkelte lærere. Et tydelig ståsted innenfor miljøet vil ifølge Thagaard (2009) legge til rette for en enda bedre forståelse av de aktuelle fenomener som studeres. Thagaard (2009, s. 203) hevder at: «De erfaringene forskeren har i miljøet, gir grunnlag for gjenkjennelse og blir et utgangspunkt for den forståelsen hun eller han etter hvert kommer frem til. Tolkningen utvikles i relasjon til egne erfaringer». Utsagnet til Thagaard stemmer i utgangspunktet overens med mine betraktninger, i forkant av datainnsamlingen. En av hovedgrunnene til at jeg ønsket å intervjuere lærere på fjerde trinn på denne skolen, var basert på min opplevelse av deres felles samarbeid og positive engasjement. Derimot argumenterer Thagaard (2009) videre for at egne erfaringer og tilknytning kan forårsake at forskeren ser bort fra det som avviker fra ens egne erfaringer, og dermed ender opp med å være mindre åpen i situasjonene som skal studeres (s. 203). Til tross for dette, var ikke kjennskapet min til verken lærere eller elever god nok for at dette skulle være et aktuelt tilfelle.

4. Analyse

I dette kapitlet vil studiens empiri analyseres i lys av aktuell teori. Jamfør kapittel 2 vil teorien i analysekapitlet spisses og rettes mot resultatene fra datainnsamlingen. Observasjonen i norsk og naturfagundervisningen vil presenteres først, da observasjonsfunnene i stor grad baserer på intervjuene. I delkapitlet om elevperspektivet presenteres intervjuene og oppgaveløsingen til elevgruppe 1 og 2. Delkapitlene baserer seg på lesefasene, der det blir tydeliggjort i hvert delkapittel hvilken elevgruppe som tilhører hvor. Elevperspektivet blir presentert i forkant av lærerperspektivet ettersom resultatene baseres på de funnene jeg hadde etter å ha intervjuet lærerne. Kapitlet om lærerperspektivet tar for seg resultatene fra intervjuene, med utgangspunkt i hvordan lærerne på fjerde trinn underviser i lesing og lesestrategier i norsk og naturfag. Undervisningen i begge fagene var basert på et tverrfaglig tema om verdensrommet, dermed var det ikke drastiske forskjeller mellom undervisningstimene. I delkapittel 4.4 presenterer jeg lærerperspektivet, hvor det også vil være relevant å styrke lærernes teori mot deres praksis. I denne delen av analysekapitlet er resultatene fra intervjuene kategorisert i syv ulike delkapittel, hvor hvert delkapittel består av et bestemt tema.

4.1 Observasjon av norskundervisning

Første gang jeg ankom klasserommet til klasse 1 var det en spesifikk observasjon som fanget oppmerksomheten min. Elevene hadde i fellesskap laget «verdensrommet», ved å sette sammen svarte ark. En modell av stjerner lyste opp den mørke himmelen. Planetene i verdensrommet var plassert i riktig rekkefølge i forhold til hverandre, og det var tydelig å se at elevene hadde satt seg inn i arbeidet om å skape et verdensrom slik vi kjenner til og leser om. Planetene var nøyaktig laget, i form av bruk av riktige farger og kjennetegn. I tillegg til å lage en modell av planetene, hadde elevene fått i oppgave å skrive en kort faktatekst dem, og plassere teksten under den bestemte planeten. I de siste ukene hadde klassen jobbet mye med solsystemet og planetene, og temaet for denne timen var å lære om stjerner.

Det første lærer 1 gjorde var å fortelle hva timen skulle handle om, nemlig en grundig gjennomgang av leseleksen samt arbeid med finskrift. Læreren fokuserte mye på førlesingsfasen, der klassen snakket i plenum om bildene i teksten. Lærer 1 stilte mange hva, hvordan, hvorfor spørsmål knyttet til teksten, som for eksempel: «Hvordan vet du at hun er en astronom?» og «Hva tror du teksten handler om?». Elevene brukte tid på å foregripe teksten,

ved å diskutere i fellesskap hva de trodde den handlet om. Fokuset på elevenes forkunnskaper ble iverksatt, ved at læreren ønsket å vite hva elevene visste om stjerner fra før av.

Lesefasen begynte med at elevene i klasse 1 fikk tydelige retningslinjer i hvordan lesingen skulle utføres. Teksten var inndelt i avsnitt, og det avsnittet elevene skulle lese var avbildet på en PowerPoint. Elevene svarte på relevante oppfølgingsspørsmål knyttet til teksten. Et spørsmål som ble tatt opp var «hva er en astronom?», et begrep læreren svarte var en del av leseleksen. Spørsmålet innledet til neste avsnitt som handlet om astronomer, også dette avsnittet ble vist på PowerPoint. Elevene leste teksten individuelt, og fikk så flere oppfølgingsspørsmål knyttet til teksten. Det neste spørsmålet lærer 1 stilte var til noe konkret astronomen fant ut, og lød slik: «Hvor lenge siden var det hun fant det ut?». Flere av elevene reagerte i fellesskap på at dette ikke stod tydelig beskrevet i teksten. Det viste seg at svaret ikke stod eksplisitt i teksten, men det var oppgitt med liten skrift under et bilde av astronomen med opplysninger om når hun levde. Det var kun en elev som rakk opp hånden for å svare at hun levde mellom 1868-1921, og derfor må hun ha funnet ut av det en gang mellom da. Her kan vi trekke inn bruk av elaboreringsstrategi, ved at teksten blir mer meningsfull på grunnlag av elevens forkunnskaper som sier at 1868-1921 forteller oss hvilket årstall astronomen ble født og døde. Slik tolker eleven at astronomen må ha funnet ut av det en gang mellom da, fordi det er leveårene hennes. Bråten (2007, s. 68) hevder at i kombinasjon med elaboreringsstrategien blir overvåkingsstrategier benyttet. Overvåkingsstrategi blir brukt i form av at eleven sjekker forståelsen sin ved å forklare og stille læreren spørsmål om sin tolkning. En tolkning som her ble bekreftet av læreren.

Bruk av nøkkelord er en strategi elevene har jobbet aktivt med de siste ukene, også denne timen. Elevene fikk i oppgave å streke under nøkkelord som beskriver hva en stjerne er. Samtalen ble videre tatt opp i plenum, og elevene laget så setninger knyttet til nøkkelordene som hadde blitt sagt. Da arbeidet med nøkkelord var ferdig, fikk elevene utdelt en skrivebok. På en PowerPoint var sangen «blinke, blinke stjernelill» oppført. Elevene fikk også utdelt hvert sitt ark med teksten til sangen, skrevet med finskrift. De skulle nå øve seg på finskrift, og skrive versene tilnærmet likt i sin egen skrivebok. Dersom de ble ferdig med skrivingen, var neste oppgave å lese stille i lesebok. Jeg observerte en elev som ble ferdig og tok frem boken sin. Han leste i en bok om verdensrommet. I det læreren ga beskjed om at elevene skulle rydde pulten sin, observerte jeg at han ikke lyttet til beskjeden han fikk. Dette kan tolkes til at eleven var så oppslukt av boka, at han ikke ønsket å legge den fra seg.

Den andre norsktimen jeg observerte, var i klasse 2, og her var det lærer 2 som underviste. I denne timen kom det tydelig fram at lærerne på trinnet samarbeider, og har en plan om å utføre undervisningen på en relativt lik måte. Temaet i denne undervisningstimen var det samme som i norskundervisningen i klasse 1, altså om stjerner. Før undervisningstimen startet ordentlig fortalte trivselslederne i klassen om hva de gjorde på møtet dagen før. I denne samtalen dukket begrepet vertskap opp, og læreren stilte spørsmål ved begrepet og lurte på om noen av elevene visste betydningen av dette ordet. Flere av elevene rakk opp hånden, da de hadde en forståelse av begrepet som de ønsket å dele i plenum.

Førlesingsfasen satte utgangspunktet for timen, der elevene jobbet med å se på bilder, illustrasjoner og tekst. Læreren ønsket at elevene skulle tenke over hva teksten handlet om, individuelt og deretter i plenum. Mye tyder på at læreren har jobbet for en muntlig kultur i klasserommet, da hun brukte mye tid på å samtale i fellesskap. Elevene er dermed blitt vant til å bidra muntlig, noe som tydelig ble lagt merke til under observasjonen. Flesteparten av elevene hadde hendene i været og ønsket å svare på hva de trodde teksten handlet om. En elev fortalte at teksten handlet om stjerner og stjernebilder. Klassekameratene viste med et felles håndtegn til hverandre og læreren at de var enig i besvarelsen. Læreren stilte oppfølgingsspørsmål til eleven og resten av klassen, da de var enig i besvarelsen om hvorfor teksten handlet om stjerner. To elever svarte at overskriften var «stjerner». En annen elev svarte at han så på bildene i teksten, hvilket flere av medelevene også ga uttrykk for at de gjorde. En fjerde elev svarte at han tenkte at teksten handlet om stjerner på grunn av figurene, og svarte at «stjernen lager en figur». Læreren spurte videre hva det heter når en stjerne lager en egen figur, og fikk i svar at det kalles for stjernebilder.

Samtalen tok videre utgangspunkt i hvilken tekst elevene hadde lest, en fagtekst eller en skjønnlitterær tekst. En elev svarte at det var en faktatekst, og læreren responderte med å lure på hva som kjennetegner en faktatekst. Læreren fant frem to bøker, en faktabok og en skjønnlitterær for å visualisere ulikhetene. Hun forklarte hva som kjennetegner de ulike bøkene, og lurte på hva som er spesielt med faktatekster i forhold til skjønnlitteratur. En elev svarte at det kan være enklere å lese, og at det ofte er flere avsnitt i faktabøker. Faktabøker har fakta som er ekte, og skjønnlitterære bøker er ofte oppdiktet. Læreren bekreftet utsagnet til eleven, og fortalte at en faktatekst har med virkeligheten å gjøre. Læreren beveget seg bort fra å snakke om sjanger, til å snakke om tekststruktur i plenum. I fellesskap snakket klassen om tittelen på

teksten, illustrasjonene og hva et avsnitt er. En elev visste at et avsnitt var et slags mellomrom når man skal skrive om en ny ting.

Elevene jobbet videre i læringspar, hvor oppgaven var å lese teksten høyt i lesegrupper. Elevene leste et avsnitt hver, og fortalte deretter til hverandre hva det handlet om. Læreren påpekte at det kunne være lurt å ha en blyant tilgjengelig, for å streke under ord som var viktige. Videre spurte læreren hvilke ord det da var snakk om. Omtrent hele klassen hadde hendene i været, og kunne fortelle at det var nøkkelord. Under lesingen observerte jeg at enkelte elever fant nøkkelord, og streket under de i teksten. Andre elever brukte lesefinger som et hjelpemiddel. Flere elever leste enkelte ord på ny, i det de merket at ordet ble uttalt feil. En elev brukte nøkkelord til å forklare hva teksten handlet om, vedkommende prøvde å svare uavhengig av teksten for å gjenfortelle kun med hjelp fra nøkkelordene. Etter en stund gikk læreren gjennom teksten i plenum, og elevene fikk fortelle hva de ulike avsnittene handlet om. Læreren stilte relevante oppfølgingsspørsmål, i form av hva, hvordan, hvorfor spørsmål.

I forkant av oppgaveløsning ble oppgavene fremstilt på PowerPoint. Elevene skulle løse oppgaver knyttet til dagens tema, og det de hadde lest. Jeg observerte at flesteparten av elevene var uavhengig av arket med teksten når de svarte på oppgavene. En elev rakk opp hånden fordi han var usikker på hvorfor stjerner lyser. Eleven leste teksten på ny, og ble sikker på at det var fordi stjerner er glødende gass. Timen ble oppsummert ved at klassen i plenum snakket om hvilken kunnskap de har om stjerner, ved å ha en læringsvennsamtale. Elevene vurderte deretter teksten og timen, hva som var enkelt og eventuelt vanskelig. Tilbakemeldingene fra elevene var tilnærmet like, der flesteparten av elevene syntes at det var en gøy tekst å lese. Elevene kommenterte også at det var spennende å lære mer om stjerner, samt å svare på spørsmål knyttet til teksten.

4.2 Observasjon av naturfagundervisning

I naturfagstimen i klasse 1 var også målet å lære om stjerner, hvordan stjerner blir til, livet og stjerners død. Teksten elevene skulle jobbe med var den samme teksten de hadde jobbet med i norskundervisningen. Lærer 1 lot elevene vurdere seg selv og sin egen kunnskap fra norskundervisningen, ved å ta tommelen opp, ned eller til side ut i fra hva de husket. Lesingen startet lærerstyrt, ved at læreren leste og elevene fulgte med i teksten. Deretter spurte læreren om hvordan en stjerne fødes, lever og dør. Teksten ble lest enda en gang, og klassen diskuterte svarene i plenum. Videre jobbet elevene i læringspar to og to, og fikk i oppgave å snakke om

bildene i teksten. Lærer 1 forklarte ut i fra et bilde at gasskyen trekker seg sammen, og spurte elevene om hva det betyr. En elev svarte at det vil si at temperaturen øker, hvilket læreren bekreftet. Læreren stilte videre oppfølgingsspørsmål med utgangspunkt i elevens svar, da hun lurte på hva det betyr at en temperatur øker. Elevene var raske opp med hendene, og kunne forklare at det betyr at det blir varmere.

Etter lesingen så elevene i klasse 1 en kortfilm som handlet om en mann som fortalte om stjerner. Filmen forklarte det elevene hadde lest om i løpet av timen. Den siste delen av undervisningstimen jobbet elevene med en presentasjon, basert på det de hadde lest, snakket og sett film om de siste to timene. Lærer 1 modellerte et forslag til hva presentasjonen kunne inneholde, for eksempel hva en stjerne er, hva den er laget av, hvordan stjerner fødes og livet til en stjerne. Under skriveprosessen observerte jeg at enkelte elever benyttet seg av nøkkelordene fra teksten som ble skrevet i norsktimen, mens andre elever skrev direkte fra teksten. Under en samtale med en elev la jeg merke til at eleven hadde memorert og lært hva som skjer i prosessen når en stjerne blir født. Vedkommende mestret å forklare dette med egne setninger. Timen ble avsluttet med at elevene sa en faktasetning hver om det de hadde lært til lærer 1.

Den andre undervisningstimen som ble observert i naturfag, var i klasse 2. Etter å ha lest mye gjennom det tverrfaglige temaet om verdensrommet, var planen i denne timen å fokusere på skriving. Nå skulle kunnskapen videreføres til skriveoppgaver. Elevene hadde så vidt startet på denne skriveoppgaven sist time de jobbet med dette tverrfaglige temaet. Læreren modellerte oppgaven elevene skulle gjøre enda en gang i plenum. Elevene skulle bestemme seg for en planet de ønsket å skrive om, og finne fakta fra følgende kilder: *Spire 4*, *Gaia 4*, salaby.no og norskromsenter.no. Videre skulle de skrive nøkkelord eller nøkkelsetninger inn i skriverammen de fikk utdelt, og til slutt oppgi kildene de brukte. Elevene visste at en kilde er en plass man finner fakta, og for å være kildekritisk fortalte en elev at man bør sjekke tre kilder for å se om kildene sier det samme. I forkant av skriveprosessen modellerte læreren to tekster skrevet av en elev i klasse 1 og en i klasse 2. Eleven i klasse 1 skrev teksten som en sammenhengende tekst. Eleven i klasse 2 valgte å løse oppgaven på en annen måte. Han tok utgangspunkt i en felles innledning elevene kunne starte med, før han presenterte sin egen planet. Elevene kunne strukturere teksten på to ulike måter, enten ved å skrive som en hel tekst eller dele inn i flere delunderskrifter.

I skriveprosessen observerte jeg at elevene overførte informasjonen om planetene til nøkkelord og setninger. Enkelte elever hadde mer presise og kortere nøkkelsetninger, mens andre skrev direkte fra kilden. Jeg fikk videre inntrykk av at det kunne oppleves som vanskelig å navigere seg rundt på nettsidene, men med veiledning mestret elevene å finne den informasjonen de lette etter. I slutten av timen fikk elevene utdelt et egenvurderingsskjema, der de skulle vurdere sin egen arbeidsinnsats gjennom undervisningstimen. De skulle bekrefte eller avkrefte om de hadde fått med alle punktene teksten krevde, som for eksempel innledning, faktasetninger, bilder, avsnitt og avslutning.

4.3 Elevperspektivet: Intervjuer og undersøkelser

I det følgende delkapitlet vil intervjuet mellom Lise og Ole, og Jens og Anna presenteres. Dette kapitlet er todelt fordi det skiller mellom elevenes leseprosess og deres oppgaveløsning. Leseprosessen til elevene presenteres med utgangspunkt i førlesingsfasen, lesefasen og etterlesingsfasen. Fagteksten elevene leste handler om verdensrommet og er hentet fra *Cumulus 4* (se vedlegg 8). Som tidligere nevnt var teksten ukjent for elevene, men de hadde forkunnskaper om temaet. Elevgruppens lesefaser skiller mellom å vise til 1 og 2, noe som representerer elevgruppe 1 eller elevgruppe 2. Videre blir elevenes oppgaveløsning presentert, og i denne delen av kapitlet vil elevgruppens oppgaveløsning og bruk av lesestrategier ses i sammenheng med hverandre. Dette vil bli nærmere forklart i det gjeldende delkapitlet, 4.3.3.

Lesefasene og oppgaveløsningen tar utgangspunkt i de lesestrategiene som har blitt anvendt i norsk og naturfagundervisningen, og som elevene er i stand til å benytte seg av på egen hånd. Elevene har selv benyttet seg av disse lesestrategiene i undervisningen, dermed skal strategiene være relativt kjent for elevene. I leseprosessen og oppgaveløsningen vil strategibruken til elevene ta utgangspunkt i de fire hovedkategoriene innen lesestrategier: Hukommelsesstrategier, elaboreringsstrategier, organiseringsstrategier og overvåkingsstrategier, jamfør tabell 1 i delkapittel 2.5.

4.3.1 Førlesing, lesefasen og etterlesing 1: Lise og Ole

I *førlesingsfasen* fortalte Lise og Ole at det første de gjorde før de startet å lese, var å se på teksten. Lise fortalte videre at dersom hun ikke hadde lest teksten ville hun sett på bildene for å se hva teksten handlet om. Lise og Ole var enig i at de så på overskriften for å finne ut hva teksten handlet om. Lise presiserte tydelig at hun er veldig nysgjerrig, og noe av det beste hun vet er å lese. Bruken av bilder ble fort nevnt som et hjelpemiddel til å forstå en tekst, hvilket

elevene var enige i. Elaboreringsstrategier ble dermed iverksatt, da elevene så på bilder og teksten for å foregripe teksten. Videre fikk elevene spørsmål om de la merke til noe annet på sidene i teksten, Lise var ivrig og fortalte at hun la merke til at det stod «ord å lære». Elevene leste ordene som stod skrevet sammen. Lise stilte spørsmåltegn ved betydningen av en komet, et av ordene som stod nederst på den ene siden. Lise benyttet seg av spørsmålsstilling til lesingen, og tok dermed ubevisst i bruk en lesestrategi. Udir (2015) viser til å stille spørsmål til lesing som en strategi under lesingen. Det er vanlig å stille spørsmål fordi noe er uklart, for å finne informasjon, kunne tolke og reflektere over det man lurer på. Denne strategien kan kobles til overvåkingsstrategier, da Lise mestrer å stille seg kritisk til det hun leser, og sin egen forståelse av teksten. Roe (2011) hevder at det å være i stand til å stille spørsmål til det man leser kan forekomme i alle tre fasene, og tyder på at man er en god leser (s. 94). Ole kunne forklare Lise hva en komet er, og fortalte på følgende måte: «Det er sånn ting som brenner opp i atmosfæren så kommer det en sånn støvsky foran. Det ser ganske kult ut». Jeg stilte videre oppfølgingsspørsmål knyttet til «ord å lære», og spurte elevene om hvilken type ord det var, tilfeldige eller viktige? Elevene var sikre på at det var viktige ord, og kom deretter frem til at viktige ord i en tekst kalles for nøkkelord. Lise og Ole fortalte på hver sin måte hva nøkkelord er, og sa: «Ord som kan hjelpe deg å huske» og «de kan låse opp teksten». Nøkkelord kobler man både til hukommelsesstrategier og organiseringsstrategier jamfør kapittel 2.5.

Den forståelsen elevene har om nøkkelord samsvarer med Brevik og Gunnulfsen (2011) sin forklaring av begrepet, da de beskriver nøkkelord som særs viktige ord i en tekst som kan hjelpe elever til å forstå hovedinnholdet i det skriftlige materialer (s. 85). Videre skriver Anmarkrud og Refsahl (2010) at forfattere viser til nøkkelord på ulike måter, blant annet ved å fremheve ordene på en annen måte slik at de skiller seg fra resten av teksten. Man kan for eksempel understreke, bruke fet skrift eller plassere ordene i margen. Det kan bli utfordrende for elever å finne nøkkelord i en tekst når ordene ikke er markert. Ferdigheten dybdelesing blir aktuell, da elevene må forstå hovedinnholdet i teksten for å mestre å skille ut relevante nøkkelord. I en fagtekst kan det være vanskelig å skille nøkkelord fra andre ord, dermed vil det være avgjørende å trene elevene i å forstå forskjellen mellom nøkkelord og tilfeldig fakta (referert i Brevik & Gunnulfsen, 2011, s. 85).

Elevene forstod at teksten handlet om galakser ved å lese overskriften og se på bildene. Ole var observant og kommenterte også de små menneskene som stilte reflekterende spørsmål på hver side, og sammen diskuterte vi spørsmålene: «Hvorfor kalles vår galakse for Melkeveien?».

«Tror du det er et liv andre steder enn på jorda? og hvordan ser det ut det?». Jeg stilte elevene spørsmålene, og Ole startet med å være litt usikker. Lise svarte at dersom det er liv andre steder så er vi romvesener for de, og de er romvesen for oss. Jeg fortsatte med det andre spørsmålet, hvorfor galaksen vår heter Melkeveien. Lise ga uttrykk for at det var forskerne som ga navnet, mens Ole sammenlignet Melkeveien med melk i en melkekartong. Han forklarte at melken er litt «snurrete», hvis du rister på melken. Refleksjonene til Ole samsvarer med det Roe (2011) skriver om overvåkingsstrategier, ved at Ole viser at han har evnen til å visualisere, i tillegg til å tenke høyt om hva han reflekterer over (s. 88).

Ole ga uttrykk for å være detaljinteressert, hvilket kan tyde på at han har en indre motivasjon ovenfor dette temaet. Deci og Moller (2005, s. 579) hevder at interesse for en spesifikk aktivitet kan tyde på at man har en indre motivasjon. Ole sin indre motivasjon kan være en følge av tidligere ytre motivasjon, i form av ros og oppmuntring fra rollemodeller. Ifølge Manger (2012, s. 15) vil et resultat av foreldre og lærers engasjement og styrke, føre til en større sannsynlighet for at elevene utvikler en økende interesse som videre kan føre til en indre motivasjon. Lise forteller at hun må konsentrere seg, og ikke fokusere på noe annet når hun skal starte med å lese en tekst. Ole gir uttrykk for at han pleier å «summe» gjennom teksten, ved å se på bilder og tekst i forkant av selve lesingen. Det å «summe» gjennom teksten kan sammenlignes med skumlesing, og utføres for at leseren skal få en oversikt over innholdet og oppbygningen til teksten. Deler av teksten blir oppfattet ved denne leseteknikken, og ses på som en effektiv strategi for å repetere teksten (Stangeland & Forsth, 2006, s. 66). Repetering av tekst knytter vi ifølge tabell 1 i delkapittel 2.5, til hukommelsesstrategier. Temaet i denne teksten var kjent for elevene, og de hadde allerede forkunnskaper som de kunne vise til. Ole husket at Saturn har flere måneder enn Jupiter. Lise husket at Venus er varmere enn Merkur. Ifølge Bråten (2007, s. 12-13) viser dette at elevene hadde en viktig forutsetning for å oppnå leseforståelse, fordi de kunne koble etablert kunnskap med ny kunnskap. Elevene trodde i forkant av leseprosessen at målet med teksten var å lære noe nytt, men også å repetere det de allerede visste om verdensrommet.

Den neste fasen, *lesefasen*, tar for seg de lesestrategiene elevene anvender når de leser. Basert på Duke og Pearson (2002) og deres forståelse av hva som kjennetegner en god leser, oppfyller elevene Ole og Lise et par av kvalifikasjonene forskerne viser til. Begge elevene korrigerer egen lesing, både ved å lese ord og setninger på ny dersom de oppdaget at ord ble

lest feil. Dette tyder på at Lise og Ole overvåker og er oppmerksom på egen lesing, og strategier som vi knytter til overvåkingsstrategi (Bråten, 2007, s. 67).

Den siste lesefasen, *etterlesing*, bygger på de lesestrategiene elevene tar i bruk etter lesingen. Elevene fortalte at teksten handlet om universet, galaksen, Mars, Venus og Jupiter, planeter i verdensrommet. Elevene brukte tid på å lese gjennom teksten enda en gang for å lete etter eventuelle vanskelige ord. Her tok elevene automatisk i bruk en leseteknikk for å letelese etter vanskelige ord i teksten, og de var bevisst på hva de lette etter i teksten (Stangeland & Forsth, 2006, s. 74).

Lise nevnte begrepet partikler, noe Ole kunne fortelle at er «noe bittelite». Videre fortalte Ole at han enten pleier å spørre foreldre sine dersom han leser ukjente ord, eller søker ordet opp selv på internett. Lise fortalte at hun også kan velge å ignorere ordet, men vet at dersom hun gjør det lærer hun det heller ikke. Lise viser at hun er i stand til å finne vanskelige ord i en tekst, og vet konsekvensen av å ignorere ord hun ikke forstår. Hun ga uttrykk for at det var en god tekst, særlig for de som ikke vet noe om temaet fra før av. Ole meddelte at han liker godt planeter, og at det var fint at teksten forklarte på en god måte. Evnen til å få en forståelse av egen lesing ved å finne ord man ikke forstår i en tekst, og vurdere en tekst sine egne kvaliteter knytter Roe (2011, s. 88) til overvåkingsstrategier. Elevene fikk ikke forklart hvilken type tekst de skulle lese, men etter lesingen kunne begge to fortelle at de liker å lese faktatekster.

4.3.2 Førlesing, lesefasen og etterlesing 2: Anna og Jens

I dette delkapitlet blir lesestrategiene Anna og Jens, i elevgruppe 2, presentert med utgangspunkt i lesefasene. I den første fasen, *førlesingen*, fortalte elevene at det første de gjorde før de leste teksten, var å se på ordene for å se om teksten bestod av vanskelige ord. Jens var tydelig med å si at han liker å lese de aktuelle ordene inni seg et par ganger før de skal leses høyt. I tillegg til å se på ordene mente Anna at det er lurt å se på bildene og overskriften, for å danne seg en mening over hva teksten handler om. I forkant av lesefasen tenkte elevene at teksten handlet om galaksen og planeter. Ved spørsmål om hvorfor elevene mente at teksten handlet om dette, svarte Jens følgende: «Fordi galakse henger på en måte sammen med det». Jens fortalte at i tillegg til å se over vanskelige ord, liker han å lese over teksten en gang først. På den måten skaffer han seg en oversikt før han starter lesingen, en lesestrategi Stangeland og Forseth (2006, s. 66) kobler til skumlesing.

I likhet med Lise og Ole viser Anna og Jens at de mestrer å ta i bruk lesestrategien å foregripe teksten i forkant av leseprosessen. Jens og Anna husket å ha jobbet med temaet tidligere, og hadde dermed forkunnskaper om verdensrommet fra før av. Anna kunne fortelle at «Venus er varmere enn Merkur». Ved å både foregripe teksten og vise til etablerte kunnskaper, tar elevene ifølge Bråten (2007, s.67) i bruk elaboreringsstrategier for å berike og utvikle kunnskapen sin. Elevenes kompetanse blir styrket i Palincsar og Brown (1984) sin teori om å foregripe en tekst, da de mener at det er en faktor som fremmer samt engasjerer elevenes leseforståelse.

Anna uttrykte at hun pleier å få med seg nøkkelordene i teksten, hvilket Jens også var helt enig i. I det elevene fikk spørsmål om hva et nøkkelord er, kunne de gi hver sin forklaring. Anna forklarte det på følgende måte: «Det er et ord som du husker en hel setning med», og Jens fortalte at «det er et ord som låser opp en setning». Ved spørsmål om de kunne finne noen andre nøkkelord i teksten svarte elevene galakse, solen, jorden, nordlys og planet. Elevene mestret å finne nøkkelord som ikke stod direkte nevnt som et av tekstens nøkkelord. Elevene kunne begge fortelle hva de trodde målet med teksten var. Jens fortalte at det var for å lære og forstå, og Anna tenkte at målet var å lære å lese og forstå det du leser om. Jens poengterte at man kan i tillegg lære nye ord av å lese teksten. Elevene tenkte ikke særlig mye om teksten etter at de hadde lest den, men de kunne likevel påpeke at en ting som var bra med den var at den ikke bestod av særlig mange vanskelige ord. Dette kan vi også knytte til elevenes forkunnskaper, da elevene har forkunnskaper om fagordene som blir presentert og som er nødvendige å forstå for å få en forståelse av teksten. I tabell 1 i delkapittel 2.5 blir forkunnskaper koblet mot elaboreringsstrategier. Bråten (2007, s. 67) refererer til forkunnskaper som en viktig lesestrategi, da den nye informasjonen vil være enklere å få en forståelse av på grunnlag av elevenes allerede kunnskap. Elstad og Turmo (2006, s. 18) styrker utsagnet til Bråten (2007) ved å argumentere for at elaboreringsstrategier er en viktig del av elevenes læringsprosesser.

Etterfulgt av spørsmålene elevene ble stilt i førlesingsfasen, ble lesestrategiene elevene benyttet seg av i lesefasen observert. Jens og Anna leste teksten med tydelige pauser, både etter setninger og ved avsnitt. Elevene leste underoverskrifter, og la trykk på de før de leste videre. De var i stand til å korrigere egen lesing, og rettet opp i lesingen dersom ord ble uttalt feil eller var vanskelige. Dette er egenskaper Duke og Pearson (2002, s.107) hevder en god leser gjør. Dette viser også at elevene er i stand til å se sin egen lesing utenfra, og benytter seg av overvåkingsstrategier (Bråten, 2007, s. 67).

Den tredje og siste lesefasen, etterlesingsfasen, tar utgangspunkt i hvilke lesestrategier elevene tar i bruk i etterkant av lesingen. Elevene hevdet at teksten handlet om planeter og solsystemet, men Jens tydeliggjorde at det også var forskjell mellom sidene. Han presiserte at den første siden handlet om planeter og solsystemet, mens den andre siden handlet mest om stjerner og sol. Jens og Anna klarte å oppsummere og repetere den viktigste informasjonen de leste, noe som Bråten (2007, s. 67) refererer til som hukommelsesstrategier. Verken Anna eller Jens merket seg noen ord i teksten som de ikke forstod. Ved spørsmål om hva som er lurt å gjøre dersom man møter ukjente ord, fikk jeg til svar at de prøver å uttale ordet. Uten betenkingstid svarte elevene at de gjerne gjetter seg frem til betydningen av ordet, frem til de finner ut av det. Dette kan tyde på en unnvikerstrategi som Westlund (2010) beskriver på følgende måte: «Unnvikerstrategiene kan være å gjette, hoppe over deler i teksten, overtale en kamerat til å fortelle innholdet som så kan læres utenat, eller å utvikle utagerende atferd» (s. 103). I det elevene fikk tenkt seg bedre om kom de frem til at de ofte rekker opp hånden for å spørre om hjelp. Elevene svarte at det de likte best med teksten var at den ikke bestod av mange vanskelige ord.

4.3.3 Elevgruppens oppgaveløsning

I denne delen av kapitlet vil lesestrategiene elevgruppene benyttet i skriveoppgaven ses i sammenheng med hverandre. Elevene anvendte flere av de samme strategiene, men brukte dem gjerne på ulike måter. Strategibruken blir som nevnt sett i sammenheng med lesestrategiene vist i tabell 1, lesestrategienes hovedkategorier. De strategiene elevene bruker i arbeidet for å gjennomføre oppgaven blir presentert i følgende rekkefølge: Hukommelsesstrategier, elaboreringsstrategier, organiseringsstrategier og overvåkingsstrategier.

Jamfør kapittel 2.5 skriver Elstad og Turmo (2006, s. 16-17) og Bråten (2007, s. 67) at hukommelsesstrategier blir ansett å være den enkleste lesestrategien, hvor repetisjon av tekst inngår som et hovedmål. Basert på intervjuet og oppgaven elevgruppene skulle gjennomføre, ble de samme hukommelsesstrategiene registrert i begge elevgruppene. Lise og Ole i elevgruppe 1 og Anna og Jens i elevgruppe 2 ga uttrykk for at de så på bildene og overskriften til teksten, i forkant av lesingen. En slik vurdering kan tyde på at elevene bruker det visuelle i teksten som et redskap til forståelse. En annen hukommelsesstrategi elevgruppene er innforstått med, er nøkkelord. Sett bort i fra at elevgruppe 1 brukte litt tid på å koble forkunnskapene sine til begrepet, kom Lise og Ole til slutt frem til en forklaring på hva et nøkkelord er og hva det brukes til. Nøkkelordene i teksten elevene leste var fremhevet nederst på den ene siden, og

skilte seg dermed ut fra resten av teksten. Anmarkrud og Refsahl (2010, s.16) påpeker at dette kan være en faktor som kan ha gjort det enklere for elevene å vurdere viktighetsgraden av ordene. Basert på forklaringene til begge elevene var det tydelig at de visste betydningen av et nøkkelord. Hver elev kunne gi en forklaring, og de lød som følgende: «Det er ord du husker en hel setning med», «det er et ord som du låser opp en setning», «ord som kan hjelpe deg å huske» og «de kan låse opp teksten». Dette viser at alle fire elevene har en forståelse av funksjonen til et nøkkelord (Brevik & Gunnulfsen, 2011). Ifølge lærer 1 og lærer 2 var nøkkelord en lesestrategi elevene hadde jobbet mye med i løpet av den tverrfaglige perioden. Utsagnet til lærerne blir styrket i henhold til elevenes ytringer omkring nøkkelord. Basert på elevenes evne til å vise til hver sin utvalgte forklaring av hva et nøkkelord er, gir det et forsterket inntrykk av at elevene har utviklet en dypere forståelse av strategien. Anna og Jens mestret også å nevne andre nøkkelord i teksten, hvilket kan tyde på at elevene er i stand til å dybdelese for å skille nøkkelordene fra andre ord i teksten (Anmarkrud & Refsahl, 2010, s. 16). Til tross for at elevgruppe 2 mestret å finne andre nøkkelord, kan det ikke argumenteres for at Anna og Jens har en dypere forståelse av nøkkelord. Årsaken til det er at Lise og Ole ikke ble stilt samme spørsmål, og dermed vil det ikke være mulig å sammenligne forståelsen deres. Det kan også tenkes at hukommelsesstrategier i form av gjentakelse av tekst ble benyttet i oppgaveløsingen. Særlig fra de elevene som tok utgangspunkt i sin forrige tekst om den samme planeten, da det kan være utfordrende å omskrive en allerede utformet tekst.

Elaboreringsstrategier er den andre hovedkategorien, og kjennetegnes ved at leseren tar i bruk passende lesestrategier for å gjøre teksten betydningsfull for seg selv. Ifølge Bråten (2007, s.67) og Elstad og Turmo (2006, s. 18) kan dette gjøres ved å for eksempel koble forkunnskaper og berike den i ny informasjon. I det skriveoppgaven ble presentert knyttet alle fire elevene oppgaven til et tidligere arbeid, da de også skulle skrive en tekst om en valgfri planet. Omtrent alle elevene så fordelen i å skrive om en planet de allerede hadde forkunnskaper om fra før, slik kunnskapen deres ble utgangspunktet for en berikelse av elevenes nye kompetanse (Bråten, 2007, s. 67). Elevgruppe 1 og 2 ga uttrykk for at det var lett å forgripe teksten, da bilder og tekst var til stor nytte. Det er en sannsynlighet for at det ble lett å foregripe teksten, fordi elevene allerede satt med forkunnskaper om temaet og kunne gjenkjenne bildene på sidene. For å igangsette elevenes engasjement og forkunnskaper, ble elevene i gruppe 1 og 2 spurt om de kunne noe om verdensrommet fra før. Dette er spørsmål som styrker Elstad og Turmo (2006, s. 18) sin teori om hvor viktig det er å vekke elevenes forkunnskaper da det vil påvirke elevenes utdypningsprosesser. Elevene ønsket alle å dele sine forkunnskaper, hvilket bekrefter teorien

til Elstad og Turmo. Av de totalt fire elevene var det kun Lise som stilte spørsmål til noe hun leste. På en side kan det hende at de resterende elevene ikke fant noe i teksten uklart, og dermed ikke stilte et spørsmål i plenum. På den andre siden kan det også tenkes at Ole, Anna og Jens ikke har en like velutviklet metakognisjon som det Lise har (Elstad & Turmo, 2006; NOU 2014:7).

Under intervjuet og i oppgaveløsingen var det forskjell på i hvor stor grad elevgruppene samarbeidet. Elevgruppe 1 med Lise og Ole viste seg å bruke hverandre som en ressurs i noe større grad enn hva elevgruppe 2 med Anna og Jens gjorde. En årsak til det kan være at Lise og Ole har jobbet mer sammen i klasserommet tidligere enn hva Anna og Jens har gjort. En annen tolkning kan også støttes opp mot en tanke om en høyere motivasjon og engasjement i elevgruppe 1. I delkapittel 4.3.1 gir Lise og Ole et inntrykk av å være motiverte og ha en interesse ovenfor verdensrommet. En slik tolkning baserer seg på spørsmålsstilling, kontinuerlig samtale blant elevene, refleksjon samt direkte utsagn fra elevene om deres interesse i forhold til temaet og lesing.

Den tredje hovedkategorien tar for seg lesestrategier man iverksetter for å organisere og skape en oversikt over et konkret tekstinhold (Bråten, 2007, s. 67). Elevgruppe 1 og 2 benyttet seg av organiseringsstrategier i oppgaveløsingen, da de skulle skrive teksten om en planet, og måtte strukturere teksten sin. De fikk ingen retningslinjer basert på hvordan teksten skulle formuleres eller oppbygges. Lise og Ole valgte å strukturere teksten på samme måte ved å skrive flere faktasetninger, strukturert som en liste. De brukte hverandre aktivt som læringsvenner, og dermed kan det tenkes at det ble naturlig å strukturere teksten likt. Jens og Anna var ikke like aktive som læringsvenner, og valgte å strukturere teksten på to ulike måter. Det er ikke nødvendigvis derfor de strukturerte teksten ulikt, en annen tolkning kan basere seg på hvilken tilnærming som falt mest naturlig for elevene. Anna startet teksten med en overskrift, og skrev deretter en sammenhengende tekst. Jens valgte å inndele teksten med en innledende innledning, og deretter benytte seg av underoverskrifter for å dele teksten inn i ulike tema. Han begrunnet valget om å utforme en innledning ved å si at det måtte han gjøre ved forrige skriveoppgave om planetene. Basert på Jens sitt valg av strukturering av tekst, kan det speiles i lys av teorien til Elstad og Turmo (2006) omkring å skape meningsfulle koplinger av kunnskap, ved å organisere de slik at den konkrete kunnskapen vil være lett tilgjengelig når behovet skulle oppstå.

Den fjerde og siste hovedkategorien er overvåkingsstrategier. Jøfør kapittel 2.5 hevder Roe (2011, s. 88) at leseren benytter seg av denne strategien dersom hen er i stand til å overvåke egen leseprosess, ved å evaluere egen lesing samt stille seg kritisk til lesingen. Begge elevgruppene var i stand til å reflektere over tekstens handling. Slik jeg ser det har elevgruppene evnen til å tenke høyt og reflektere over innholdet kun ved å se på tekstens visuelle illustrasjoner (Roe, 2011, s. 88). I forkant av leseprosessen diskuterte og reflekterte Lise og Ole fra elevgruppe 1 over spørsmålene som ble stilt i teksten. Elevene bekreftet at de er i stand til å tenke høyt, hvilket styrker deres bruk av overvåkingsstrategier (Roe, 2011, s. 88). Lise benyttet seg av strategien å stille spørsmål til ord i teksten hun ikke visste betydningen av. Lise sine refleksjoner belyses med utgangspunkt i hennes evne til å sette spørsmålstegn ved sin egen forståelse av teksten. Ved å påpeke enkeltord som har betydning for innholdets helhet, styrker hun sin egen tekstforståelse (Roe, 2011; Bråten, 2007; Udir, 2015b).

Elevgruppene lykkes med å sette ord på kvalitetene til teksten. Dette gjorde de ved å formulere at det særlig var en god tekst for de som ikke vet noe om verdensrommet fra før, da teksten også forklarte innholdet på en god måte. En annen kvalitet ved teksten var at den ikke bestod av særlig mange vanskelige ord. Slike tolkninger styrker teorien om elevenes evne til å vurdere en tekst, hvilket også styrker elevenes evne til å overvåke sin egen lesing. En annen faktor som styrker elevenes overvåkingssevne, var under lesefasen hvor begge elevgruppene viste at det å korrigere egen lesing var en naturlig følge av upresis lesing. Jens forsterket denne tolkningen da han skulle ha høytlesing av teksten han hadde produsert. Ved å korrigere og revidere teksten samtidig som lesingen pågikk, forsterket Jens teorien basert på hans evne til å overvåke egen lesing og forståelse (Roe, 2011). I sammenheng med Lise sitt tydelige ønske om å skrive om planeten Merkur, kan vi i tillegg til å koble det opp mot elaboreringsstrategier også knytte det til overvåkingsstrategier. Dette baserer jeg på hva Roe (2011) skriver omkring strategien og evnen til å tenke høyt, presis hva Lise gjør. Hun tenker høyt at det vil være til hennes fordel å skrive en ny tekst om Merkur, da hun allerede har relevante forkunnskaper. I lys av Roe (2011, s. 88) samt Elstad og Turmo (2006) sin forståelse av metakognisjon, kan elevene sine refleksjoner tyde på at de har en metakognitiv bevissthet, en vesentlig faktor som tyder på at elevene blir ansett som gode lesere (Duke & Pearson, 2009, s. 107).

4.4 Lærerperspektivet: Undervisning i lesestrategier

Lærerne som deltok på intervjuene var de samme jeg observerte undervisningstimer til. De har begge jobbet omtrent like lenge, og var ferdig utdannet i 1994. I tillegg til å ha jobbet flere år på barnetrinnet, har de arbeidserfaring fra mellomtrinnet og ungdomsskole. Dette kapitlet baserer seg på de mest interessante resultatene jeg fikk av å intervju lærerne på fjerde trinn. Resultatene baserer seg på hvordan lærerne planlegger undervisningen i norsk og naturfag, hvilken plass lesing har i fagene og hvordan de jobber med lesestrategier. For å tydeliggjøre resultatene på en oversiktlig måte er de utformet i syv kategorier, der hver kategori består av et delkapittel.

4.4.1 Samarbeid om et tverrfaglig arbeid

Et bestemt forskningsprosjekt rettet mot norsk skole strakk seg over fire år, fra 2000 til 2004, og baserte seg på videreutvikling av kvaliteten i skolen. I løpet av denne perioden ble flere skolars ledelse, ansatte og foreldre intervjuet. Det ble utført analyser av strategidokumenter i tillegg til større breddeundersøkelser. Forskningen presiserer hvor viktig det er med kollektivt orienterte skoler, da de skolene former læringen bedre, enn hva skolene som er individuelt orienterte gjør. Den faktoren som bidrar i høyeste grad til en positiv utvikling i skolen, er lærere som samarbeider omkring undervisning og kompetanseutvikling. Lærernes arbeidssituasjon, varierte arbeidsmåter for elevene, læringsutbytte og vurdering av undervisning er fire aspekter dette vil gjelde for. Forskerne viser til en betydelig utvikling i norsk skole, men likevel er forskjellene tydelige. Et interessant funn er ulikhetene mellom barne- og ungdomsskolene. Barneskolene trekker det lengste strået når det handler om elevenes læringsutbytte, læringsmiljø, de fysiske rammene, samarbeid mellom foreldre og elevenes personlige erkjennelse av lærerne. Forskningen konkluderer med at lærere som jobber i barneskolen har et godt kollegialt samarbeid¹

Dette funnet stemmer godt overens med hvordan lærerne «mine» på fjerdetrinnet samarbeidet i det daglige. De uttrykker at de har god dialog, og bruker tid på å planlegge timer sammen. I fellesskap diskuterer de hva som er hensikten med det elevene skal gjøre. Lærerne presiserer at

¹ (forfatternavn ikke oppgitt) «Lærersamarbeid gir best resultater», <https://www.utdanningsnytt.no/laerersamarbeid-gir-best-resultater/126638>, (publisert 18.mars 2004, lastet ned 11.06.2020).

det tverrfaglige arbeidet krever at lærerne samarbeider om hvordan det skal utføres, og hva målet med arbeidet er.

Tverrfaglige tema krever en god struktur og et godt samarbeid for å gjennomføres. Noe lærerne har erfart opptil flere ganger, og nylig vært gjennom i forkant av intervjuene mine. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2018) er det en forbindelse mellom dybdelæring og tverrfaglig arbeid. Ved å jobbe med tverrfaglige tema i undervisningen, vil dette være en vei mot dybdelæring. Lærere uttrykker en fordel ved tverrfaglighet, i form av å se den faglige kompetansen til elevene i lys av et annet skolefag, og dermed bruke ferdighetene sine i andre situasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 33)

Læringsforskning sier at: «Dybdelæring, i motsetning til overflatelæring, har betydning for elevenes utvikling i og på tvers av fag, og skaper vilkår for en god progresjon i elevenes læringsarbeid» (NOU 2014:7, s. 8). Elevenes læringskurve stiger betydelig dersom lærerne legger til rette for fordypning og refleksjon over egen læring, hvilket vil si at gode strategier også blir brukt og ivarettatt. En lesestrategi lærerne i stor grad benyttet seg av i undervisningen, var å ta utgangspunkt i elevenes forkunnskaper. Dybdelæring har større forutsetninger dersom arbeidet til elevene tar utgangspunkt og tilpasses forkunnskapene og deres tidligere erfaringer (NOU 2014:7, s. 11). Ifølge NOU, og rapporten om elevenes læring i fremtidens skole, viser forskning at to faktorer som fremmer læring, er dersom elevene får mulighet til å delta aktivt samt reflektere over sine egne læringsprosesser. I arbeidet med det tverrfaglige temaet om verdensrommet, fikk elevene en oppgave i form av å vurdere sin egen arbeidsinnsats ved hjelp av et egenvurderingsskjema. En etterlesingsstrategi som vil være med på å utvikle elevenes evne til å vurdere og reflektere over eget arbeid.

Erfaringer som nevnt i forrige avsnitt, vil være med å utvikle elevenes metakognisjon, hvilket handler om elevenes refleksjoner og deres forsøk på å kontrollere samt påvirke sin tankegang og læring (NOU 2014:7, s. 11). Lærer 1 og 2 tydeliggjør at det er viktig å jobbe med strategier i alle fag, og ikke tenke at det er norskfaget sin hovedoppgave. Ved å ha en slik tankegang gjør en mulighetene til å jobbe tverrfaglig enklere, og med samme fokus på strategier i alle fag. I NOU står det: «Bruk av relevante læringsstrategier er en del av dette, og det er også elevens tro på egen mestring, motivasjon for å lære og evne til å fortsette et arbeid når det butter i mot» (NOU, 2014:7, s. 11). Et tverrfaglig fokus på undervisning legger også til rette for dybdelæring samtidig som en fokuserer på relevante lesestrategier. Anmarkrud og Refsahl (2010, s. 69)

skriver videre at strategiundervisning er en krevende undervisningsmetode, fordi læreren skal i et samspill mellom ulike tekster og aktiviteter sørge for læring blant elever med individuelle leseferdigheter og forutsetninger. En slik gjennomføring krever et godt kollegialt samarbeid, ikke bare lærernes egne kunnskapsgrunnlag.

4.4.2 Lesing – et kriterium for å delta i samfunnet

For lærerne i denne studien er lesing i alle fag en naturlig og viktig del av skolehverdagen. De påpeker at lesing og arbeid med lesestrategier er like nødvendig i alle fag. Lesing er en grunnleggende ferdighet, og i dagens samfunn må man kunne lese for å lære. I matematikken må elevene kunne lese for å forstå en oppgave, i kunst og håndverk og mat og helse skal man forstå en oppskrift og følge instruksjoner. Oppgaver som krever at man kan lese og forstå tekstens innhold.

I Kunnskapsløftet er lesing forankret som en grunnleggende ferdighet som skal innføres i alle fag. Hvert fag krever ulike aspekter for lesingen, i form av ulike teksttyper og meningsskapende ressurser. Hensikten og målet er at elevene skal få kunnskaper og mestre et mangfold av tekster, fordelt på ulike sjangre. Denne forskningsoppgaven baserer seg på et tverrfaglig arbeid i naturfag og norsk. Dermed er det interessant å se hvilke ferdigheter de aktuelle fagene krever innen lesing. Ifølge Utdanningsdirektoratet skal elevene kunne: «Forstå og bruke naturfaglige begreper, symboler, figurer, argumenter, kunne identifisere, tolke, bruke og sammenligne informasjon, kritisk vurdere troverdighet og relevans» (Udir, 2015c, s.5). Lesing i norsk handler blant annet om være i stand til å skape mening i et bredt utvalg tekster både fra nåtiden og fortiden. Videre fokuserer lesing i norsk på å mestre å finne informasjon, tolke og forstå resonnementer samt framstillinger av et utvalg tekster fremstilt på skjerm og papir. Elevene skal også beherske å stille seg selvstendig og kritisk til aktuelle tekster (Udir, 2015c, s.5).

4.4.3 Fra implisitt til eksplisitt strategiundervisning

Et spørsmål fra intervjuguiden, var om lærerne vil si at de har en implisitt eller eksplisitt strategiundervisning. Lærer 1 påpeker at hun helt fra skolestart har jobbet med lesestrategier, men på et implisitt nivå frem til fjerde trinn. På fjerde trinn endret hun sin egen praksis, og begynte med en mer eksplisitt strategiundervisning hvor det blir direkte uttrykt hva de jobber med. Hun mener at ved å uttrykke dette muntlig vil elevene etter hvert se det selv, og dermed bruke det når de leser og jobber med forståelse. Videre forklarer hun at strategiundervisningen

har vært lekpreget, i form av at elevene tar på seg ulike briller for å utføre ulike leseoppdrag. Lærer 2 uttrykker også for at hun benytter en eksplisitt strategiundervisning, ved å snakke direkte med elevene om hvorfor man leser, at målene er tydelige samt ved å ha instruksjoner i lesingen. Andreassen (2007) skriver at: «Når leseforskere bruker uttrykket *eksplisitt forståelsesopplæring*, er det for å signalisere at det dreier seg om konkret og direkte undervisning der læreren forklarer og demonstrerer effektive lesestrategier og hvordan de virker» (s. 253). Hensikten med en slik undervisning er å legge klare rammer for hva elevene selv kan gjøre for å fremme sin egen forståelse. Anmarksrud og Refsahl (2010, s. 29) styrker lærerne på fjerde trinn sitt fokus på en eksplisitt undervisningstilnærming, med å presisere at denne type undervisning ifølge leseforskere gir særlig gode resultater i strategiinnlæring.

Andreassen (2007) utdyper videre at den undervisningsformen som preger store deler av klasseromsundervisningen i Norge, er implisitt. Ved å ha en implisitt tilnærming vil undervisningsaktivitetene legges frem indirekte. En vanlig tilnærming kan for eksempel være at læreren forklarer fagbegreper i forkant av leseprosessen. Målet ved denne tilnærmingen er at elevene skal beherske og forstå teksten, uten at læreren vektlegger og forklarer relevante strategier elevene kan dra nytte av i fremtidige lesesituasjoner (s.253). Lærerne presiserer at målet med innlæring av lesestrategier nettopp er at elevene skal bli i stand til å velge riktig strategi til ulike tekster. Dermed må de ha et repertoar å velge mellom, for å kunne velge den strategien de personlig lærer mest av.

En artikkel på forskning.no fra 2018 diskuterer hva vi vet om god undervisning i skolen. Det er særlig fire dimensjoner den internasjonale forskningslitteraturen trekker frem som avgjørende for kvaliteten på undervisningen. En dimensjon var tydelig undervisning. Tydelig undervisning i form av at læringsmål blir gitt, at faget blir formidlet på en klar og forståelig måte, at læreren modellerer nye ferdigheter som skal læres, samt undervisning i flere, relevante læringsstrategier. Mye tyder på at lærerne på fjerde trinn har en tydelig undervisning, som også er eksplisitt. Hva, hvordan og hvorfor er tre nøkkelord som aktivt blir brukt ved en eksplisitt undervisning ²

² (forfatternavn ikke oppgitt), «Hva vet vi om god undervisning?»,

<https://blogg.forskning.no/klasseromsforskerne/hva-vet-vi-om-god-undervisning/1092755>, (publisert 13.mars 2018, lastet ned 08.06.2020).

4.4.4 Førlesing, lesefasen og etterlesing

I dette delkapitlet vil det bli presentert hvordan lærerne fokuserer på de tre lesefasene i undervisningen. I intervjuene av lærer 1 og lærer 2 gir de uttrykk for å ha et bevisst arbeid med de ulike fasene, uavhengig av hvilket fag det undervises i. Gjennom dette delkapitlet vil det arbeidet og de aktuelle lesestrategiene som blir brukt, bli presentert med utgangspunkt i førlesing, lesefasen og etterlesingsfasen. Med dette delkapitlet ønsker jeg å vise hvordan lærerne på fjerde trinn har en bevissthet knyttet til at det er tre ulike faser, og dermed ulike måter å jobbe på.

En faktor som har en sentral rolle i elevens møte med en ny tekst, er eleven sine forkunnskaper. Dersom eleven knytter forkunnskapene sine til ny lesing, vil vedkommende få en bedre forståelse, samt huske bedre den nye informasjonen i kombinasjon med de allerede etablerte kunnskapene (Samuelstuen & Bråten, 2005, s. 61). Engasjement og interesse er to nøkkelord innen førlesingsfasen. Man ønsker å motivere elevene til å lese, slik at sannsynligheten øker for at elevene også får et utbytte av lesingen. Tiltak som kan settes i gang i denne fasen er å snakke om selve formålet med lesingen. Dersom elevene starter lesingen med et tydelig formål vil det bli enklere å arbeide målrettet og mer systematisk. Et annet tiltak kan være å orientere seg i den aktuelle teksten. Fagtekster består ofte av fagord som er avgjørende for forståelsen av det eleven leser. Ved å snakke om ukjente ord i forkant, kan man redusere antall elever som ikke skjønner hva teksten handler om (Helgeland et al., 2008, s. 41-42). Et tredje tiltak er å minne seg selv på om hva en kan, eller hva en tror en kan fra før av. Austad (2003, s. 35) hevder at dersom vi skal ha mulighet til å lære ny informasjon, vil man være avhengig av å kunne knytte det til noe som allerede er kjent. Man må bruke egne erfaringer for å være i stand til å forstå det man leser. Dersom man har en stor erfaringsbakgrunn, vil man gjerne være mer privilegert for å tilegne seg ny kunnskap.

Brevik og Gunnulfsen (2011) bekrefter at aktivisering av forkunnskaper er nødvendig i forkant av en lesefase. Ved å igangsette slike samtaler forbereder man elevene på tekstens innhold, og elevene knytter den nye informasjonen på de knaggene som allerede eksisterer. Ved å aktivere disse kunnskapene vil både læreren og eleven bli mer oppmerksom på hva eleven vet fra før, og hvilken informasjon som er ukjent. På den måten vil undervisningen også bli enklere å utforme, slik at elevene får utviklet seg i rett retning (s. 96). Bråten (2007) styrker utsagnet til Austad (2003) og Brevik og Gunnulfsen (2011) ved å poengtere at dersom eleven har tidligere kunnskap om tekstens innhold, vil det bli enklere for eleven å tilføye ny kunnskap. Eleven har

knagger å henge den nye kunnskapen på. Kintsch (1998) hevder at: «Dersom en elev virkelig skal lære noe av det han eller hun leser, på en måte som gjør at eleven kan bruke det leste i nye sammenhenger, kreves det informasjonen fra teksten smeltes sammen med det eleven vet om innholdet fra før» (referert i Bråten, 2007). Videre poengterer Bråten (2007) at det som ligger i forkunnskapenes betydning er det faktum at elevene selv får tolke innholdet, samt trekke konklusjoner basert på kunnskapen de allerede sitter på. I klasserommet er problemet ikke nødvendigvis at elevene ikke har forkunnskaper, problemet ligger i å vite hvordan de skal aktivisere kunnskapen. For å sørge for at elevene aktiviserer deres tidligere kunnskaper, kan en metode være å lære elevene å stille *hvorfor*-spørsmål når de leser. Ved å stille slike spørsmål, vil det gjerne være enklere å koble inn relevante forkunnskaper (s. 62-63).

I tråd med Austad (2003), Bråten (2007) og Brevik og Gunnulfsen (2011) vektlegger lærerne på fjerde trinn viktigheten av å aktivisere elevenes forkunnskaper i undervisningen, uavhengig av hvilket fag det er. En vanlig naturfagstime starter ofte med et felles spørsmål eller et mål for timen. Deretter får elevene begynne med en idémyldring hvor de får tenke selv, samt dele tankene sine om temaet og de forkunnskapene de eventuelt sitter med fra før. Norsktime skiller seg ikke særlig fra naturfagundervisningen, der også førlesningen spiller en sentral rolle for undervisningen. En felles leseopplevelse etterfulgt av samtale i plenum om tekstens bilder og overskrifter. Videre blir tekstens oppbygging og relevante begrep diskutert.

I det elevene skal starte leseprosessen, hevder Brevik og Gunnulfsen (2011) at det kan være en idé å starte med å foreslå hensiktsmessige lesestrategier for å skaffe seg oversikt over hva teksten handler om. Dersom elevene først skal tenke seg hva teksten handler om, vil det være unødvendig og mindre motiverende å starte med dybdelesing. Dybdelesing kan føre elevene på villspor, og gjøre de for bevisst på unødvendige detaljer. Skumllesing kan være en effektiv igangsetter, og kan føre til at eleven mestrer å sette ord på teksten i større trekk. Lærers rolle består da av å stille de rette og gode spørsmålene, slik at elevene fort får en følelse av mestring og at gjetting er en del av å skaffe seg et overblikk. Ved å spørre elevene hva de *tror* teksten handler om, hva de ser på bildene, hvilke kjennetegn de kjenner ut i fra tekststrukturen og hva som menes med overskriften vil være gode spørsmål som hver enkelt elev kan delta i. Videre vil en strategi være å stille konkrete spørsmål til teksten, da må elevene benytte seg av lesestrategien skanning, for å finne den spesifikke informasjonen læreren spør etter. Fagbegreper utgjør ofte store deler av fagtekster, og i den anledning vil det være relevant å la

elevene finne nøkkelord i teksten. Dette forutsetter ofte at særlig ukjente begrep har blitt gjennomgått og diskutert (Brevik & Gunnulfsen, 2011, s. 101-102).

Ut i fra teorien til Brevik og Gunnulfsen (2011) samsvarer det med praksisen til lærerne. Leseoppdrag blir gitt ut i fra tekstens hensikt, og ved å ha en lærerstyrt rolle unngår læreren å villedde elevene i lesingen. Læreren uttrykker at et oppdrag som stadig blir benyttet er å lese et bestemt avsnitt, for å deretter sette strek under viktige nøkkelord før elevene gjenforteller teksten til læringsvenn. Lærerne forteller også at de begrepene elevene jobber med alltid har en hensikt, da de er tatt ut fra tekstene elevene skal gjennom i løpet av uken. Ved å stille konkrete spørsmål til teksten og modellere en effektiv måte å lese på, vil det bli enklere for eleven å kunne svare på spørsmålet. Dermed er det større sannsynlighet for at elevene blir motivert, og får en følelse av mestring. Lærer 1 hevder at: «Da får de øve seg på at de ikke alltid trenger å lese hele teksten for å finne svaret på konkrete spørsmål».

Anmarkrud og Refsahl (2010, s. 44-45) poengterer at lærere burde legge til rette for at elevenes bakgrunnskunnskaper blir iverksatt, og koble den nye informasjonen elevene har lest, hørt om eller sett til tidligere kunnskap. Dette vil kunne resultere i at elevenes allerede etablerte kunnskaper vil bli sett i forbindelse mellom den nye informasjonen. I etterlesingsfasen kommer viktigheten rundt førlesingsfasen sterkt frem. Dersom førlesingsfasen ikke blir vektlagt grundig nok, vil det skape forstyrrelser for arbeidet som skal skje i den siste fasen, nemlig etterlesingsfasen. Dersom elevene ikke fikk en forståelse av teksten gjennom samtale om forkunnskaper, begrepsforklaring og andre aktuelle strategier for å øke forståelsen og motivasjonen, er det en naturlig konsekvens at etterlesingsfasen ikke blir så god. Elevene vil ikke sitte igjen med nok kunnskap eller motivasjon til å kunne svare på eventuelle spørsmål til teksten (Brevik & Gunnulfsen, 2011, s. 106).

For at elevene skal oppleve læring og mestring ved å jobbe med oppgaver, er det altså helt nødvendig at læreren har fokusert på de andre lesefasene slik at elevene sitter igjen med en forståelse av teksten. Lesestrategier som kan være anvendelige i etterkant av lesing av en fagtekst, kan være å lage et tankekart. Tankekartet kan utformes ved å skrive nøkkelord eller setninger fra teksten. En annen strategi kan være å lage en tidslinje som viser en oversikt over tekstens innhold. Ved å skrive opp ting en husker i kronologisk rekkefølge, vil det gjerne være enklere å memorere det viktigste innholdet i teksten (Brevik & Gunnulfsen, 2011, s.107). I etterlesingsfasen fokuserer lærerne på å oppsummere målet og innholdet i timen i plenum.

Dersom elevene har fått et leseoppdrag å gjennomføre, blir det diskutert i fellesskap. Oppsummeringen varierer mellom å gjøres muntlig, skriftlig eller begge deler. I naturfagsboken *Gaia* er ikke lesestrategier særlig vektlagt, men det finnes repetisjonsoppgaver etter hvert kapittel som er direkte knyttet opp mot teksten.

4.4.5 Tilpasning av en strategibasert undervisning

Brevik, Tengberg og Ekström (2019, s. 64-65) understreker at ikke all leseforståelsesundervisning er med og bidrar til økt leseforståelse. En viktig oppgave enhver lærer har, er å legge til rette for hvordan en slik undervisning kan utvikle elevens personlige og selvstendige bevissthet i bruken av lesestrategier. En slik tilrettelegging vil føre til en større sannsynlighet for at eleven får utviklet sin individuelle leseforståelse, samt oppnår en motivasjon ved et arbeid som er tilpasset sine forutsetninger. Det vil ikke være nok å bare modellere enkelte strategier, da hver leseoppgave vil bestå av ulike krav som eleven må mestre. Videre trekker Brevik et.al (2019, s. 65) frem enkelte forutsetninger som bør være tilstede dersom man skal lykkes i å ha en undervisning som vil utvikle elevene til å bli mer strategiske lesere. De forutsetningene som blir vektlagt er: motivasjon til å lese, tekster som utfordrer elevene på en tilstrekkelig måte, tid og til slutt, tilgang til et bredt mangfold av lesestrategier.

Lærer 1 og lærer 2 er begge tilhengere av å bruke læringsvenn i undervisningen, og benytter seg av det nesten hver eneste dag. Teorien til Vygotsky, om den nærmeste utviklingssonen, styrker tanken om å ha et tett samarbeid mellom elevene i undervisningen. «Vygotsky ser læring og utvikling først og fremst som et resultat av samspill, fortrinnsvis sosialt samspill, slik at eleven gjennom bruk kan tilegne seg de redskapene som ligger i språket» (Imsen, 2014, s. 195). Vygotsky sine teorier støtter dermed tankene om tilpasset opplæring, og hevder at dette har en vesentlig plass i elevens intellektuelle utvikling (Vygotsky, 1996, s. 130). Barns utvikling går fra det sosiale til det individuelle. Derfor vil barnet mestre en handling i fellesskap med andre, før det vil beherske oppgaven individuelt. Ved å gjøre noe med hjelp fra noen med mer kompetanse først, vil utførelsen av oppgaven bli enklere neste gang. Dette perspektivet støtter bruk av tavleundervisning, hvor læreren går gjennom og forklarer oppgaver for elevene i plenum. Språket er et sosialt redskap som brukes for å overføre strategier. Det kan ses på som et kognitivt redskap for å lagre og etablere kunnskap (Vygotsky, 1996, s. 130).

Brevik og Gunnulfsen (2011) hevder at: «Uansett metoder er noe felles: Mennesker er forskjellige. Ingen lesemetode er bedre enn andre. Og ingen spesiell metode kan brukes av alle»

(s. 47). Lærerne poengterer at de ønsker å presentere et mangfold av strategier til elevene over tid. Slik skal elevene selv bli i stand til å velge strategien de personlig får mest læring ut av. Lærerne forteller at elevene får lik innlæring i strategiene, men oppgavene elevene skal gjøre blir automatisk differensiert ut i fra mestringsnivå. Enkelte elever lager et enkelt tankekart ut fra et bestemt tema, og andre elever starter med utvidet tankekart.

«Jeg opplevde i går en gutt som begynte å tegne, han var ikke motivert til å starte på tankekartet helt til han fikk et tips om å tegne og illustrere det han husket fra teksten. Da var det en motivasjon for han til å starte, for han liker å tegne.» (Lærer 2)

Brevik og Gunnulfsen (2011) skriver at: «En elev kan ha ulike hensikter med å bruke et tankekart; for å huske innhold i en tekst (memorere), for å knytte det til forkunnskaper om emnet (utdyping/elaborering), for å skape en oversikt over tekstinnholdet og finne sammenhenger (organisering), eller for å kontrollere leseforståelsen (overvåking) (s. 54). En slik beskrivelse viser at samme oppgave kan løses på ulike måter, og trenger ikke utføres ved hjelp av samme strategi. Strategien som benyttes, benyttes ut i fra formålet eleven har med teksten. Lærerne forteller at de opplever enkelte elever får mer ut av å bruke strategier enn andre. Noen elever opplever de har strategier innebygd, og de klarer å håndtere en tekst av seg selv. De klarer nødvendigvis ikke si eksakt hva de gjør, men de gjør noe og får det til. Når klassen jobber med leseforståelsestekster hvor en del av oppgaven også er å svare på relevante spørsmål, er det noen som bare finner svaret, mens andre får strategier som for eksempel å lete etter nøkkelord fra spørsmålene i teksten. Da får de litt veiledning til å finne ut hvor i teksten de kan finne svaret på spørsmålet. Lærerne opplever at elevene som «strever» mer med lesingen, bygger seg et stillas når de bruker lesestrategier. Det kan sammenlignes med noen knagger som de henger kunnskapen sin på. Det kommer tydelig frem når klassen i plenum oppsummerer temaet.

4.4.6 Mot et repertoar av lesestrategier

Roe (2011) skriver at: «Målet med å lære elevene lesestrategier er at de skal innarbeide et stort repertoar av gode strategier som de kan ta i bruk på en fleksibel og effektiv måte, og at lesestrategiene skal utgjøre en integrert del av lesekompetansen» (s. 89). Lærerne i denne studien forteller at målet deres med innlæring av strategier til elevene, er at elevene til slutt vil være i stand til å velge sin egen strategi. Undervisningen tar ikke nødvendigvis utgangspunkt i en bestemt strategi når et tema eller en tekst skal presenteres. Lærerne velger strategier ut i fra

tekstene, basert på hva som er hensikten med den. Ved spørsmål om lærerne tenker at enkelte strategier er viktigere enn andre, svarer de at det viktigste er å ha kunnskap om flere strategier. Lærerne har begge erfaring med arbeid på ungdomstrinnet. Lærer 2 har også jobbet på syvende trinn, og forteller at der var gjerne fokuset på fem ulike lesestrategier. Elevene valgte seg da en eller to strategier som de lærte mest av, eller som de likte best å bruke. Da måtte de også ha kunnskap til flere strategier for å være i stand til å kunne velge. Videre forteller hun at det er viktig å bygge ut strategikunnskapen år for år, noen synes tankekart og illustrasjoner med tegninger er best, og noen bruker tankekart bare med nøkkelord. Lærer 1 påpeker at kanskje det aller viktigste er at elevene lærer seg å velge riktig strategi ut fra en tekst. For at elevene en gang skal mestre dette, jobber hun bevisst med å variere undervisningen, ved å bruke flere strategier til samme tekst. Nettopp fordi det går an å bruke mye forskjellig.

Lærer 1 uttrykte at hun ikke ønsker at elevene skal lære seg et fast mønster, slik at de blir låst til dette ene mønsteret. Hun fortalte videre at det også kan være et minus med at lærerne på fjerde trinn har et så tydelig fokus på ren eksplisitt opplæring i lesestrategier. Det kan nesten bli en egen oppgave. Lesestrategiene skal være en måte å løse oppgaver på, ikke være en oppgave i seg selv. Lærer 1 argumenterer for at det er viktig at elevene ikke blir så opphengt i strategiene de lærer, dersom det går på bekostning av å være i stand til å tenke fritt. Et slikt fokus forteller hun er litt skummelt, selv om det er bra å fokusere på lesestrategier. Lesestrategier skal ikke være selve målet, men midlet inn. Lærer 1 poengterer at hun derfor ikke ønsker å bare øve på ulike lesestrategier.

4.4.7 Målet er å bli en strategisk leser

Håland, Hoel og Helgevold (2008) sier at: «Å lese strategisk er å bruke bevisste framgangsmåter for å oppnå bedre læringsprestasjoner» (s. 39). Ved å lese strategisk velger man ut en måte å lese teksten på, slik at man sitter igjen med en forståelse av innholdet. En lesestrategi kan være egendefinert, ut i fra hvordan man selv oppfatter sin egen leseforståelse. Dersom man er i stand til å velge og benytte seg av egendefinerte strategier, er det ikke usannsynlig at man har en god metakognisjon. I henhold til Andreassen (2006, s. 54) er «en leser som har tilgang til en hel «verktøykasse» med ulike strategier og er i stand til å velge rett verktøy som passer til de utfordringer som teksten og formålet med lesingen gir, kan vi kalle en strategisk leser».

Et eksempel til dette utsagnet kan vi knytte til arbeidet lærerne på fjerde trinn legger i undervisningen. Lærerne presenterer ofte en tekst ved å tilnærme seg teksten gradvis, det gjøres ved å inndele i avsnitt og la elevene konsentrere seg om mindre tekst om gangen. De uttrykker at undervisningen ofte tar utgangspunkt i at elevene skal lete etter konkrete opplysninger i en tekst. «Når vi for eksempel hadde om dinosaur som tema, så skulle vi finne ut hva disse dinosaurene spiste. Da måtte elevene angripe teksten for å finne ut hvor i teksten vi kan finne ut av det, hvor det er lurt å lese for å finne ut hva en dinosaur spiser» (Lærer 1). I slike tilfeller må elevene iverksette en spesifikk leseteknikk som er tilpasset det aktuelle formålet med lesingen. I eksempelet lærer 1 viser til, måtte elevene benytte seg av nærlesing også benevnt som skanning (Udir, 2015b, s. 43). Skanning handler om å letelese, der hensikten er å lese med en teknikk som gjør at man enklere finner frem til bestemte opplysninger eller tema i en tekst. En avgjørende faktor ved denne type lesing er at man er bevisst på hva man leter etter i teksten (Stangeland & Forsth, 2006, s. 74). Lærer 1 forklarer hvordan de jobber i klasse 1 for at elevene skal bli bevisst på hvordan de skal lese for å finne ut av konkrete opplysninger i en tekst. Hun forteller på følgende måte: «Også var det for å få de til å se på overskrifter og bilder, for å få et overblikk over teksten og finne ut hvor skal jeg lete etter den opplysningen. Da får de øve seg på at de kanskje ikke alltid trenger å lese hele teksten for å finne svaret på konkrete spørsmål» Lærerne på fjerde trinn legger altså til rette for at elevene skal ha forutsetningene for å velge riktig lesestrategi i forhold til formålet med lesingen.

I delkapittel 4.4.6 ble det tydeliggjort at lærerne på fjerde trinn ønsker å presentere et mangfold av strategier, slik at elevene har et repertoar å velge i mellom. Dette repertoaret av lesestrategier kan i denne sammenheng ses på som en verktøykasse. Dette tilsier at lærerne aktivt jobber for at elevene skal utvikle seg til å bli strategiske lesere. Andreassen (2007) argumenterer for at lærere må vise til kriterier for å begrunne hva som kategoriseres som god og mindre god strategibruk, i det man skal kartlegge elevenes bruk av lesestrategier. En måte å legge til rette for en slik kartlegging er å vise til en skriftlig rapportering av bruk av lesestrategier, i etterkant av en lengre treningsperiode. Ved en skriftlig rapportering av elevens bruk av lesestrategier, vil elevene bli utfordret til å skrive ned strategibruken under et tekstarbeid. En motsetning til den muntlige samtalen hvor foregripelse, begrepsavklaring, spørsmålsstilling og oppsummering vanligvis blir iverksatt. Likevel kan en slik tankegang være utfordrende for enkelte elever å utføre, særlig de elevene som strever med å formulere tankene sine skriftlig. Ved å utføre en slik kartlegging kan det være nødvendig å ha en eksplisitt tilnærming, hvor elevene får modellert hvordan skriftlige rapporteringer skal utføres.

5. Drøfting

Basert på funnene i oppgaven har jeg utarbeidet fire overordnede kategorier som drøftingsdelen vil ta utgangspunkt i. Grunnlaget for denne inndelingen er et forsøk på å systematisere faktorer som kan føre til at bruk av lesestrategier blir en integrert del av elevenes lese- og arbeidsprosess. Inndelingen vil også fungere som en oppsummering av funnene. De vil bli drøftet innenfor kategoriene og i lys av forskningens problemstilling som er: «Hvilke faktorer kan bidra til elevers selvstendige bruk av lesestrategier på fjerde trinn?». Kategoriinndelingen er tenkt som fire påvirkende faktorer for elevens selvstendige bruk av lesestrategier. Studiens to underspørsmål blir drøftet i forkant av problemstillingen, da faktorene vil være med og peke framover – mot ny forskning og en forbedret praksis blant lærere.

5.1 Drøfting av underspørsmål

I dette delkapitlet vil studiens to underspørsmål drøftes og støttes opp av relevant teori.

I det første underspørsmålet vil jeg drøfte hvilke lesestrategier elevene på fjerde trinn benytter seg av i møte med en ukjent fagtekst og ved oppgaveløsning. Det andre underspørsmålet tar utgangspunkt i hvordan lærerne på fjerde trinn underviser i lesing i fagene norsk og naturfag. Underspørsmålene vil utdypes i lys av teori, samt støttes opp av lærernes utsagn fra intervjuene og fra deres utøvende praksis fra undervisningsobservasjonene.

5.1.1 Hvilke lesestrategier bruker elevene i møte med en ukjent fagtekst og ved oppgaveløsning?

Elevgruppens bruk av lesestrategier blir presentert med utgangspunkt i lesestrategienes fire hovedkategorier. Jamfør delkapittel 4.3.1 til og med 4.3.3 blir lesefasene samt oppgaveløsningen til elevene presentert. Med hensyn til disse kategoriene, vil dette delkapitlet ta for seg de lesestrategiene som viste seg å prege store deler av strategibruken til elevene. Delkapitlet vil henholdsvis fokusere på de to hovedkategoriene innen strategibruk som i høyest grad ble vektlagt basert på resultatene: Overvåkingsstrategier og elaboreringsstrategier. Ut i fra resultatene blir også hukommelsesstrategier og organiseringsstrategier tatt i bruk, men i mindre grad enn de førstnevnte.

Ved å se på strategibruken til elevene, kommer det frem at det er flest funn av lesestrategier som inngår i overvåkingsstrategiene. På grunnlag av dette funnet, kan det tenkes at lærerne på fjerde trinn i stor grad har fokusert på overvåkingsstrategier i undervisningen sin. Denne

praksisen finner støtte i teoriene til Elstad og Turmo (2006, s. 20) om hva som fremmer utvikling av metakognisjon og videre evne til å reflektere over egen forståelse av teksten. Ved at elevene får bruke tid på refleksjoner i undervisningen sørger lærerne også for at aktiviteter som fremmer læring blir iverksatt (NOU 2014:7, s. 11). I oppgaveløsingen kunne elevene i gruppe 1 og 2 tydelig bekrefte at de i stor grad også mestret å benytte seg av elaboreringsstrategier, jamfør tabell 1 i delkapittel 2.5. Denne bruken av lesestrategier kom tydelig fram både ved observasjon i undervisningstimene og den ble bekreftet av det lærerne fortalte i intervju. I tillegg var det også et funn jeg forventet å finne, - at disse strategiene kom til å reflektere over elevene i oppgaveløsingen. Dette funnet indikerer at lærerne på fjerde trinn setter av mye tid til førlesingsfasen, fasen hvor forkunnskaper, evnen til å kunne foregripe og samarbeide med læringsvenn blir vektlagt. Lesestrategier som dette krever mye muntlig aktivitet, noe som her ble observert som en styrke mellom lærerne og elevene i klasserommet.

Nevnt i delkapittel 4.3.1 til og med 4.3.3, benyttet elevgruppene seg også av organiseringsstrategier og enklere hukommelsesstrategier. Ved bruk av organiseringsstrategier, kom det frem at elevene anvendte ulike måter å strukturere teksten på. Dette funnet styrker lærerne på fjerde trinn sin tanke om å presentere et mangfold av lesestrategier til elevene, slik at de selv skal kunne velge den strategien de personlig lærer mest av. Bruk av nøkkelord blir benevnt som en hukommelsesstrategi, likevel knyttet elevene inn sine forkunnskapene for å forklare betegnelsen nøkkelord og hvorfor man bruker det. Slik kan denne strategibruken også kobles til elaboreringsstrategier.

I lesefasene og oppgaveløsningen kommer overvåkingsstrategier og elaboreringsstrategier tydeligst frem. Bråten (2007) beskriver overvåkingsstrategier og elaboreringsstrategier som dype strategier, hvilket tilsier at de har en større mulighet for å endre lærestoff og skape en forbindelse mellom den kunnskapen eleven har fra før og den de er i ferd med å tilegne seg (Bråten, 2007, s. 68). Dette kan tyde på at lærerne på fjerde trinn har et bevisst forhold til bruken av lesestrategier i undervisningen, og bruker tid på å legge til rette for den strategibruken som tilsier at elevene i størst grad vil utvikle sine leseferdighetene.

5.1.2 Hvordan underviser lærerne i lesing i norsk og naturfag?

Dette delkapitlet tar utgangspunkt i hvordan lærer 1 og 2 underviser i lesing i norsk og naturfag basert på observasjon av undervisning samt intervju. I det følgende skal jeg trekke frem det mest sentrale jeg har merket meg ved undervisningen i disse to fagene. Ved å observere

undervisning i begge fagene, samt intervju lærere og elever sitter jeg igjen med et inntrykk av at forskjellene i hvordan undervisningen i fagene praktiseres er betydelig små. Til tross for at norsk og naturfag er to vidt forskjellige fag, er undervisningsmetodene i fagene relativt samkjørte. Dette tyder på en god dialog mellom lærerne, og en tanke om å utøve en undervisning i lys av samarbeid og planlegging slik god skoleforskning anbefaler ¹

Lærer 1 og 2 uttrykte at de begge jobber aktivt med lesestrategier, noe som også kom tydelig frem i observasjonene og elevintervjuene. Elevene viste at de var i stand til å benytte seg av lesestrategier som hadde blitt praktisert i tidligere undervisning. Dette styrker lærernes utsagn om egen aktiv strategibruk. Lærerne beskriver en undervisning som stadig tar utgangspunkt i en eksplisitt tilnærming som fokuserer på førlesing, lesefase- og etterlesing. Undervisningen i fagene skiller seg ikke ut ved å snakke direkte til elevene, ved å modellere ulike lesestrategier og forklare hvorfor man bruker strategiene og hva som er målet med de. Jmfør kapittel 4.4.3 er dette en undervisningsmetode ifølge leseforskere som gir svært gode resultater i elevenes strategiinnlæring (Anmarkrud & Refsahl, 2010, s. 29). Dette stemmer også overens med teoriene til Andreassen (2007) om å ha et mål eller et spørsmål for timen, aktivering av forkunnskaper og en felles leseopplevelse. Undervisningen på fjerde trinn er ofte i form av et tverrfaglig arbeid, og det siste temaet var innen fagene norsk og naturfag. Det kan tenkes at lærerne vektlegger tverrfaglighet i en kombinasjon med en eksplisitt undervisningstilnærming for at elevene skal utvikle dybdelæring, på samme tid de utvikler strategiene sine innen lesing (Anmarkrud & Refsahl, 2010, s. 69).

Lærerne presiserer også hvor viktig det er å presentere og modellere et større antall lesestrategier til elevene, slik at de selv etter hvert kan bruke den lesestrategien de lærer best av (Roe, 2011, s.89). Undervisningen bærer videre preg av klassesamtaler i plenum og samarbeid med læringsvenn som strategi. Basert observasjon av lærernes praksis og gjennom intervjusamtaler gir de et inntrykk av å ha en genuin interesse i å utvikle elevene til å bli gode lesere, da samtaler om begrepslæring like gjerne foregår i en tilfeldig situasjon som i en situert undervisning.

5.2 Fire faktorer som har betydning for at lesestrategier blir integrert i undervisningen

I dette delkapitlet presenterer jeg fire faktorer som kan bidra til at elevene mestrer å bruke lesestrategier selvstendig. Faktorene er utarbeidet i tilknytning til de observasjonene jeg gjorde meg i undervisningstimene, og ved å intervju lærerne på fjerde trinn og elevgruppene. Faktorene kan ses i kombinasjon med hverandre, da det er faktorer som oppstår i samspill med lærere og elever i undervisningstilknytning.

5.2.1 Motivasjon og interesse

I en av observasjonsøktene fra norskundervisningen la jeg merke til en elev som leste i en bok om verdensrommet. Elevene hadde fått beskjed om å ta frem en lesebok fra biblioteket, dersom de var ferdig med arbeidet sitt. Ut i fra bokvalget til denne aktuelle eleven tolker jeg det som at hen har en interesse for det temaet undervisningen fokuserer på, da hen selv har valgt hvilken bok hen ønsket å låne. På den andre siden kan det tenkes at eleven har utviklet en interesse og et engasjement gjennom den tiden klassen har arbeidet med det tverrfaglige temaet, og dermed har et ønske om å lære mer om verdensrommet. I henhold til hva Deci og Moller (2005, s. 579) skriver om indre motivasjon argumenterer de for at den kan oppstå dersom man har en interesse for noe spesifikt, som i dette tilfelle blir solsystemet og verdensrommet. En faktor som styrker tanken på at eleven er indre motivert er den observasjonen hvor eleven ikke legger bort boken i det han får beskjed om det. En mulig forklaring kan være at han er for engasjert og i «en annen verden», og dermed ikke får med seg beskjeden han blir fortalt. På den andre siden kan en annen forklaring være at eleven ikke ønsker å høre etter på beskjeden til læreren, og dermed fortsetter å lese i boken.

Ifølge Ulland et al. (2014, s. 114) er det en sammenheng mellom elevens motivasjon og leseforståelse. I førlesingsfasen kunne Ole svare Lise på hva en komet er, et fagbegrep elevene leste i teksten fra *Cumulus*. Eleven Ole sitt utsagn om kometer kan tyde på at han har en indre motivasjon og interesse for dette temaet. Han er i stand til å svare på spørsmålet Lise stiller om hva en komet er. Ole avslutter utsagnet med: «Det ser ganske kult ut», et positivt ladet utsagn som kan tyde på at Ole er engasjert og har evnen til å uttrykke følelser og tanker om temaet. En annen faktor som styrker påstanden om Ole sin indre motivasjon er hans tilstedeværelse i teksten, hvor han viser en interesse i tekstens ulike modaliteter og påpeker illustrasjonene av de små menneskene som stiller spørsmål til leseren på sidene i teksten. I likhet med Ole gir Lise uttrykk for å ha en indre motivasjon, nødvendigvis ikke over temaet teksten baserer seg på, men

hun uttrykker en stor leseglede i forkant av leseprosessen. I førlesingsfasen forteller hun ivrig at hun er veldig nysgjerrig, og at lesing er noe av det beste hun vet om. Jeg opplevde elevene som svært motiverte under intervjuet,- noe som kan bekrefte Ulland et al. (2014, s. 114) sin teori om sammenhenger mellom motivasjon og leseforståelse. I førlesingsfasen stiller Lise spørsmål om hva ordet komet betyr. Lise viser tidlig i leseprosessen at hun er en ivrig og engasjert leser. Dette er faktorer som kan styrke evnen hennes til å stille seg kritisk til det hun leser. Ved å bekrefte at hun ikke forstår alt hun leser, forteller hun meg at hun er i stand til å se sin egen lesing utenfra, hvilket Roe (2011), Elstad og Turmo (2006) og Bråten (2007) knytter til overvåkingsstrategier. Ut i fra dette kan man diskutere om Lise har en metakognisjon overfor sin egen lese og læringsprosess, da hun er i stand til å vurdere hva hun ikke forstår i teksten.

I skriveprosessen var Ole og Lise uenige i når de hadde nok informasjon om planeten. Lise ga uttrykk for at de måtte fortsette å skrive, da teksten var altfor kort. Ole derimot, var tydelig på at teksten var lang nok og ønsket å avslutte skrivingen. I denne skriveprosessen viste Lise et større engasjement og et ønske om å skrive langt, hvilket kan forsterke hennes motivasjon og engasjement omkring oppgaven. På den andre siden kan man ta til betraktning at Lise skrev om en planet hun allerede hadde forkunnskaper om, og hadde en tidligere tekst å ta utgangspunkt i. Lise sitt utgangspunkt vil dermed gjøre det enklere å produsere en lengre tekst. Ole derimot, skrev en tekst om en planet han ikke hadde lest like mye om fra før. Til tross for denne tolkningen, kan det også være en mulighet for at Ole var lei av å skrive, og derfor avsluttet skriveprosessen. Elevene stilte likevel med ulike forkunnskaper, hvilket kan være en avgjørende faktor for Lise sin motivasjon og pågangsmot. Det å vekke elevenes interesse og motivasjon i undervisningen ser derfor ut til å ha en positiv effekt på elevenes engasjement og lærelyst. Lærerne på fjerde trinn presiserte tydelig under intervju at igangsetting av forkunnskaper kontinuerlig blir brukt som en lesestrategi, uavhengig av hvilket fag det undervises i. Dette er i fokus nettopp fordi at elevene skal ta med seg en motivasjon og lærelyst inn i undervisningen, og dermed tydeliggjør lærerne at de tar seg tid til å snakke med elevene i plenum for at alle skal ha muligheten til å dele sine forkunnskaper. Slik beveger vi oss inn på studiens andre faktor, hvor den muntlige kulturen i klasserommet blir vektlagt.

5.2.2 Muntlig kultur i klasserommet

Den andre faktoren som skilte seg ut i klasserommet var den muntlige kulturen i samspillet mellom elevene mellom seg, og mellom elevene og lærerne. I den ene norskundervisningstimen i klasse 2 oppstod det en interessant hendelse mellom elevene og lærer 2. Begrepet vertskap ble

tatt ut fra konteksten, og diskutert i plenum. På en side kan det tenkes at fokuset omkring begrepslæring kunne vært planlagt, med tanke på at jeg var tilstede for å observere lærerens fokus på leseforståelse og bruk av lesestrategier i elevenes undervisning. På den andre siden var det en samtale i plenum som fant sted utenom den planlagte undervisningstimen, startet av en elev. En slik tolkning styrker tanken om lærerens fokus og bevissthet omkring viktigheten av begrepslæring. Tolkningen styrker tanken om en opparbeidet muntlig kultur i klasse 2, hvor begrepslæring er en naturlig del av hverdagen. Ved å ha begrepslæring i fokus er det en større sannsynlighet for at elevenes leseforståelse påvirkes når lesingen pågår (Ulland et al., 2014, s.114). I sammenheng med elevenes forklaring av hva et nøkkelord er, jamfør delkapittel 4.3.3, styrker dette tolkningen om lærerne på fjerde trinn sitt arbeid mot en muntlig kultur i klasserommet. Elevene mestret å ordlegge seg på ulike måter, og gi en forklaring av betydningen av nøkkelord. Dette kan tyde på at lærerne og elevene har hatt klasesamtaler og et fokus på å ikke låse seg til en konkret forklaring.

En annen faktor som spiller en sentral rolle for den muntlige kulturen i klasserommet er de stadige klasesamtalene i undervisningstimene. Samtlige undervisningstimer var preget av muntlige samtaler mellom lærerne og elevene, hvilket var gjeldende i alle de tre lesefasene. Lærerne fokuserte i stor grad på åpne spørsmål i form av hva, hvordan og hvorfor spørsmål. Slike spørsmål blir ofte brukt ved en eksplisitt undervisning, hvilket styrker tanken om lærernes undervisningstilnærming.² I henhold til Roe (2011, s. 94) har forskning vist at dersom læreren kontinuerlig stiller en bestemt type spørsmål, vil dette føre til at elevene blir vant til spørsmålsstillingen. Tanken om å aktivt stille spørsmål i undervisningen slik lærer 1 og lærer 2 gjør, styrkes av Palincsar og Brown (1984) i deres teori om å fremme leseforståelse. Dette vil deretter prege elevens leseforståelse, samt evnen til å huske tekstens innhold. I forrige delkapittel ble Lise sin motivasjon drøftet med utgangspunkt i hennes evne til å stille spørsmål knyttet til teksten. Lise stilte et «hva» spørsmål, en type spørsmål som hun er vant til at læreren stiller i undervisningen. Dette kan tyde på at det å få slike spørsmål i undervisningen har preget Lise sin leseforståelse i form av at hun selv er i stand til å stille slike spørsmål ved det hun ikke forstår.

I elevintervju 1 viste Lise og Ole at de i stor grad mestret å snakke og hjelpe hverandre i oppgaveløsingen. Dette kan tyde på at elevene har god erfaring med samarbeid og bruk av læringsvenn fra den dagligdagse undervisningen. Elevene var i stand til å tilpasse seg til hverandre, uavhengig av hvem de vanligvis samarbeider med. Anna og Jens viste også at de

var i stand til å samarbeide, men selve diskusjonen blant elevene kom likevel ikke like naturlig som samtalene til Lise og Ole. En slik tolkning trenger nødvendigvis ikke bety at Lise og Ole er mindre vant til å benytte seg av læringsvenn i undervisningen. Det kan være like sannsynlig at elevene fant situasjonen de befant seg i som noe kunstig og unaturlig, og dermed ble samtalene og samarbeidet noe mer svekket enn hva det gjerne ville vært i en kjent situasjon.

Hendelsen i den ene norskundervisningstimen i klasse 1, nevnt i delkapittel 4.1, åpnet for et sterkt engasjement blant elevene. Den ene eleven resonnererte seg frem i plenum at astronomen fant ut av hendelsen mellom 1868 og 1921 på bakgrunn av informasjonen hun fant i teksten. Elevens resonnerement styrkes i lys av Bråten (2007, s.12) sin argumentering av hva forståelse innebærer, nevnt i delkapittel 2.2 om leseforståelse. Forståelse baserer seg på at leseren selv skaper egen mening, ved å kombinere allerede etablerte kunnskaper med den aktuelle teksten og dens bidrag. Dermed kan det tenkes at denne eleven har en god leseforståelse, da hen bekrefter med sin forståelse når astronomen fant ut av hendelsen. Hen baserer dette på sin egen tolkning av teksten kombinert med egne forkunnskaper. Med tanke på elevens forklaring kan det tenkes at elevene kommer frem til leseforståelse i fellesskap, ved at denne eleven hjelper klassekameratene til å bruke relevante lesestrategier for å komme frem til riktig svar. Lignende oppgaver som denne krever strategier hvor elevene orienterer seg i teksten og leser mellom linjene. Dette kan være vanskelig for elever med svakere leseforståelse, hvilket tilsier at elevene kan ha et behov for å få tilrettelagt relevante lesestrategier eksplisitt fra læreren i møte med en slik oppgave. I tilknytning til denne tolkningen forflytter vi oss videre til den tredje faktoren der et eksplisitt fokus i leseprosessen diskuteres.

5.2.3 Eksplisitt fokus i lesefasene

En tredje faktor som kan påvirke elevenes selvstendige bruk av lesestrategier er ved å snakke direkte til elevene om strategier, og vise nøyaktig hvordan de kan brukes. En slik tilnærming betegnes som eksplisitt, hvilket Andreassen (2007, s. 253) forklarer blir brukt dersom noe spesifikt skal forklares konkret, ved at læreren for eksempel viser og forklarer formålstjenlige lesestrategier og hvordan de skal brukes. Lærerne på fjerdetrinn beskriver en endring i undervisningspraksisen i det elevene deres begynte i fjerdeklasse. Undervisningen gikk fra å være tilsynelatende implisitt til å få et større fokus på en generell eksplisitt undervisning. I tråd med Ulland et al. (2014, s. 114) og det norske skolesystemet, øker leseforventningene til elevene i fjerde klasse. Elevene skal da være i stand til å bruke lesing som et verktøy for læring i flere fag. Med tanke på at lærerne på fjerdetrinn endret fokuset til fordel for en eksplisitt

undervisning, og legger til rette for arbeid med tverrfaglig tema, gir det et inntrykk av lærernes fokus på å legge til rette for at elevene skal prestere. Dersom elevene skal være i stand til å bruke lesing som et verktøy for læring, på tvers av flere fag, må lærere i skolen legge til rette for slike forutsetninger. Basert på fjerde trinn lærernes undervisning, og samtaler fra intervju, viser det seg at det er noe de gjør i praksis. Dette har også betydning for elevenes dybdelæring. Ved å ha en eksplisitt undervisning hvor strategier og oppgaver blir modellert direkte til elevene, samt anvende tverrfaglig arbeid som arbeidsmetode, vil det være en vei mot dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 33). Dybdelæring vil hjelpe elevenes forståelse på tvers av fagene, hvilket et tverrfaglig arbeid kan være nøkkelen til. I den nye læreplanen, LK20, blir dybdelæring sett på som en kompetanse elevene skal utvikle i fagene. Ved å fokusere på dybdelæring i de ulike fagene vil elevenes forståelse utvikles, og ferdigheter og kunnskaper vil kunne bli anvendt på ulike måter. En slik kompetanse vil kunne føre til at elevene kan beherske faglige utfordringer alene, men også i samspill med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

Ifølge lærerne på fjerde trinn er eksplisitt undervisning en vanlig del av undervisningshverdagen. Basert på forskning innen område, vil en tydelig eksplisitt undervisning gi uttrykk for at lærerne underviser på en god måte². Lærerne presiserte at lesefasene starter med et tydelig mål, slik at elevene vet hva de skal lære i løpet av undervisningstimen. Undervisningen deres kjennetegnes også ved å tydeliggjøre hensikten med oppgavene, og ha klare instruksjoner til elevene. Lærerne ser viktigheten i å snakke om ulike lesestrategier, og modellere bruken av de i plenum slik at elevene får større forståelse av strategibruken i eget arbeid. En slik tilnærming kan ses i sammenheng med det Pressley og Wharton-McDonald (2006, s. 308-320) skriver om en transaksjonell strategiundervisning som fokuserer på en eksplisitt undervisningsmetode.

Imidlertid argumenterer lærer1 for at det er viktig at elevene ikke lærer seg et fast mønster ved bruken av lesestrategier. I delkapitlet 4.4.6 «mot et repertoar av strategier» konstaterer hun at lesestrategien ikke skal være selve oppgaven, men et hjelpemiddel for å utvikle elevens leseforståelse. Lærer 1 er tilhenger av å ha en eksplisitt undervisning, likevel uttaler hun at dersom elevene blir for opphengt i enkelte lesestrategier, og låser seg fast til dem, vil det være et minus med et så stort fokus på eksplisitt opplæring i lesestrategier. Ut i fra refleksjonene til lærer 1 kan man tenke at hun frykter at opplæringen av lesestrategier vil ta et for stort fokus, og går på bekostning av leseopplevelsen. En uønsket situasjon ville vært dersom bruken av

lesestrategier blir for instrumentell, slik at elevene ikke har dannet seg en forståelse av hensikten med lesestrategier, men kun selve oppskriften på selve strategien. En mulighet kan være å legge til rette for en balanse mellom en eksplisitt og implisitt undervisning, men ikke la den eksplisitte undervisningen ta for stor plass slik at elevene misforstår formålet med lesestrategiene.

Ifølge Andreassen (2007) er den norske skoleundervisningen preget av å ha en implisitt tilnærming. Lærerne på fjerde trinn viser derimot at deres undervisning er tilnærmet eksplisitt. Basert på at dette er en liten kvalitativ studie kan man ikke generalisere, men man kan likevel stille spørsmål om dagens undervisning har blitt mer eksplisitt enn hva den var tidligere. En mulighet er at skolen og undervisningen har endret seg siden Andreassen konstaterte at undervisningen var nærmere en implisitt tilnærming. En interessant innfallsvinkel omkring lærernes eksplisitte undervisningstilnærming er om den ved en tilfældighet ble iverksatt for fullt på fjerde trinn. En mulighet kan være at lærerne gikk fra å praktisere en implisitt til en eksplisitt undervisning før overgangen til mellomtrinnet for å hindre «the fourth grade slump». Vil det være mulig å unngå en slik periode ved å være i forkant, og bruke tid på å snakke direkte til elevene og modellere arbeid og strategibruk. Ved å ha en eksplisitt tilnærming er modellering en stor del av undervisningen til lærerne på fjerde trinn.

Som en respons på å ha en slik eksplisitt tilnærming med modellering som utgangspunkt, forteller Margrethe Sønneland (2019, referert i Rongved) i en artikkel i forbindelse med hennes doktorgrad, der hun endret sin egen praksis og utfordret elevenes ferdigheter og prestasjoner. Doktorgraden tar utgangspunkt i elevers møte med vanskelig og ukjent litteratur. Bakgrunnen for temaet var basert på en undervisningstime Sønneland hadde i en engelsktime på videregående. Hun skriver at hun var lei av å konstant prøve ut nye undervisningsopplegg, særlig med en klasse som mente at kompetansen deres i faget var god nok. Sønneland svarte med en reaksjon på kommentaren til elevene, og delte ut et dikt og ba de tolke det. Det skulle gjennomføres uten å sette det i en kontekst, uten bakgrunnsinformasjon og uten å gjennomgå vanskelige ord. Videre hevder Sønneland at reaksjonen til elevene var totalt uforutsett. Elevene engasjerte seg, var i dyp konsentrasjon, og diskuterte som aldri før. Etter flere år konkluderte hun med hva som skjedde den engelsktimen, nemlig at elevene hadde et behov for å forstå. I artikkelen setter hun spørsmåltegn til hvordan og i hvilken rekkefølge arbeidet med lesestrategier skal ha i undervisningen. Videre argumenterer hun for at man bør la elevene møte teksten, og dens utfordringer, deretter finner man utgangspunktet for selve undervisningen. Sønneland tydeliggjør at et møte med teksten må skje i forkant av didaktikken. På den måten

vil elevene innse at ordene som ofte blir diskutert egentlig er ulike verktøy som hjelper oss på veien med å forstå. Ved å ta Sønneland sin opplevelse i betraktning kan det settes spørsmåltegn til nettopp i hvor stor grad og om undervisningen til enhver tid skal legge alt til rette for at elevene skal ha størst mulig sjanse for å mestre oppgaven. Kanskje kan det være lurt å utfordre elevene på en lignende måte, slik setter man muligens elevenes kreative evner og ferdigheter på prøve.

I forkant av den ene skriveprosessen modellerte lærer 2 to eksempler på hvordan oppgaven kunne struktureres, slik kunne elevene velge den måten de selv ønsket. I tillegg til å vise to eksempeltekster, ga læreren gode tilbakemeldinger og skryt til eleven som var tilnærmet ferdig. En slik oppmerksomhet kan gi eleven en følelse av mestring og økt motivasjon til å fullføre arbeidet. For øvrig vil det å ikke gi elevene ett konkret fasitsvar på hvordan oppgaven skal struktureres, gi elevene valgmuligheter. En mulighet er at lærer 2 ønsket å tilpasse arbeidet til elevene, og dermed modellere to ulike tekster. Tilpasset opplæring ble iverksatt og bevist å være en faktor som har en sentral rolle i undervisningen. Dermed beveger vi oss inn på studiens fjerde og siste faktor for selvstendig bruk av lesestrategier.

5.2.4 Tilpasset opplæring

Nevnt avslutningsvis i forrige delkapittel fikk elevene i klasse 2 i norskundervisningen valget mellom hvordan de skulle strukturere skriveoppgaven sin om planeten. De to ulike tekststrukturene ble modellert av lærer 2, slik at begge metodene skulle være oppnåelig for alle elevene å utføre. Det er en sannsynlighet for at en større andel elever har et ønske om å gjennomføre oppgaven, dersom oppgaven ikke må løses på én konkret måte for å oppnå et godt resultat. En mulighet er at lærerne på trinnet ønsket å vise at det ikke kun finnes én bestemt strategi for å løse én bestemt oppgave (Brevik & Gunnulfsen, 2011, s. 47). Ved å gi elevene valgmuligheter styrker lærerne utsagnet deres om å ha som mål å presentere et mangfold av strategier til elevene, slik at elevene utvikler et repertoar av strategier (Roe, 2011, s. 89). Dette repertoaret av lesestrategier vil hjelpe elevene til å individuelt velge passende strategier, da ulike strategier passer til ulike elever. Samtidig er det nødvendig å lære et mangfold av strategier med tanke på at ulike strategier passer til ulike typer tekster. Det at lærerne på fjerde trinn legger til rette for at elevene skal utvikle et repertoar av lesestrategier gir et inntrykk av deres ståsted innenfor en transaksjonell strategiundervisning. Den undervisningsmetoden bygger på at elevene skal bli presentert for et mangfold av ulike lesestrategier. Dermed skal eleven være i

stand til å reflektere over hvilken strategi som skal brukes, ut i fra hva leseren skal få ut av lesingen.

En annen faktor som styrker lærernes fokus omkring å tilpasse strategiundervisningen til elevene, er utsagnet fra lærer 1. Hun viser til en hendelse med en elev som ikke var motivert til å jobbe med å utarbeide et tankekart, og startet derfor å tegne uten kontekst. Lærer 1 tilpasset derfor oppgaven til elevens interesse, nemlig å tegne det han husket i erstatning av skrivingen. Metoden forsterker det Bråten og Gunnulfsen (2011, s. 54) argumenterer for i delkapittel 2.5, om at et tankekart kan ha ulike hensikt for elevene. Hensikten baserer seg på hva eleven har som mål med innholdet. I dette tilfellet kan det tenkes at eleven strevet med skrivingen, og dermed ble tegning en metode for å huske og skape en oversikt over tekstinnholdet. Eleven benytter seg dermed av hukommelsesstrategier, da visualisering blir brukt som fremgangsmåte for å huske og repetere et tekstinnhold (Bråten, 2007; Elstad & Turmo, 2006).

I det tverrfaglige temaet om verdensrommet, brukte også elevene tid på å visualisere kunnskapene deres. Visualisering ble vektlagt som en strategi i læringsprosessen. Ved å gjennomføre et slikt arbeid vil arbeidsoppgavene variere i ulik vanskelighetsgrad, fra tegning til lesing om verdensrommet og skriving av faktatekst. Dermed ville arbeidsoppgavene variere, og enhver elev ville ha oppgave de kunne mestre. Ved store forskjeller blant oppgavene, vil også strategiene være mangfoldige. Lærerne fikk dermed tilpasse strategibruken ut i fra den enkeltes forutsetninger, og nærmest sikre at alle elevene hadde forutsetningene til å oppnå en følelse av mestring. I en oppgave som dette vil strategibruken blant annet variere mellom å se på bilder og illustrasjoner for å kunne visualisere og lage etterligninger av de bestemte planetene. Elevene fikk gjenta og repetere relevant tekstinformasjon om planeten, og de fikk bruke sine egne forkunnskaper om planetene i utvikling av ny kunnskap og forståelse. I tillegg måtte de gjerne både dybdelese og skumlese for å navigere seg etter relevant informasjon, og tenke høyt over hvordan oppgaven skulle løses. Et prosjekt som dette vil dermed ha fokusert på flere hukommelsesstrategier, elaboreringsstrategier og overvåkingsstrategier (Bråten, 2007; Elstad & Turmo, 2006; Roe, 2011).

For øvrig var tema-prosjektet om verdensrommet et samarbeidsprosjekt, og dermed kan det tenkes at lærerne har benyttet seg av læringsvenner som strategi i denne prosessen. Denne tolkningen baseres på lærer 1 og lærer 2 sine utsagn angående bruk av læringsvenner i skolehverdagen, hvilket begge benyttet seg av nesten daglig. En mulig forklaring kan være at

lærerne strategisk har valgt ut elever som skulle samarbeide om en arbeidsoppgave, basert på interesse og faglige styrker. Dette kan ha blitt gjort for å fremme elevenes motivasjon og engasjement, samt tilegning av kunnskap gjennom et sosialt samspill. En mulighet som styrker Vygotsky sin teori omkring den nærmeste utviklingssonen (Imsen, 2014, s. 195). Tilpasning av undervisningsopplegget er altså den fjerde og siste faktoren jeg har funnet ut fra datainnsamlingen som kan ha en betydning for at elevene utvikler en selvstendig bruk av lesestrategier.

De fire faktorene som har blitt drøftet i kapitlet blir i denne studien ansett å være faktorer som kan bidra til at elever på fjerde trinn mestrer å benytte seg av lesestrategier uten direkte veiledning. Anmarkrud og Refsahl (2010, s. 10) argumenterer for at elevs leseutvikling oppstår i et samspill mellom leserens egne bakgrunnskunnskaper, motivasjon og de lesestrategiene leseren kan benytte seg av. Lærerne på fjerde trinn legger til rette for disse forholdene, ut i fra de fire faktorene.

6 Konklusjon

I masteroppgavens sjette og siste kapittel vil jeg oppsummere funnene mine ved å utforme en konklusjon. Her vil jeg oppsummere studien og studiens funn. I tillegg vil jeg ta stilling til pedagogiske implikasjoner, samt presentere muligheter for videre forskning innenfor feltet.

I problemsstillingen min ønsket jeg å finne ut av *hvilke faktorer som kan bidra til elevers selvstendige bruk av lesestrategier på fjerde trinn*. Gjennom oppgaven har også underspørsmålene *hvilke lesestrategier benytter elever på fjerde trinn seg av i møte med en ukjent fagtekst og i oppgaveløsning?* og *hvordan underviser lærere i lesing i norsk og naturfag?* vært i fokus.

6.1 Oppsummering

I denne oppgaven har jeg studert hvilke faktorer som kan bidra til elevers selvstendige bruk av lesestrategier på fjerde trinn. For å kunne svare på denne problemstillingen utførte jeg en datainnsamling, bestående av observasjon av undervisning, samt intervjuer av elever og lærere. Observasjonen ble utført i to norsk- og naturfagundervisningstimer, og hadde som utgangspunkt hvordan læreren underviste i lesestrategier. I tillegg til dette, ble elevenes respons og arbeid med lesestrategier observert i undervisningstimene. Intervjuene med lærerne baserte seg på hvordan de underviser i norsk og naturfag, med særlig vekt på lesestrategier. Elevintervjuene bestod av to elevgrupper med totalt fire elever. Elevene fikk i oppgave å lese en ukjent fagtekst, med et kjent tema. Deretter skulle elevene gjennomføre en skriveoppgave, der de skulle skrive en tekst om en valgfri planet. Ut i fra datainnsamlingen vil jeg presentere studiens funn.

Resultater fra studien min viser at det er fire faktorer som ser ut til å være tilstede i undervisningssituasjonen for at elevene skal bli selvstendige brukere av lesestrategier i sin arbeidsprosess. Disse faktorene er: Motivasjon og interesse, muntlig kultur i klasserommet, eksplisitt fokus i lesefasene og tilpasset opplæring. Basert på resultatene er det en felles betegnelse faktorene kan ses i sammenheng med, nemlig samspill. Faktorene er basert på et samspill i undervisningen, da både mellom elev og lærer og innad i elevgruppen. Dette krever at læreren bygger en kultur som er åpen for muntlige samtaler, både undervisningsbaserte, men også dagligdagse. I et klasserom kan man ikke bestemme hva elevene skal ha en interesse for,

og dermed bli motiverte av. Derfor vil det være viktig å ta utgangspunkt i de interessene og den motivasjonen elevene allerede har, og bygge på elevenes forkunnskaper. Lærerne på fjerde trinn er tilhengere av en eksplisitt undervisningstilnærming, hvor det å snakke direkte til elevene og modellere lesestrategier er en del av undervisningen. Innlæringen av lesestrategiene skjer eksplisitt, og alle elevene får den samme innlæringen av de ulike lesestrategiene og hvordan de skal anvendes. Likevel sørger lærerne for at strategiene blir differensiert basert på elevenes forutsetninger, og tilpasset deres muligheter til å oppleve mestring. Elevene jobber ut i fra en eksplisitt tilnærming i innlæringen av lesestrategier, samtidig som de får utviklet leseferdighetene sine ved å lese og diskutere ulike typer tekster, samt trene seg på å skrive. Dette arbeidet blir styrket opp av et tverrfaglig arbeid, hvor både lesing- og skriving er en del av fokusområdet. Dette tilsier at lærerne på fjerde trinn støtter seg til Duke og Pearson (2009) sin teori omkring en balansert undervisning som fører til økt leseforståelse.

I fjerdeklassene er det en kultur for muntlighet i undervisningstimene, uavhengig om det er undervisningsrelatert eller ikke. Læreren legger dermed til rette for at elevene får et bredere ordforråd, og lærer mer, både ut i fra kompetansemålene men også i forhold til allmenn kunnskap. Lærerne snakker og modellerer eksplisitt om ulike teksttyper, og lar elevene komme med tanker og refleksjoner over hva som kjennetegner en fagtekst i motsetning til en skjønnlitterær tekst.

Det kan diskuteres om lærerne på fjerde trinn er på vei mot en transaksjonell strategiundervisning i fjerdeklassene. De legger opp til en eksplisitt strategiundervisning der de snakker direkte til elevene om lesestrategier, lærerne modellerer strategier og viser hvordan elevene kan bruke de selvstendig. I tillegg uttrykker lærer 1 og lærer 2 at de ønsker at elevene skal utvikle et repertoar av lesestrategier, slik at de til slutt vil være i stand til å velge strategier ut i fra tekstens formål. Undervisningen til lærerne på fjerde trinn samsvarer med de aktivitetene Palincsar og Brown (1984) hevder vil fremme elevenes leseforståelse, nemlig: foregripe en tekst, stille spørsmål, oppklaring og oppsummering. De benytter seg dermed av en resiprok undervisning, en tilnærming som Pressley og Wharton-McDonald (2009), anser som en retning mot en transaksjonell strategiundervisning

For meg har det vært spennende å skrive en oppgave om leseforståelse, med utgangspunkt i lesestrategier. Det å utvikle kompetansen sin innen dette fagområdet vil være vesentlig uavhengig av hvilket trinn man jobber på som lærer. Arbeid med leseforståelse og lesestrategier

starter i begynneropplæringen, men vil aldri nå et toppunkt som sier at eleven er utlært. I læreryrket må man legge til rette for at elevene utvikler en god leseforståelse, og at de får en kompetanse innen bruk av lesestrategier på alle trinn og i alle fag. For at elevene skal utvikle gode lesestrategier som de lærer av, har jeg som pedagog et ansvar for å presentere og modellere et mangfold av lesestrategier slik at strategibruken er tilpasset hver enkelt elev. Ved å utvikle en større kompetanse i hvordan elever kan tilegne seg lesestrategier og bruke de i selvstendig arbeid, øker sannsynligheten for at elevene utvikler gode leseferdigheter og blir betegnet som gode lesere, hvilket er målet med undervisningen.

6.2 Pedagogiske implikasjoner

Til tross for mine funn omkring hvilke faktorer som har betydning når eleven skal utvikle en selvstendig bruk av lesestrategier, kan det stilles spørsmål ved overføringsverdien og generaliseringen av funnene. Denne studien baserer seg på data fra to fjerdeklasser på samme skole. Dermed vil det ikke være mulig å generalisere ved å si at dette er representativt for alle fjerdeklasser i Norge. I og med at studien bygger på en datainnsamling fra fjerde trinn, vil heller ikke disse faktorene nødvendigvis samsvare med faktorer som fører til selvstendig strategibruk på andre klassetrinn. Derimot håper jeg at denne oppgaven vil belyse hvor viktig det er at lærere er bevisst på egen undervisningspraksis, og ser viktigheten i lesestrategier. De fire faktorene: Motivasjon og interesse, muntlig kultur i klasserommet, eksplisitt fokus i lesefasene og tilpasset opplæring, kan være et utgangspunkt for elevens utvikling av en selvstendig bruk av lesestrategier. Dette forutsetter at lærerne legger til rette for at dette kan skje i undervisningen.

6.3 Fremtidig forskning

I metoddelen ble det tydeliggjort at elevene ble valgt ut til intervjuet basert på deres evne til å ordlegge seg muntlig, ikke på grunn av deres faglige styrker. Dersom man i studien hadde intervjuet et større antall elever, ville det vært en større sannsynlighet for at resultatene ville vært valide. I tillegg ville man fått en tydeligere indikasjon på om elevene var i stand til å selvstendige bruke de lesestrategiene de har blitt presentert for og benyttet seg av i undervisningen.

I og med at LK20 blir iverksatt denne høsten, og lesestrategier får en tydeligere plass i læreplanen, kan det være spennende å se om dette fører til et økt fokus på nettopp lesestrategier

i undervisningen. Vil en slik endring forandre lærernes utøvende praksis, eller vil fokuset være tilsynelatende likt som før?

Dersom det skulle blitt forsket videre på hvilke faktorer som fører til selvstendig bruk av lesestrategier ville det vært interessant å undersøke flere fjerde klasser, for å se om de samme faktorene vil skille seg ut. Ved større undersøkelser vil det bli enklere å kunne koble studien til en overførbarhet, og konstatere faktorene med en større sikkerhet. Det ville også vært interessant å ha utført studien på flere klassetrinn, for å undersøke om de samme faktorene ville pekt seg ut til å være en fordel for innlæring av lesestrategier.

7 Referanseliste

- Andreassen, R. (2006). Hvordan kartlegger vi elevenes lesestrategier? I L. Helgevold & L. Engen (Red.), *Fagbok i bruk: Grunnleggende ferdigheter*. (s. 54-59). Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Andreassen, R. (2007). Eksplisitt opplæring i leseforståelse. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. (s. 252-282). Oslo: Cappelen forlag.
- Anmarkrud, Ø. & Refsahl, V. (2010). *Gode lesestrategier - på mellomtrinnet* (2.utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Aubert, W. (1985). *Det skjulte samfunn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Austad, I. (2003). Lesing som forståelse. I I. Austad (Red.), *Mening i tekst*. (s. 31-51). Oslo: Cappelen Forlag.
- Bjørndal, C. (2017). *Det vurderende øyet: Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bjørshol, S., Lie, S., Røine, W. H. & Vedum, T.V. (2008). *Cumulus 4: Naturfag og samfunnsfag* (1.utg.). Oslo: Aschehoug Forlag.
- Brevik, L. M., Tengberg, M. & Ekström, L. (28.04.2019 sist oppdatert 31.10.2019). Disse lesestrategiene kan hjelpe elever til å forstå tekster de ellers ikke ville forstått. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-lesing/disse-lesestrategiene-kan-hjelpe-elever-til-a-forsta-tekster-de-ellers-ikke-ville-forstatt/174593>
- Brevik, L. M. & Gunnulfsen, A. (2011). *Les mindre – forstå mer! Strategier for lesing av fagtekster 1. – 7. trinn* (1.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Brevik, L. M., Tengberg, M. & Ekström, L. (2019). Lesestrategier – en kunnskapsoversikt. *Bedre skole, årgang (31)*, s. 62-69. [https://www.uv.uio.no/ils/personer/vit/lisbbr/2019-brevik-tengberg---ekstrom-\(2019\)-bs-0119.pdf](https://www.uv.uio.no/ils/personer/vit/lisbbr/2019-brevik-tengberg---ekstrom-(2019)-bs-0119.pdf)

- Bråten, I. & Moe-Thurmann, A. C. (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken*. Gjøvik: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten, I. & Samuelstuen, M. S. (2005). Selvregulert tekstlæring. I E. Solerød (Red.), *Lese- og skriveopplæring som pedagogisk utfordring* (s. 35-52). Halden: Høgskolen i Østfold.
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse – innledning og oversikt. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 9-19). Oslo: Cappelen Forlag.
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 45-81). Oslo: Cappelen Forlag.
- Buan, A. (2015). Lesestrategier og metoder. Arbeid med fagtekster i klasserommet. I E. Maagerø & E. Tønnessen (Red.), *Å lese i alle fag*. (s. 180-187). Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, S. (2011). *Forskningsmetode for lærerutdanningene* (1.utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Deci, E. L. & Moller, A. C. (2005). *The concept of Competence: A Starting Place for Understanding Intrinsic Motivation and Self-Determined Extrinsic Motivation*. I A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (s. 579-598). New York: The Guilford Press.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2016, 27.april). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf

- Det kongelige kunnskapsdepartement. (2016). *Fag – fordypning – forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (St.meld. nr. 28. 2015-2016). Lokalisert på <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Duke, K. N. & Pearson, D. P. (2009). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. *Journal of education*, 189 (1-2.), 107-122.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022057409189001-208>
- Elstad, E. & Turmo, A. (2006). Hva er læringsstrategier?. I E. Elstad & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis* (s. 13-26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Helgevold, L. & Engen, L. (2010). Fagbok i bruk: Å lese en fagtekst. I L. Helgevold & L. Engen (Red.), *Fagbok i bruk: Grunnleggende ferdigheter* (s. 6-16). Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturdidaktikk* (1. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Håland, A., Hoel, T. & Helgevold, L. (2008). *Lesing er ...* Stavanger: Lesesenteret.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Krumsvik, R. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – Kompetanse i fagene*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Stabile resultater i PISA-undersøkelsen, men flere gutter sliter med lesing*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/stabile-resultater-i-pisa-undersokelsen-men-flere-gutter-sliter-med-lesing/id2680740/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Manger, T. (2012). *Motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- McNamara, D. S., Ozuru, Y. & Floyd, R. G. (2011). Comprehension Challenges in the Fourth Grade: The Role of Text Cohesion, Text Genre, and Reader's Prior Knowledge. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 229-257.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel (NRP). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications of reading instruction*. NIH Publication No, 00-4769, Washington, DC:US: Government Printing.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/nou/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instructions*, 1 (2), 117-175.
- Pressley, M. & Wharton-McDonald, R. (2006). The need for increased comprehension instruction. I M. Pressley, *Reading Instruction that works: The case for balanced teaching*. New York: The Guilford Press.

- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk: etter den første leseopplæringen* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk: etter den første leseopplæringen* (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rongved, E. (2019, 22.11). Elever blir engasjerte av vanskelig litteratur. Hentet fra <https://forskning.no/boker-partner-pedagogikk/elever-bli-engasjerte-av-vanskelig-litteratur/1595536>
- Stangeland, T. K. & Forsth, L-R. (2006). *Hurtiglesing: Superlesing og fotolesing*. Oslo: Aquarius Forlag.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulland, G., Palm, K. & Andreassen, R. (2014). Den andre lese- og skriveopplæringa: lesing. I B. Jansson & H. Traavik (Red.), *Norsk boka 2* (s. 112-134). Universitetsforlaget: Oslo.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk* (NOR1-05). Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *God leseopplæring – for lærere på ungdomstrinnet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/god-leseopplaring--for-larere-pa-ungdomstrinnet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Komponenter i god leseopplæring – hele dokumentet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/Komponenter-i-god-leseopplaring/>

- Utdanningsdirektoratet. (2015c). *Lesing i norsk*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/lesing-i-fag/Lesing-i-norsk1/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Mestringsbeskrivelser for nasjonale prøver i lesing*. Hentet fra <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/mestringsbeskrivelser-og-hva-provene-maler/mestringsbeskrivelser-nasjonale-prover-i-lesing/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Hva er nytt i norsk?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-norsk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *PISA 2018 – resultater*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/pisa-2018>
- Utdanningsdirektoratet. (2019c). *Læreplan i norsk*. Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Om statistikken: Nasjonale prøver 5. trinn*. Hentet fra https://statistikkportalen.udir.no/api/rapportering/rest/v1/Tekst/visTekst/19715?dataChanged=2020-04-19_020659
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. I M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (s. 315-327). New York: Macmillan.
- Westlund, B. (2010). *Leseforståelse: Lesestrategier og studieteknikk for de første skoleårene*. Vollen: Tell Forlag.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods*. Los Angeles, Calif: Sage.

8 Vedlegg

Vedlegg 1: Tilbakemelding fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Bruk av lesestrategier i fagtekster

Referansenummer

510840

Registrert

02.01.2020 av Marianne Ims - mar.ims@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ingri Dommersnes Jølbo, ingri.d.jolbo@uis.no, tlf: 48233705

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Marianne Ims, marianne_ims@hotmail.com, tlf: 45429306

Prosjektperiode

02.01.2020 - 12.06.2020

Status

23.01.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

23.01.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 23.01.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte. MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til foresatte observasjon

Informasjonsskriv til foresatte i 4 .. på skole!

Hei,

Mitt navn er Marianne Ims, og for øyeblikket fullfører jeg mitt femte og siste år ved lærerutdanningen på Universitetet i Stavanger. Jeg er nå i gang med å skrive masteroppgave om lesestrategier, og i den forbindelse har jeg store ønsker om å få observere undervisningstimene i klasse 4 ...

Oppgaven min tar utgangspunkt i elevenes leseforståelse, nærmere bestemt elevenes bruk av lesestrategier i møte med en ukjent fagtekst. Dette ønsker jeg å undersøke ved å observere undervisningstimer i omtrent en uke. I løpet av disse dagene vil jeg notere enkelte samtaler, utsagn og hendelser som vil være interessante for min problemstilling. Jeg vil verken notere navn, filme eller ta lydopptak. Det vil med andre ord ikke være mulig å finne ut av elevenes personopplysninger i ettertid.

Etter observasjonsdagene har jeg et ønske om å komme tilbake til skolen for å intervju et par elever i klassen. Intervjuet vil være svært enkelt, ved form av lesing av en relevant tekst og samtale om tekstens innhold. Elevene dette vil gjelde vil selvsagt få en forespørsel og et nytt informasjonsskriv med hjem når den tid kommer.

Dersom du har noen spørsmål eller lurer på noe, ikke vær redd for å ta kontakt på tlf: 45429306 eller mail: marianne_ims@hotmail.com

Mvh

Marianne Ims

- - - - -

Jeg, _____, godkjenner at Marianne Ims kan observere mitt barn i klasse ... sine undervisningstimer på skole. Jeg godkjenner at hun kan bruke informasjonen hun får i sin masteroppgave.

Underskrift:

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til foresatte – intervju

Hei foresatte i 4 ..

I uke 5 var jeg heldig å få observere undervisningstimer i norsk og naturfag i 4 .. og 4 .. som en del av datainnsamlingen til masteroppgaven min. Jeg observerte noen kjekke timer, og det var interessant å se hvor flinke og engasjerte både lærere og elevene var. I forrige informasjonsskriv nevnte jeg kort at jeg ønsket å komme tilbake etter vinterferien for å intervju et par elever. Intervjuet tar utgangspunkt i en fagtekst om verdensrommet, et tema elevene allerede har mye forkunnskaper om. Jeg ønsker at elevene, to og to skal lese en tekst for meg. Videre vil de få i oppgave å gjøre et par oppgaver knyttet til teksten, før vi til slutt snakker sammen om hva vi har lest og hva teksten handler om. Hensikten min er å se på hvilke lesestrategier elevene benytter seg av i møte med en ukjent fagtekst. Bruker de samme strategier som blir vektlagt i klasserommet, eller benytter de seg av egne strategier. Her er det ikke et rett eller galt svar, og det er ikke det jeg er på let etter.

Under intervjuet vil jeg benytte meg av en lydopptaker, slik at jeg får med meg samtalen vi har mellom oss. Lydfilen vil kun bli brukt i forskningsoppgaven, og bli slettet i det oppgaven leveres inn. For å sikre personopplysningene til elevene kommer jeg til å erstatte deres navn med fiktive navn. Navn på skolen vil ikke bli oppgitt i oppgaven, kun hvilket klassetrinn elevene går på. Det vil med andre ord være umulig å gjenkjenne hvilke elever som deltar i prosjektet.

Jeg har fått inntrykk av at klassen generelt er en flink og ivrig gjeng, og i denne anledning ønsker jeg gjerne å intervjue i 4... Dersom og du som foresatt ønsker dette, skriv gjerne under på underskriften. Dette er selvsagt helt valgfritt, men kontakt meg gjerne dersom dere skulle lure på noe.

Jeg bekrefter at du kan intervju barnet mitt og bruke informasjonen du får i din forskningsoppgave.

_____ bekrefter at dette også er noe hun ønsker å delta i.

Underskrift

Mvh

Marianne Ims

marianne_ims@hotmail.com

45429306

Vedlegg 4: Informasjonsskriv til lærere

Vil du delta i forskningsprosjektet «lesestrategier blant elever på fjerde trinn»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvilke lesestrategier elever på fjerde trinn benytter seg av i møte med en ukjent fagtekst. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å finne ut hvilke gode lesestrategier elever på 4 trinn benytter seg av i møte med en ukjent fagtekst. For å kunne si noe om dette ønsker jeg å observere et par undervisningstimer, samt intervju en norsklærer og en naturfagslærer. Jeg ønsker også å intervju totalt fire elever. Under intervjuet skal elevene i fellesskap lese en ukjent fagtekst, og deretter vil vi ha en samtale der vi diskuterer den aktuelle teksten.

Masteroppgaven utarbeides ved Universitet i Stavanger, institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk. Master i utdanningsvitenskap med profil i norsksdidaktikk.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er strategisk trukket ut, da du underviser i naturfag og/eller norsk på fjerde trinn.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du ønsker å delta i prosjektet innebærer det å stille til intervju, samt ønsker jeg å delta for å observere et par undervisningstimer. Opplysningene jeg ønsker å samle inn er basert på hvordan du vektlegger lesestrategier i undervisningen, og dine tanker rundt emnet. Observasjonene i klasserommet jeg ønsker å samle inn vil være rettet mot din undervisning i leseforståelse og strategibruk.

Opplysningene under intervjuet vil bli samlet inn ved bruk av lydopptak, og observasjonene i klasserommet vil bli registrert ved bruk av notater.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang til prosjektet er meg, Marianne Ims og min veileder, Ingri Dommersnes Jølbo. For å sikre at ingen

uvedkommende får tilgang til personopplysningene vil jeg erstatte navn på både lærer og elever med fiktive navn. Dette gjøres for å sikre at deltakerne ikke vil kunne bli gjenkjent i en eventuell publikasjon. For å sikre datamaterialet vil det bli lagret på en ekstern harddisk, adskilt fra annet datamateriale.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2020, da masteroppgaven skal leveres inn 12.juni 2020. I etterkant av prosjektet vil all form for datamateriale som ble samlet inn, slettes.

Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- Å få rettet personopplysninger om deg,
- Få slettet personopplysninger om deg,
- Få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- Å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta gjerne kontakt med prosjektansvarlig, Marianne Ims eller veileder, Ingri Dommersnes Jølbo.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Marianne Ims

Ingri Dommersnes Jølbo

Kontakt:

Marianne Ims

Tlf: 45429306

Epost: marianne_ims@hotmail.com

Ingri Dommersnes Jølbo

Tlf: 48233705

Epost: ingri.d.jolbo@uis.no

Vedlegg 5: Støtteark over lesestrategier i observasjon

Observasjonskole - Leseforståelse og lesestrategi

Førlesing:

- BISON-metoden: Bilder – innledning – sluttdel – overskrifter – nøkkelbegreper
Kommentar:
- Aktivisere forkunnskaper
Kommentar:
- Bevisstgjøre målet med lesingen
Kommentar:
- Foregripe (forutse hva teksten handler om for å få en førforståelse av innholdet)
Kommentar:
- Se på illustrasjoner
Kommentar:
- Overskrifter, innledning, tekststruktur
Kommentar:
- Samtale om teksten
Kommentar:
- Fokusere på ord og begreper
Kommentar:
- Vø(s)l skjema
Kommentar:

Under lesing:

- Leseteknikk (informasjonslesing, nærlesing)
Kommentar:
- Notere nøkkelord/setninger
Kommentar:
- Tankekart
Kommentar:
- Lesestopp
Kommentar:
- Stille spørsmål til lesingen
Kommentar:

- Markere viktige/vanskelige steder i teksten
Kommentar:
- Gå tilbake i teksten, og lese vanskelige ord
Kommentar:
- Logg
Kommentar:

Etter lesing:

- Finne sammenhenger (Relatere innhold i teksten til egne kunnskaper, ferdigheter, opplevelser)
- Kommenter:
- Nøkkelsetninger
Kommentar:
- Bearbeide og formidle (arbeide med tekstens innhold ved å overføre det til en annen sjanger/medium)
Kommentar:
- Oppsummere (hovedpoeng, sentrale innholdselement)
Kommentar:
- Refleksjon (egne tanker og meninger)
Kommentar:
- Vurdere teksten selv (Hva likte du, hvorfor osv)
Kommentar:

Vedlegg 6: Intervjuguide elever

Intervjuguide elever

Førlesing:

1. Hva var det første du gjorde før du leste teksten?
2. Så du på overskriften?
 - 2a. Hvorfor/hvorfor ikke?
3. Så du på bildene?
 - 3a. Hvorfor/hvorfor ikke?
4. Så du på noe annet?
 - 4a. I så fall hva?
5. Hva tenkte du at denne teksten handlet om før du leste den?
 - 5a. Hvorfor tenkte du det?
6. Hva pleier du å gjøre når du starter med å lese en tekst?
7. Kan du noe om dette temaet fra før av?
 - 7a. I så fall hva?
8. Hva tror du er målet med å lese denne teksten?

Under lesing:

1. Hvilken type leseteknikk har elevene?
2. Bruker elevene hverandre som læringsvenner?
3. Stiller elevene spørsmål til teksten?
4. Går elevene tilbake i teksten for å korrigere egen lesing?

Etter lesing:

1. Hva handlet teksten om?
2. Var det noen ukjente ord?
 - 2a. Hvilke?
3. Hva pleier du å gjøre når du leser en tekst med ord du ikke vet hva betyr?
 - 3a. Hvorfor?
4. Hva tenker du om teksten?
5. Hva likte du med teksten?
 - 5a. Hvorfor?

Vedlegg 7: Intervjuguide lærere

Intervjuguide - Naturfagslærer og norsklærer

Bakgrunnsinformasjon:

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
2. Hvilke fag underviser du i?
3. Har du jobbet på andre skoler?
4. Hvordan er undervisningen organisert? (F.eks. temauker)
5. Hvilket læreverk benytter klassen seg av i norsk/naturfag?
6. Opplever du at lesestrategi har en rolle i dette verket?
→ Isåfall hvilken?

Generelle spørsmål:

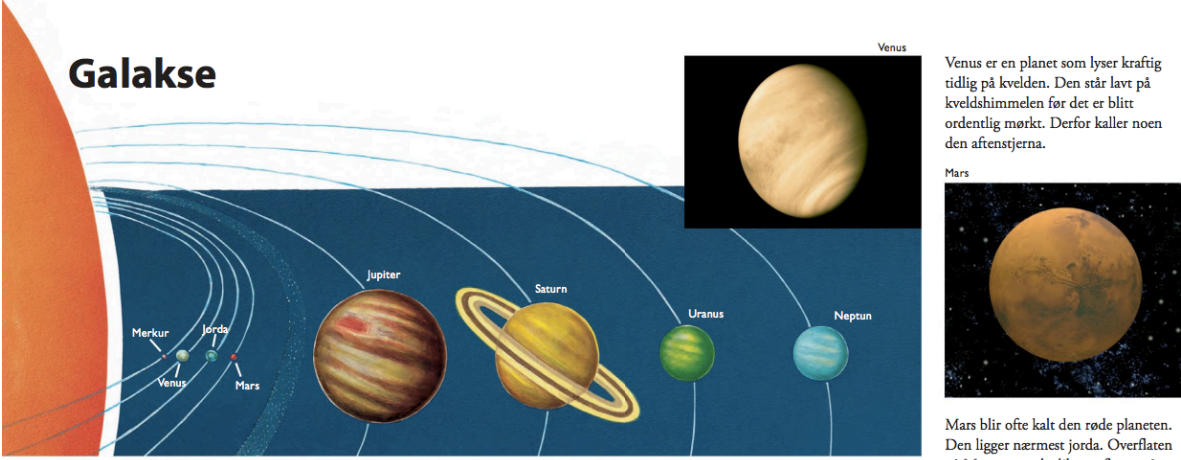
1. Beskriv en vanlig norsk/naturfagstime
2. Hvordan jobber dere med lesing?
3. Hvordan er samarbeidet i klasserommet?
4. Hvordan samarbeider lærerne på trinnet?

Leseforståelse og lesestrategi:

1. Hva legger du i begrepet lesestrategi?
2. Jobber elevene dine aktivt med lesestrategier?
 - 2a. Hvorfor og hvordan?
 - 2b. Hvorfor ikke?
3. I hvilke fag mener du det er viktig å jobbe med lesestrategier?
 - 3a. Hvorfor?
4. Hva mener du er hensikten med lesestrategier?
5. Har du en implisitt eller eksplisitt undervisning innen lesestrategier?
 - 5a. Hvorfor?
6. Tar du utgangspunkt i lesestrategier når et nytt tema skal presenteres for klassen?
 - 6.a. Hvordan?
 - 6.b. Hvorfor?
7. Tenker du at enkelte lesestrategier er viktigere enn andre?
 - 7a. Hvorfor/hvorfor ikke?
8. Tilpasser du strategiene til hver enkelt, eller benytter alle elevene seg av de samme lesestrategiene?
9. Bruker du mye de samme strategiene i undervisningen?
 - 9a. Isåfall hvilke?
10. Opplever du at enkelte elever får mer ut av å benytte seg av strategier enn andre elever?
11. Opplever du at elevene bruker lesestrategier selvstendig?

Vedlegg 8: Fagtekst hentet fra Cumulus 4

Galakse



Jorda går i en bane rundt sola. Vi kaller jorda en planet. Et annet navn på jorda er Tellus. Rundt sola går det åtte planeter. Sola og planetene kaller vi et solsystem.

Planetene er svært forskjellige. Jorda er den eneste planeten vi vet det er liv på. Forskere undersøker om det er liv på andre planeter.

Jupiter er den største av alle planetene. Det er plass til 1400 jordkloder inne i den. Rundt Jupiter er det oppdaget 63 måner. Kanskje er det flere. Med en kikkert kan vi se fire av månene.

Saturn er den nest største av planetene. Det meste av planeten er is. Rundt Saturn kan vi se noen lyse ringer. Ringene er biter av is og stein. Forskerne tror at noen av bitene kan være så store som hus.

Venus er en planet som lyser kraftig tidlig på kvelden. Den står lavt på kveldshimmelen for det er blitt ordentlig mørkt. Derfor kaller noen den aftenstjerna.

Mars blir ofte kalt den røde planeten. Den ligger nærmest jorda. Overflaten på Mars er ganske lik overflaten på jorda. Temperaturen ligner også mye på den vi har på jorda. Forskerne har funnet vann på Mars. Da kan det også være liv der.

Tenk deg at det er liv andre steder enn på jorda. Hvordan ser det ut der?

Galakse



Alle stjerner er kuler av glødende gass. Noen stjerner kan ha en temperatur på overflaten på omtrent 3000 grader. De ser røde ut. Andre stjerner er blå. De blå stjernene har en temperatur på over 10 000 grader.

Nesten alle stjernene vi kan se fra jorda, hører til en galakse som vi kaller Melkeveien. Vår sol hører med til Melkeveien.

Med en romferge vil det ta 160 000 år å nå fram til den stjerna som ligger nærmest vår sol. Utenfor Melkeveien er det millioner av andre galakser.

Stjerneskudd
Noen ganger kommer det steiner inn i atmosfæren. Disse steinene kaller vi meteor. Meteorene brenner opp. I gamle dager trodde man at dette var stjerner som falt ned. Derfor ble det kalt stjerneskudd. På enkelte tider av året kan vi se svært mange stjerneskudd. Dette kaller vi meteorsvermer.

Kometer
Noen ganger kan vi se en lysende gjenstand med lang hale på himmelen. Dette kan være en komet. Kometen er en stor kule av is og støv. Når kometen er nær sola, smelter overflaten og fordampes. Dette lager en hale av damp og støv. En komet får ofte navn etter personen som oppdager den.

Nordlys
Om natta kan vi iblant se lys som beveger seg på himmelen. Dette kaller vi nordlys. Nordlys kommer av små partikler som slenges ut fra sola. Når partiklene treffer atmosfæren, blir det nordlys. Nordlys kan ha forskjellige farger. De vanligste fargene er rødt og grønt. Noen ganger kan nordlyset se ut som bølger på himmelen. Jo lenger nord i Norge vi kommer, jo sterkere er nordlyset.

Hvorfor kalles vår galakse for Melkeveien?