



# Høgskulen på Vestlandet

## Masteroppgave i læring og undervisning

MAS3-307-O-2022-VÅR-FLOWassign

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	02-05-2022 09:00	<b>Termin:</b>	2022 VÅR
<b>Sluttdato:</b>	16-05-2022 14:00	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Masteroppgave		
<b>Flowkode:</b>	203 MAS3-307 1 O 2022 VÅR		
<b>Intern sensor:</b>	(Anonymisert)		

### Deltaker

<b>Naun:</b>	Mari Sannes Innerdal
<b>Kandidatnr.:</b>	410
<b>HVL-id:</b>	161429@hvl.no

### Informasjon fra deltaker

<b>Antall ord *:</b>	23392
----------------------	-------

Egenerklæring \*: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt \*:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min \*

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? \*

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? \*

Nei



## MASTEROPPGAVE

Ungdomsskoleelever og lesing – en studie av hvordan elever forholder seg til tekst og lesestrategier

Middle school students and reading - a study of how students relate to text and reading strategies

**Mari Sannes Innerdal**

Master i Læring og undervisning

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Veiledere: Britt Iren Nordeide og Vilde Strand Kompelien

16.05.2022

## Sammendrag

Lesing er en av de fem grunnleggende ferdighetene, og skal slik være en del av opplæringen i alle fag i grunnskolen. Lesing er slik en viktig del av opplæringen, men en vet likevel ikke nok om hvordan elever i ungdomsskolen faktisk leser, og om de bruker lesestrategier i møte med tekst. Formålet med denne studien bidra til mer kunnskap innenfor nettopp dette. Studien har et kvalitativt design der det er brukt semistrukturerte intervjuer sammen med innhenting av logg hos et utvalg klasser og elever. Målet er å få innsikt i elevenes egne beskrivelser av leseprosesser og deres strategibruk, og er på den måten avgrenset til deres erfaringer og opplevelser i møte med tekst i skolen. Det er elevenes egne beskrivelser som danner grunnlaget for utvalget av faktorer som kan bidra til at leseutvikling blant elever kan bedres. Studien bygger på teori og forskning som forteller noe om hva lesing er og innebærer.

Gjennom analyse av datamaterialet som er samlet inn i forbindelse med prosjektet, kommer det frem at de fleste elevene som deltok i studien har kunnskaper rundt ulike grep en kan gjøre for å forstå tekst og innhold bedre, men at elevene mangler en grundigere forståelse for hva forskjellig bruk av lesestrategier kan utgjøre. Det kommer også frem i undersøkelsen at eksplisitt lesestrategiundervisning viser seg å være fraværende i skolen og undervisningen, og at opplæringen muligens har et stort forbedringspotensial, ut ifra det elevene beskriver. Motivasjon for lesing og bruken av lesestrategier har i tillegg stor sammenheng for hvordan elevene leser og deres leseforståelse.

Det er ikke mulig å generalisere resultat fra denne studien, da svarene som kommer frem er basert på et lite utvalg elever. Likevel kan resultatene gi et nyttig innblikk i hvordan et utvalg elever beskriver deres leseprosess, og hvilke strategier de bruker for å lese ulike tekster i skolen.

## Abstract

Reading is one of the five basic skills and one of the most important parts of teaching and learning in the primary school. Still, there is lack of knowledge of how students in primary school actually read, and if they use any reading strategies. Elaborating this theme and increase the knowledge, is the purpose of this study. The study has a qualitative design, with semi structured interviews and notes from a selection of classes and students. The goal is to get insight in the students descriptions of how they read and their use of strategies. The study is therefore limited to the students experiences and encounters with text at school. The descriptions from the students is the foundation of the factors that can contribute to improve the development of reading. The study is built on science and theory on reading, which describes what it is and what it implies

Through analysis of the material gathered in this project it appears that most of the students in this study have the knowledge of different methods to understand text and content better, but there's no deeper understanding on what reading strategies can result in. Based on what the students describes, the study also shows that explicit reading strategies doesn't exist in the education and that the teaching has a huge potential of improvement. In addition, reading and understanding is connected to motivation for reading and use of reading strategies.

Results from this study can't be generalized, since the gathered material is based on a small selection of students. The results can still give a useful insight in how a selection of students describes reading processes, and what strategies they use to read content in the primary school.

## Takk til

Jeg vil takke elevene som deltok i studien og lærerne som åpnet klasserommene sine for meg. Takk for at dere har delt deres tanker og erfaringer. Dette er innsikt jeg vil ta med meg videre ut i arbeidslivet.

Takk til medstudenter på masterrommet. Jeg kommer til å savne 10-kaffe, faglige diskusjoner og tørre vitser.

Til slutt vil jeg også rette en stor takk til veilederne mine, Britt Iren Nordeide og Vilde Strand Kompelien. Takk for gode tips, skarphet, motivasjon og ikke minst støtte når hele oppgaven har følt uoverkommelig.

Å skrive master er vanskelig - likevel er jeg nå kommet ved veis ende. Nå gleder jeg meg til fortsettelsen.

Sogndal, mai 2022

Mari Sannes Innerdal

*«Lesing i norskfaget kan sammenlignes med å ta med elevene på fjelltur. De får trent kondisjon, utholdenhet og balanse i forskjellig terreng, de presser seg i oppoverbakker og går lett i slake nedoverbakker»*

(Bakken, 2020, s. 272)

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	1
Abstract .....	2
Takk til .....	3
1. Innledning.....	1
1.1 Tema for oppgaven.....	1
1.2 Formål og problemstilling.....	3
1.2.1 Begrepsavklaring .....	3
1.2.2 Avgrensing .....	4
1.2.3 Oppgavens oppbygging .....	5
2. Teori.....	6
2.1 Hva er lesing?.....	6
2.1.1 Lesing i PISA.....	6
2.1.2 Lesing som sosial ferdighet .....	8
2.1.3 Lesing som grunnleggende ferdighet.....	9
2.2 Lese- og læringsstrategier .....	11
2.2.1 Førlesefasen .....	12
2.2.2 Lesefasen.....	13
2.2.3 Etterlesingsfasen .....	15
2.3 Hvilke tekster møter elevene i skolen? .....	16

2.3.1	Skjønnlitterære tekster og sakprosa .....	16
2.3.2	Lesing i alle fag .....	18
3.	Metode .....	20
3.1	Valg av metode .....	20
3.1.1	Semistrukturerte intervjuer .....	21
3.1.2	Loggskrivning .....	22
3.2	Utvalg, operasjonalisering og analyse .....	23
3.2.1	Utvalg .....	23
3.2.2	Barn og unge som informanter .....	24
3.2.3	Innhenting av data .....	25
3.2.4	Analyse .....	26
3.3	Forskningsetikk .....	29
3.3.1	Validitet .....	29
3.3.2	Reliabilitet .....	30
3.3.3	Etiske utfordringer .....	30
4.	Presentasjon av datamaterialet .....	32
4.1	Tekstene i studien som rammefaktor .....	32
4.2	Intervju av elever .....	33
4.2.1	Kjennskap til lesestrategier .....	34
4.2.2	Bakgrunnen for at elevene bruker lesestrategier .....	36
4.2.3	Beskrivelsene av undervisning i lesing og lesestrategier .....	37



4.2.4	Oppsummering.....	39
4.3	Loggene.....	39
4.3.1	Strategier knyttet til førlesefase .....	39
4.3.2	Strategier knyttet til lesefasen .....	40
4.3.3	Strategier knyttet til etterlesingsfasen.....	41
4.3.4	Oppsummering.....	43
5.	Diskusjon .....	45
5.1	Betydningen av god lesestrategiundervisning .....	45
5.2	Hensiktsmessig bruk av lesestrategi.....	48
5.3	Elevenes motivasjon for bruk av lesestrategier .....	50
6.	Avslutning.....	53
6.1	Oppsummering av hovedfunn .....	53
6.2	Kritiske refleksjoner .....	54
7.	Litteraturliste.....	57
8.	Vedlegg.....	60
8.1	Vedlegg 1 – Samtykkeskjema .....	60
8.2	Vedlegg 2 – Skjema for loggskrivning .....	63
8.3	Vedlegg 3 – Intervjuguide.....	65
8.4	Vedlegg 4 – Godkjenning fra NSD.....	66
8.5	Vedlegg 4 – Tekstene.....	68
	Norsk – 8. trinn .....	68

KRLE – 9. trinn.....	70
Norsk – 9. trinn .....	72
Norsk – 10. trinn .....	73
Tabell 1 .....	24

# 1. Innledning

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for bakgrunnen for valg av tema, og hvorfor jeg har valgt lesing og lesestrategier som tema. Videre blir det gjort en kort presentasjon av temaet og den faglige konteksten. Deretter følger studiens formål og problemstilling, før det til slutt i kapitlet blir gjort rede for sentrale begrep som ligger til grunn for oppgaven og avgrensinger som er blitt gjort med tanke på problemstillingen.

## 1.1 Tema for oppgaven

Denne masteroppgaven handler om *lesing* – og dette er det flere grunner til. Det å lese er noe vi alle gjør daglig, og i takt med et utviklingsorientert og tidvis avansert utdanningssystem etterfulgt av et langt arbeidsliv stilles det i dag høye krav til kompetanse innenfor lesing. I løpet av seks år som student har hverdagen min stort sett handlet om å tilegne meg ny kunnskap – gjennom lesing. Det samme kan jeg si om hverdagen utenfor studiene også. Store deler av fritiden går med til tekst og lesing, enten det er via TV, gjennom nyheter eller når en skal oppdatere seg på snøskredvarslinga før skitur. Selv om lesing kan sees på som en særdeles vanlig aktivitet, er det også en nokså kompleks ferdighet å kunne. Elever i dagens skole skal ikke bare lære seg å lese, men de skal også kunne tilegne seg gode strategier for å kunne ta i bruk lesing som en måte å tilegne seg ny kunnskap på. Dette betyr at elevene skal kunne automatisere leseferdighetene sine etter den første leseopplæringen, både når det gjelder ord- og setningsnivå (Bentsen, 2020). I Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20) finner vi lesing som en av de fem grunnleggende ferdighetene, som betyr at lærere i alle fag skal legge til rette for å utvikle gode leseferdigheter hos alle elever på tvers av alle fag og trinn (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Det betyr med andre ord at skolen ikke bare har ansvar for å lære elevene å lese, men den skal også ta høyde for at elever gjennom den andre leseopplæringen blir gode lesere med gode lesestrategier, hvor de vet hvordan de på best mulig måte kan ta i bruk disse for å forstå og forholde seg til tekst både på skole og i hverdagen.

Astrid Roe peker på at begrepet leseopplæring er for mange identisk knyttet til begrep som handler om begynneropplæring (Roe, 2014, s. 12). Leseopplæring er med andre ord noe de fleste assosierer med å lære seg å lese ord for ord, og etter at elevene har knekt lesekoden, har man i mindre grad fokus på å utvikle denne videre. Det er likevel mange måter å bidra til at elevene oppnår bedre

leseforståelse, og arbeid med dette er viktig med tanke på utdanning og ellers i livet (Roe & Blikstad-Balas, 2020, s. 21–22). Roe & Blikstad-Balas (2020, s. 23) skriver at arbeid med leseforståelse er noe som må foregå gjennom hele utdanningsløpet. Dette blir også vektlagt i fagfornyelsen etter 2020, hvor en kan se at lesing er en sentral kompetanse knyttet til alle fag – på alle trinn. Mye av forskningen rundt lesing i skolen og elevenes utvikling av leseforståelse tyder på at svært mange lærere har tatt dette for gitt. I det elevene har lært seg å lese, kan det se ut til at den videre leseopplæringen får mindre plass, og at elevene etter å ha knekt lesekoden automatisk også skal kunne utvikle en videre leseforståelse – men dette stemmer nødvendigvis ikke (Roe, 2014, s. 12).

Behovet for mer fokus på leseopplæring er aktuelt, hvor dette inkluderer videre opplæring i både leseforståelse, leselyst og lesestrategier (Roe, 2014, s. 74). I Meld. St. 28 (2015), *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* blir det lagt vekt på at elevene skal lære å vurdere kunnskap på en selvstendig måte. Dette betyr at skolen skal legge til rette for at elevene kan tenke kritisk og selvstendig. Elevene må øves opp til en kritisk sans hvor de evner å se en sak fra flere sider. Stortingsmelding 28 trekker frem den kritiske sansen og vurderingen hos elevene som sentral, og knytter denne strekt opp mot de grunnleggende ferdighetene. Dette er ført videre inn i de nye læreplanene sammen med fagfornyelsen, hvor den overordnede delen i norskfaget inkluderer kritisk tilnærming til tekst som en av kjerneelementene i faget (Veum & Skovholt, 2020, s. 11). Slik er begrepet literacy sterkt knyttet opp til LK20 og de grunnleggende ferdighetene i skolen. Literacy vil si å være skrive- og lesekyndig, men sammen med stadig flere endringer i samfunnet har begrepet blitt utvidet. Å identifisere, forstå, tolke, skape og kommunisere i et stadig mer digitalisert og tekstbasert samfunn er faktorer som er høyt prioritert i norsk skole og utdanning, og er også det som danner selve grunnlaget for dette begrepet (Veum & Skovholt, 2020, s. 12–13).

Gjennom mitt masterprosjekt ønsker jeg å få et innblikk i lesing som aktivitet i skolen og hvordan elever tilnærmer seg tekst ved hjelp av lesing og strategier innenfor dette. Lesing er som sagt en svært sentral del av skolehverdagen, og anses som en ferdighet som er viktig i flere sammenhenger. Gode ferdigheter i lesing og lesestrategier ser jeg på som en viktig nøkkel til ny kunnskap – i alle fag og i livet generelt. Jeg vil derfor undersøke hvordan et utvalg elever på ungdomsskolen leser, og om de gjennom leseopplæring har fått nok kunnskaper om lesestrategier til å bruke disse på en hensiktsmessig måte.

## 1.2 Formål og problemstilling

Problemstillingen for denne studien er:

*Hvordan tilnærmer og leser et utvalg ungdomsskoleelever skjønnlitterære tekster og fagtekster, og benytter de seg av lesestrategier i arbeid med lesing og leseforståelse?*

Problemstillingen retter fokus mot den videre leseopplæringen, og konsentrerer seg om hvordan elever på ungdomsskolen leser. Selv om mye av lesingen i skolen er knyttet til å lære, utelukker ikke studien andre tekster enn fagtekster, og inkluderer derfor både tekst fra skjønnlitteratur og sakprosa.

Studien konsentrerer seg i hovedsak om hvordan elever benytter lesing for forståelse. Et ønske er å få et innblikk i hvilken kompetanse elever på ungdomsskolen har innen lesing, og om de fleste elever mestrer å ta i bruk ulike lesestrategier på en hensiktsmessig måte. Gjennom en kvalitativ metode for denne oppgaven og fremstilling, analyse og diskusjon av datamaterialet vil jeg derfor forsøke å sette lys på hvordan et utvalg elever på ungdomsskolen forholder seg til lesing, og hvordan de leser i lys av relevant forskning og teori. Jeg ønsker gjennom intervjuene å få kjennskap til hvordan elevene leser, og om de i det hele tatt benytter lesestrategier i denne prosessen. Dette vil være selve kjernen av prosjektet, hvor elevenes egne perspektiver kommer til syne. Hensikten er ikke å generalisere svarene, men å sette lys på temaet og for å få bedre innsikt når det gjelder lesing og leseferdigheter blant et utvalg elever. Et ønske er også at denne studien kan være til interesse for andre lærere som jobber i skolen, uavhengig av fag og alderstrinn.

### 1.2.1 Begrepsavklaring

Jeg vil først avklare og gjøre rede for noen av de sentrale begrepene oppgaven inkluderer. Den sentrale delen av problemstillingen handler om *lesing*, nærmere bestemt hvordan elever leser for forståelse ved bruk av strategier. Dette er også i tråd med ny overordnet del av læreplanen, hvor strategier omhandles i avsnittet om *det å lære å lære* (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Å lese for å lære betyr i denne sammenheng å kunne hente ut mening fra det man leser. Dette innebærer å kunne knytte ny kunnskap til kunnskaper en har fra før, og slik huske det man leser. Dersom elever mestrer dette, anses de for å være strategiske lesere (Roe, 2014, s. 87; Roe & Blikstad-Balas, 2020, s. 24). For å tilegne seg kunnskap gjennom lesing er det derfor sentralt å kunne anvende seg av ulike *lesestrategier* ut ifra hva formålet med lesingen er. Roe (2014, s. 84) skriver at læringsstrategier og lesestrategier i mange sammenhenger kan sees på som to sider av samme sak. Hun skriver at selve

definisjonen og begrepsavklaringen rundt hva vi velger å omtale lesestrategier som, er i det store bildet ikke så viktig, men støtter seg i stor grad på at mange vil mene at en lesestrategi *er alle grep en leser gjør for å fremme leseforståelsen* (Roe, 2014, s. 87). Denne definisjonen har jeg også valgt å støtte meg på i arbeidet med lesestrategi.

Ettersom studien min retter seg mot lesing, vil tekstene elevene møter i skolen danne selve grunnlaget for datamaterialet, og på den måten ha stor påvirkning for resultatene av undersøkelsen. Denne studien inkluderer som sagt både *skjønnlitterære tekster* og *sakprosa*tekster (også kalt *fagtekster*). Skjønnlitterære tekster er tekster der forfatteren gjennom å fortelle en historie ofte benytter seg av ulike litterære virkemidler som metaforer eller språklige bilder som kan gi ulike assosiasjoner hos forskjellige lesere (Roe, 2014, s. 62). I slike tekster overlates store deler av tolkningsarbeidet til leseren, noe som krever at leseren har kunnskaper om og kan kjenne igjen de ulike virkemidlene i teksten. Sakprosa eller fagtekster er tekster som stiller mange av de samme type utfordringene til leseren. I tillegg kan de fremstå som svært informasjonstette (Roe, 2014, s. 55). Dette betyr at leseren av slike tekster i større grad må konsentrere seg om detaljerte faktaopplysninger, som likevel på lik linje med de skjønnlitterære tekstene stiller krav til leseferdigheter og bruk av ulike strategier. Evnen til å forholde seg til ulike tekster blir i denne sammenheng sentral ettersom problemstillingen også stiller spørsmål om hvordan elever *tilnærmer* seg tekster, og derfor vil også begrep som *literacy* være inkludert i studien. Problemstillingen søker først og fremst svar på hvordan elever på ungdomsskolen leser, men hvordan de leser vil ha stor sammenheng med hvordan de forstår og forholder seg til dagens tekstmangfold. Utover disse begrepene med utgangspunkt i problemstillingen for oppgaven, vil de ytterligere begrepene oppgaven inkluderer gjøres fortløpende rede for.

### 1.2.2 Avgrensing

Med tanke på studiens omfang har det blitt gjort noen avgrensinger i oppgaven. Oppgaven retter seg mot leseopplæringen og det videre arbeidet med denne. Dette vil si at studien inkluderer elever som allerede har knekt lesekoden, og er derfor rettet mot elever på ungdomsskolen. Det utelukkes likevel ikke at det finnes elever i ungdomsskolen som fortsatt har behov for mer opplæring innen ordavkodning og enkel leseopplæring, men det er ikke tatt hensyn til dette i selve oppgaven. Det er heller ikke tatt høyde for elever med minoritetsbakgrunn, selv om språklig bakgrunn i stor grad kan ha innvirkning på lesekompetanse hos elever. Denne studien undersøker også bare elever uten noen

påviste lese- eller skrivevansker, og det har derfor ikke vært rom for å utdype lesevansker som en mulig faktor for eventuelle lave leseprestasjoner.

### *1.2.3 Oppgavens oppbygging*

Videre vil jeg presentere relevant teori, som danner grunnlaget for diskusjonen. Metodevalg for prosjektet gjøres rede for i kapittel tre, i tillegg til beskrivelse av hvordan jeg gjennomførte datainnsamlingen. Kapittel fire tar for seg presentasjon av resultat som kom frem i datamaterialet, og i kapittel fem diskuterer jeg disse opp mot teorigrunnlaget. Helt til slutt vil jeg forsøke å oppsummere de viktigste funnene i oppgaven for å best mulig svare på problemstillingen samt rette fokus mot det oppgaven i videre sammenheng kan bidra med.

## 2. Teori

Teorien denne oppgaven bygger på vil danne grunnlaget for drøftingen rundt temaet og datamaterialet. Teorien vil i hovedsak ta for seg hva lesing er og innebærer. Jeg vil også belyse teori rundt lesestrategier som inkluderer ulike faser og metoder for lesing som er sentrale ut ifra datamaterialet studien støtter seg på.

### 2.1 Hva er lesing?

Det er flere måter å definere lesing på. Lesing kan defineres som en automatisert prosess som på fagspråket kalles for ordavkoding. Kulbrandstad (2022, s. 15) forklarer dette som «(...) at man forstår at bokstavene representerer språklyder, vet hvilke lyder og bokstaver som skal kobles sammen, og hvordan bokstavene kan settes sammen til ord – som at T, U, S, S, I kan bli Tussi». Dette er likevel en svært snever definisjon av hva lesing er, ettersom lesing av ulike tekster også innebærer å forstå og bruke en tekst. Roe (2014, s. 22) beskriver lesing som å «konstruere mening fra tekst», og på denne måten også inkluderer dette at lesing også er en kognitiv prosess, med det formålet at leseren skal kunne innhente informasjon og tilegne seg både informasjon og kunnskap.

#### 2.1.1 Lesing i PISA

Tekstmangfoldet vi forholder oss til i dagens samfunn består av både falske og riktige fakta, uklare kommersielle grenser, og informasjon fra pålitelige og mindre pålitelige kilder (Veum & Skovholt, 2020, s. 11). Slik er kompetanse innen lesing sentral, hvor begrep som literacy er høyst relevant. Begrepet tar for seg ferdigheter som å skille, avgjøre og bedømme ulike tekster i samfunnet som i stor grad er ulikt fremstilt (Veum & Skovholt, 2020, s. 14). Til grunn for min forståelse av begrepet «reading literacy», velger jeg å støtte meg til OECDs definisjon: «Reading literacy is understanding, using, evaluating, reflecting on and engaging with texts in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential and to participate in society» (OECD, 2019, s. 28). Denne definisjonen innebærer har ifølge OECD (2019) stadig vært i endring i takt med utvikling av samfunn, økonomi, kultur og teknologi. Lesing er ikke bare en ferdighet man lærer seg i løpet av tidlig skolealder, men er en form for utvikling av kunnskap og ferdigheter som stadig er i endring (OECD, 2019). Lesing og lesekompetanse er slik sett ferdigheter som å kunne engasjere seg i tekster og å kunne vurdere og reflektere over det man leser (Roe & Engdal Jensen, 2017).



Lesing ble for alvor satt på den pedagogiske dagsorden etter at resultater fra den omfattende undersøkelsen gjort av Programme for International Student Assessment (PISA) kom på 2000-tallet (Bråten, 2011, s. 9). Norges plassering ut ifra kompetansen bak leseforståelse var så vidt over gjennomsnittet, noe som gav bekymring og grunnlag for en større offentlig debatt. Resultatene viste at det fantes forskjeller mellom de beste og de svakeste elevene, og her ble det konstatert store variasjoner i leseforståelse blant elever på samme skole. Det var flere faktorer som også tydet på at elevene i liten grad brukte lesestrategier aktivt for å forstå tekst, og at leseengasjement og interesse for lesing var relativt dårlig, spesielt blant guttene (Bråten, 2011, s. 10). På bakgrunn av PISA-resultatene i 2000 ble derfor norsk lesepedagogikk et sentralt tema å utforske. En av de som satte dette på dagsorden var norsk-amerikaneren Jay Rasmussen, som undersøkte norske skolars lesepedagogikk i form av både litteraturstudier, klasseromsobservasjoner og intervjuer av lærere. Han kom frem til at det blant annet var lagt lite vekt på forståelse i lesingen hos norske elever, og at det ble gjort lite for å fremme elevenes lesekompetanse. Det viste seg at undervisning i leseforståelse og strategier for dette ble forsømt, og at elevene derfor ikke ble gjort oppmerksom på betydningen av målrettet innsats og bruk av lesestrategier for å forstå tekster de møter i undervisning bedre (Bråten, 2011, s. 10).

PISA-undersøkelsen gjennomføres hvert tredje år og måler kompetansen til 15-åringer i lesing, matematikk og naturfag. Den siste PISA-undersøkelsen ble gjennomført i 2018, hvor lesing var hovedområde. Frønes & Jensen (2020) legger frem funn fra PISA 2018 i boken «*Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*». Fire hovedfunn peker seg ut med tanke på norske elevers lesekompetanse. Rapporten sier blant annet at kritisk vurdering av teksters troverdighet er utfordrende for norske elever, og at det er sterk sammenheng mellom elevenes leseforståelse og bruk av lesestrategier. Det er også sterke sammenhenger mellom elevenes bakgrunn og hva det har å si for leseferdighetene til den enkelte. I tillegg fordyper norske elever seg sjeldnere i lange tekster sammenlignet med elever fra naboland (Frønes & Jensen, 2020; OECD, 2019). Bakken (2020, s. 269) kommenterer leseforskningen til PISA 2018, og vurderer denne opp mot LK20 og den reviderte norsklæreplanen. Han skriver at resultatene i PISA tilsier at norskundervisningen i grunnskolen ikke er tilstrekkelig, og at det bør gjøres endringer dersom målsettingene for den nye læreplanen skal nåes. Det må legges mer til rette for eksplisitt strategiundervisning, der elevene lærer grunnleggende strategier for økt leseforståelse. Det må også jobbes mer med bevisstgjøring blant elever når det gjelder å kunne ta i bruk lesestrategier på en hensiktsmessig måte, for å nå de ulike tekstene og

lesingens formål. Det er i tillegg behov for å legge mer til rette for undervisningen der retoriske analyser suppleres med mer fokus på kritisk tilnærming til tekster, og vurdering av tekstenes troverdighet (Bakken, 2020, s. 269)

### 2.1.2 Lesing som sosial ferdighet

Skaftun (2006, s. 15) sier at:

Målet for leseopplæringen i skolen må derfor være å gi elevene en leseferdighet som gjør dem til deltagere i nettopp det samfunnet de er en del av. I vårt tilfelle: et skriftspråkbasert demokratisk samfunn, der individet former sin egen identitet innenfor rammene av et medie- og informasjonsbasert kulturelt fellesskap.

Det finnes altså ulike sosiale forventinger til leseferdighet blant mennesker, basert på hvilket samfunn man er en del av. UNESCO har benyttet seg av en distinksjon mellom to nivåer av leseferdighet for å fange opp forskjellene – elementær og funksjonell lese- og skriveferdighet (Skaftun, 2006, s. 15). Den elementære lese- og skriveferdigheten vil si å kunne «lese og skrive et kort, funksjonelt utsagn om ens egen hverdag». Funksjonell leseferdighet er et mer relativt begrep der ferdighet innen lesing vurderes i forhold til de lesekrav samfunnet stiller til den enkelte, enten det er i jobb- eller fritidssammenheng. En må kunne forholde seg kritisk til tekst, slik at en kan forstå hva som er viktig og uviktig informasjon, dette som nevnt over i tråd med «reading literacy» (Skaftun, 2006, s. 15; Veum & Skovholt, 2020, s. 14). Et viktig mål for norsk skole blir av den grunn å tilby god leseopplæring for alle elever, slik at vi på best mulig måte kan sikre elevene våre å bli selvstendige deltakere i samfunnet og ta del i demokratiet.

Når en definerer ferdigheter som innebærer lesing, vil man møte på begrepet leseforståelse. Leseforståelse har ifølge Bråten (2011, s. 11) å gjøre med forståelsen for skrevet tekst, enten det er på papir eller skjerm, og kan i tillegg inkludere fremstillinger i grafisk sammenheng, kart eller på bilder. Bråten (2011, s. 11) definerer begrepet leseforståelse som «(...) å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst». Bråten avgrenser dermed begrepet til å kun handle om «å finne og skape mening med utgangspunkt i skrevne ord» (Bråten, 2011, s. 12). Ifølge Bråten (2011, s. 12) er dette en smal definisjon av begrepet, men som likevel rommer to ulike

aspekter ved leseforståelsen. Det første aspektet handler om å finne frem til og hente ut meningen forfatteren har tillagt teksten. Her vil leseren for det meste være tro mot teksten, hvor hen ivaretar tekstens bokstavelige mening. Dette er viktig med tanke på leseforståelsen, men den rommer likevel ikke alt. I tillegg til å kunne forstå tekstens mening, er det også nødvendig at leseren kan skape mening ut ifra det hen leser. Dette krever en aktiv samhandling med teksten, hvor leseren i tillegg til å hente ut mening også skaper den. Leseforståelse blir en ferdighet som krever samhandling eller interaksjon mellom leseren og teksten. Slik kan leseren av teksten oppnå en dypere forståelse av det som blir lest, og dermed utvikle ny kunnskap (Bråten, 2011, s. 12). Denne beskrivelsen av leseforståelse vil likevel ikke være dekkende nok med tanke på samfunnets tekstmangfold. Dette fordi leseforståelse betyr mer enn bare konsumering av stoff og innhold. Det innebærer blant annet å kunne vurdere og reflektere innholdet i teksten, samt språket, strukturen og vinklingen den har (Roe et al., 2018, s. 117). Denne definisjonen omfatter dermed flere faktorer som sørger for leseforståelse, og er i tråd med slik Veum & Skovholt (2020, s. 14) definerer begrepet *kritisk literacy*.

Det er utfordrende å beskrive lesing på en eksakt og dekkende måte, ettersom det både omfatter og påvirkes av både indre og ytre faktorer (Roe, 2014, s. 22). Lyd, lys eller fysisk bekvemmelighet er ytre faktorer som ikke avhenger av leseren. Det samme gjelder tekstens form, innhold eller tilgjengelighet. Selve forståelsen av en tekst er på den andre siden avhengig av hvordan leseren leser. Her er indre faktorer som ordavkoding, leseflyt og lesehastighet grunnleggende. Bruken av forkunnskaper, kjennskap til ulike lesestrategier og evnen til å overvåke egen leseprosess påvirker leseforståelsen, og er faktorer knyttet til den videre leseopplæringen. Motivasjon, konsentrasjon og interesse av det en leser er i tillegg viktig for at lesingen skal føre til forståelse hos leseren, som vil si at lesing er en intellektuell og emosjonell prosess. Mange mener at lesing også inngår i en sosiokulturell prosess fordi lesing ofte skjer i situasjoner der ulike sosiale og kulturelle faktorer påvirker lesingen, og fordi leseren selv har med seg både kunnskap, erfaring og holdninger som er sosialt og kulturelt betinget inn i selve leseprosessen (Roe, 2014, s. 22–23). Slik kan en se at lesing er en kompleks aktivitet, hvor flere faktorer påvirker leserens forståelse av det hen leser.

### 2.1.3 Lesing som grunnleggende ferdighet

Lesing er en del av de fem grunnleggende ferdighetene i læreplanen (LK20), og er noe som skal arbeides med på tvers av alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Dette vil si at alle fag har ansvar for opplæring i de grunnleggende ferdighetene, men fagene har likevel ulike roller i utviklingen av

disse. Norsk har en særstilt posisjon når det gjelder opplæring i lesing. Leseutvikling i norsk går fra den grunnleggende avkodingen fra å lese, til å tolke og reflektere i ulike sjangere med ulik lengde og kompleksitet (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Lesing i norskfaget beskrives slik:

Å kunne lese i norsk innebærer å lese både på papir og digitalt. Det innebærer å kunne lese og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa, å beherske lesestrategier tilpasset formålet med lesingen og å kunne vurdere tekster kritisk. Lesing i norsk innebærer også å lese sammensatte tekster som kan inneholde skrift, bilder, tegninger, tall og andre uttrykksformer (Kunnskapsdepartementet, 2019b).

Magnusson & Frønes (2010) viser til lesing som et av skolens sentrale mål, der skolens oppgave er å gjøre elevene rustet til ulike lesekrav samfunnet stiller for deltakelse i jobb- og fritidssammenheng. For å kunne nå et slikt mål må skolen utvikle god lesekompetanse hos elevene der en inkluderer utvikling av funksjonell leseferdighet. Magnusson (2021) skriver i sin doktorgradsavhandling at gode lesestrategier og en kritisk vurderingsevne til tekst er nødvendig for å kunne orientere seg i store tekstmangfold slik samfunnet er i dag (Magnusson, 2021; Veum & Skovholt, 2020). Derfor bør eksplisitt strategiundervisning være en sentral del av norskundervisningen på skolen, i tillegg til at fokus på leseprosesser gjelder i alle fag.

Lesestrategier er eksplisitt nevnt i den grunnleggende ferdigheten «å kunne lese», noe som legger føringer for hvordan opplæring i ulike lesestrategier bør inkluderes i undervisningen. Å arbeide med lesestrategier er viktig for å oppnå god leseforståelse blant elever på skolen, og her er det flere faktorer som er sentrale (Anmarkrud & Refsahl, 2010). De hevder at grundig arbeid med både lesestrategier, bakgrunnskunnskaper og lesemotivasjon i undervisning er en viktig del av det å skape elever som er både mer bevisst, systematisk og effektive i sine leseprosesser. En ting er altså at elever gjennom lesing skal tilegne seg ny kunnskap. En annen er at elevene også gjennom god leseopplæring skal kunne oppøves i til en kritisk vurderingsevne av tekst,

## 2.2 Lese- og læringsstrategier

Roe (2014, s. 84) definerer lesestrategier nært knyttet til læringsstrategier, og sier at lesing er en aktivitet som kan stimulere til læring. Skolen har her et særlig ansvar for å legge til rette for at elever lærer å lese på en måte der de tilegner seg ny kunnskap, hvor lærere i enkelte fag skal sørge for at elevene forstår ulike fagteksters form og innhold (Roe & Blikstad-Balas, 2020, s. 21). For at elever skal kunne benytte seg av gode lesestrategier som fører til læring, er det viktig at skolen legger til rette for god undervisning i de ulike strategiene. God strategiundervisning er en krevende prosess som avhenger av at læreren legger til rette for godt samspill mellom tekster og aktiviteter for elever med ulike leseferdigheter og leseforutsetninger. Det er med andre ord nødvendig at læreren har et solid kunnskapsgrunnlag med et gjennomtenkt kunnskapssyn og gode kollegiale rutiner for samarbeid (Anmarkrud & Refsahl, 2010, s. 69–70).

Informasjonen elevene finner i løpet av en skoledag finnes ikke bare i lærebøker, men også på ulike netttforum og ressurser. Slik tilgang til tekst setter derfor med andre ord krav til gode strategier og en god utviklet lesekompetanse (Anmarkrud & Refsahl, 2010, s. 6). Her vil elevenes lesestrategier, bakgrunnskunnskaper og lesemotivasjon være sentrale. Magnusson & Frønes (2010) fant likevel ut gjennom prosjektet *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i alle fag* at de fleste elever har en forståelse for hva ulike lesestrategier er, og kan kjenne til de ulike metodene for disse, men mangler kunnskap nok til å kunne gjenkjenne situasjoner der disse bør og kan tas i bruk. De blir med andre ord usikre på bruken av de i ulike fag og i ulike situasjoner.

Roe (2014, s. 38) trekker frem motivasjon som en viktig faktor for å legge til rette for god leseutvikling hos elever. Motivasjon og engasjement for lesing er faktisk avgjørende for om man i det hele tatt leser (Roe, 2014, s. 38). I arbeidet med å lære elever lesestrategier er det derfor viktig at de også forstår at arbeid med lesemotivasjon har en innvirkning på strategilæring, og at arbeid med ulike strategier kan føre til en høyere grad av motivasjon for tekst og lesing (Roe, 2014, s. 38). For å kunne legge til rette for lesemotivasjon hos elever er en viktig del av arbeidet å finne ut av hva slags tekster det er elevene faktisk liker og interesserer seg for. Dette er en faktor som er nært knyttet til bakgrunnskunnskaper, ettersom interesse og kunnskap ofte er knyttet sammen (Anmarkrud & Refsahl, 2010, s. 67). Her vil også arbeid med holdninger og kunnskap om hvorfor lesing er viktig være sentrale. Dersom elever lærer og forstår hvorfor lesing og arbeid med utvikling av god

lesekompetanse er viktig, kan dette føre til at flere elever finner motivasjon til å jobbe med nettopp dette (Anmarkrud & Refsahl, 2010, s. 70). Med motivasjon for lesing følger også en forventning om å mestre. Dette vil si at elever med en høy forventning om å mestre å lese en tekst, vil ha en høyere motivasjon for å lese enn hva elever med lave forventninger til egen mestring vil ha (Anmarkrud & Refsahl, 2010, s. 72).

Lesestrategier, bakgrunnskunnskaper og lesemotivasjon er sentrale faktorer i arbeid med tekstforståelsen. Ifølge Roe (2014, s. 89) er det likevel mange måter å gjøre dette på, og det finnes over titalls ulike metoder for lesestrategier en kan lære seg å ta i bruk. Det er i tillegg flere måter å kategorisere disse strategiene på hvor også selve begrepsbruken kan variere (Roe & Blikstad-Balas, 2020, s. 25). Det legges i tillegg vekt på at lesestrategier ikke er et sett med ferdigheter, men snarere en rekke aktiviteter som til sammen kan gjøre det lettere for leseren å sette seg inn i teksten og skape mening fra det hen leser (Roe, 2014, s. 89).

For å konkretisere arbeidet med å videreutvikle lesingen hos elevene, vil det være hensiktsmessig å dele det pedagogiske arbeidet inn i tre faser – hva som skal skje før lesingen, hva som skjer underveis i lesingen og hva som skal gjøres etter at teksten er lest (Kulbrandstad, 2022, s. 244). Videre i dette kapittelet vil jeg utdype disse fasene, da disse vil være sentrale i presentasjon av resultat og drøftingen i denne oppgaven.

### *2.2.1 Førlesefasen*

Førlesefasen er viktig med tanke på å kunne forberede seg på hva teksten kommer til å handle om, og slik sett skape en forståelse for leseren. Kulbrandstad, I. (2022, s. 245) trekker frem at denne fasen bør ha et dobbelt formål. Den skal for det første gjøre elevene nysgjerrige på teksten og slik sett skape motivasjon, samtidig som den skal ruste elevene i møtet med den. Dette vil hjelpe både på motivasjonen for lesingen og leseforståelsen. Det finnes flere ulike metoder å benytte seg av i en slik fase, og i denne sammenheng vil ikke hensikten være å legge til rette for en total oversikt, men å gjøre rede for hva den kan bety for leseprosessen hos elevene.

Roe (2014, s. 93) skriver at «Nytt stoff blir lettere tilgjengelig når det kan knyttes til noe elevene har

kunnskap om fra før (...)», og det er ifølge Kulbrandstad, I. (2022, s. 246) gjennom det vi vet fra før vi kan skape forståelse for noe nytt, og slik sett er derfor bakgrunnskunnskapene til elevene svært viktige å ta høyde for i møte med nye tekster. For å oppnå god leseforståelse er for det første bakgrunnskunnskaper sentrale. Ved å knytte bakgrunnskunnskaper inn i tekst som benyttes i undervisning, kan en oppleve at elever i større grad mestrer å skape mening ut fra tekst, og videre være mer motivert for lesingen (Kulbrandstad, 2022, s. 246; Roe, 2014, s. 93). Dette er sentralt med tanke på å forberede elevene på hva teksten kan handle om og utgjør derfor mye av de aktivitetene en kan knytte til førlesefasen. Det er i tillegg viktig at man i førlesefasen skaper en kontekst rundt selve lesingen, og en forståelse for hvorfor man skal lese teksten (Kulbrandstad, 2022, s. 246). Dette fordi tekster elever møter i skolesammenheng ofte ikke er valgt av elevene selv, som går ut over forventingene elevene har til lesingen og tekstene. Dette gjør at mange elever i noen tilfeller møter uforberedt til lesingen, og dermed forstår lite av det hen leser. Det gjelder derfor å legge til rette for gode rammer slik at elevene vet hva som både er hensikten med lesingen, og hva teksten kan komme til å dreie seg om (Kulbrandstad, 2022, s. 246).

### *2.2.2 Lesefasen*

Gjennom lesefasen er det viktig at elevene har innsikt i leseforståelsen og oversikt over strategiske valg de kan foreta seg dersom innholdet er vanskelig å forstå. Det er ulikt i hvor stor grad elever trenger eksplisitt undervisning i dette, da noen elever gjør dette automatisk som en del av lesingen, mens andre elever trenger tydelig veiledning på hvordan dette kan gjøres (Kulbrandstad, 2022, s. 254). Hensikten er å gjøre elevene i stand til å kunne foreta strategiske valg som øker deres forståelse for tekster som blir lest, og at de på en hensiktsmessig måte anvender ulike lesestrategier basert på hvilken tekst som skal leses og dens formål (Kulbrandstad, 2022, s. 254). Dette forutsetter at elevene er selvbevisste underveis i lesingen, og evner å overvåke sin egen leseprosess ut ifra hva de forstår eller ikke forstår (Roe & Blikstad-Balas, 2020, s. 25).

Ifølge Roe (2014, s. 95) er det å overvåke sin egen leseprosess en spesifikk strategi der denne sees på som en av de kanskje viktigste å kunne, samtidig som den er en av de mest omfattende å ta i bruk. Selve strategien er spesielt nært knyttet til metakognisjon, som krever at elevene til enhver tid er bevisst over egen leseforståelse (Roe & Blikstad-Balas, 2020, s. 24). Dette innebærer altså at elevene gjennom hele leseprosessen evner å overvåke sin egen lesing, være bevisst på det som foregår underveis i lesingen, forstår om teksten er forstått eller ikke, og eventuelt hvilke deler av teksten som

er uklare (Roe, 2014, s. 95).

Det finnes flere måter å lese på, og enda flere måter å tilpasse selve lesingen etter. Elevene kan blant annet lese stille, læreren kan lese høyt, elevene kan lytte til en innspilling eller lydbok, eller de kan lese høyt for hverandre – med andre ord finnes det altså flere ulike aktiviteter som innebærer forskjellige måter å gjennomføre lesing i klasserommet på (Kulbrandstad, 2022, s. 254). Det viktigste en som lærer gjør vil uansett være å veilede elevene slik at de etter hvert på selvstendig vis anvender metoder også i selve lesefasen som øker forståelsen for teksten. Dette kan være å legge inn egne stopp i teksten for å tenke over hva som er lest og om det som er lest er forstått, eller å vite hva man gjør dersom noe i teksten er vanskelig eller uklart (Kulbrandstad, 2022, s. 257–259). Det å legge merke til om man forstår det en leser eller ikke kan for mange elever være utfordrende, og det kan ofte skje at elever leser langt før de faktisk blir oppmerksomme på at det de har lest ikke gir mening (Kulbrandstad, 2022, s. 259; Roe, 2014, s. 95).

Kulbrandstad, I. (2022, s. 261) trekker frem at god *leseferdighet* ikke alltid nødvendigvis henger sammen med god *lesehastighet*. Det å kunne tilpasse lesetempo og lesemåte ut ifra formålet med lesingen er faktorer som kjennetegner strategiske lesere. Ettersom tekstene vi leser er så forskjellige som de er, vil det å endre lesehastighet være en svært viktig del av lesekompetansen elevene sitter med (Kulbrandstad, 2022, s. 261). Det er også naturlig at lesehastigheten varierer ut ifra hvor nøye elevene vil lese teksten. Dersom elevene leser tekst med mye viktig informasjon som er viktig for dem å få med seg, vil altså lesehastigheten mest sannsynlig være langsommere og elevene anvender dermed lesemåten nærlesing (Kulbrandstad, 2022, s. 261). Dette er også en type strategi de fleste elever har lært og kjenner godt til, og er som oftest en av de første strategiene de nevner dersom de får spørsmål om hvilke strategier de kjenner til (Roe, 2014, s. 104). Dersom formålet med lesingen kun er å skaffe seg en oversikt over hva teksten handler om, vil det være hensiktsmessig å skumlese teksten. Da vil det være naturlig at lesehastigheten går opp, og at ikke nødvendigvis alt i teksten er lest nøye gjennom og forstått (Kulbrandstad, 2022, s. 261; Roe, 2014, s. 104). Det finnes altså flere ulike metoder for å lese gjennom tekst, og dette styres i stor grad av hva formålet med lesingen er. Det er ofte en oppfatning at lesere med gode leseferdigheter er de som har en høy lesehastighet. Dette trenger nødvendigvis ikke å stemme overens. En elev med gode leseferdigheter vet at lesehastigheten må justeres ut ifra hvilken tekst som skal leses og hva hensikten med selve lesingen er. Dette er ferdigheter innen lesing som karakteriseres med en strategisk leser (Kulbrandstad, 2022,



s. 261).

### 2.2.3 Etterlesingsfasen

Det meste av forståelsesarbeidet i en lesefase er som oftest godt påbegynt gjennom førlesefasen og lesefasen. Dette betyr likevel ikke at arbeidet som gjøres etter at en tekst er lest, ikke er viktig (Kulbrandstad, 2022, s. 263). Etterarbeidet bør kobles opp imot det som er blitt gjort i både førlesefasen og lesefasen, og her eventuelt få svar på det elevene trodde de visste fra før eller hadde lyst å finne ut av. Et annet aspekt ved etterarbeid, da spesielt med tanke på lesing av fagtekster, er å vurdere og stille spørsmål til om det faktiske innholdet er forstått (Kulbrandstad, 2022, s. 264). Lærere bør altså være kritiske og vurdere om forståelsen elevene sitter igjen med etter å ha lest, stemmer med det en kan betrakte som de sentrale sidene av informasjonen. Elever kan ofte synes dette er en vanskelig oppgave, da mange elever i stor grad er opptatt av å merke seg detaljene i teksten, og i mindre grad de store linjene (Kulbrandstad, 2022, s. 264). Roe (2014, s. 104) skriver i tillegg at en god leser bør kunne finne frem til de sentrale eller viktigste aspektene i teksten, og på denne måten oppsummere det en har lest. Dette krever at leseren har lest teksten nøye nok, og slik sett har forstått sammenhengen (Roe, 2014, s. 104). Videre forklarer Roe (2014, s. 113) at å oppsummere en tekst ikke bare handler om å redegjøre for de viktigste innholdselementene, men å gjøre seg opp en mening av hele innholdet. Elevene er derfor nødt til å lære seg forskjellen på viktig informasjon og mindre viktig informasjon. Å oppsummere eller lage sammendrag kan både gjøres skriftlig eller muntlig, og kan i tillegg legges opp som en oppgave elevene gjør en og en eller sammen i par, der de drøfter og diskuterer hverandres oppsummeringer (Kulbrandstad, 2022, s. 264). På denne måten kan elevene i tillegg til å oppsummere for seg selv, få innsyn i hva klassekameratene har sett på som viktig av innholdet.

Ofte vil etterlesingsfasen av tekster elever leser på skolen, dreie seg om å svare på spørsmål knyttet til det de nettopp leste. Tradisjonelt sett handler disse spørsmålene mye om den bokstavelige forståelsen og handlingen i teksten, og dermed kan svarene ofte være enkle for elevene å svare på (Kulbrandstad, 2022, s. 265). En slik forståelse for tekstinnholdet representerer det Kulbrandstad kaller for det grunnleggende nivået i forståelsen. Dette kan sees på som vel og bra, men det følger i tillegg noen ulemper ved slike spørsmål. Mange elever har lagt seg til vane å lese spørsmålene først, for deretter å gå rett i teksten og hente den informasjonen de trenger for å svare. Dette uten å faktisk ha lest hele teksten i sin helhet (Kulbrandstad, 2022, s. 266). Dette gir god grunn til å rette

fokus på spørsmålene elevene skal svare på i etterlesingsfasen, og hvordan disse er formulert. Her kan vi skille mellom to hovedtyper spørsmål – spørsmål som måler bokstavelig forståelse av det som er lest og *inferensspørsmål* (Kulbrandstad, 2022, s. 265). Ved å stille inferensspørsmål, stiller vi spørsmål som krever at elevene på egenhånd må trekke slutninger ut ifra teksten som helhet. Slike spørsmål stilles ofte ved å tilføye «(...) tror du» til slutt, da spørsmålene rettes mot det teksten indirekte sier. Dette gjør at elevene må gå aktivt inn i teksten og lese mellom linjene, for å i størst mulig grad forstå helheten og at det i tillegg ofte kan finnes mer enn bare ett svar. Det er slike spørsmål som i forskningslitteraturen beskrives som de spørsmålene som kan avsløre om elevene har forstått teksten og innholdet eller ikke (Kulbrandstad, 2022, s. 266).

### 2.3 Hvilke tekster møter elevene i skolen?

Elever møter en stor mengde tekst både i og utenfor skolen. Vi vet at ungdommer via flere ulike plattformer uttrykker seg på sosiale medier, og slik sett både leser og skriver de tekst hvor formålet som oftest er å kommunisere med andre (Skjelbred, 2015, s. 34). Dette språket kan likevel oppfattes som annerledes om man sammenligner det med språk og tekster elever møter på skolen. Jeg vil videre i dette delkapittelet gjøre rede for noen sentrale tekstsjangere en typisk vil møte på i skolesammenheng, og som inkluderes i denne studien.

#### 2.3.1 Skjønnlitterære tekster og sakprosa

Skjønnlitteratur og sakprosa er tekster som er skrevet ut ifra forskjellige formål som vil si at de også er fremstilt forskjellig. Sætrekkene som skiller de to teksttypene finner en både i hvordan tekstene er fremstilt, innholdet, stilen og strukturen på de (Roe, 2014, s. 47). Det er også ulike formål som skiller de to tekstene fra hverandre når det gjelder hva slags bakgrunn det er for at elevene skal lese. Når elevene leser fagtekster er dette som oftest på bakgrunn av at de skal lære seg noe nytt om et tema. De gangene elever leser skjønnlitteratur, kan dette også være for at de skal lære noe nytt, gjerne noe om hvordan forfatteren har bygd opp teksten eller hvordan hen har tatt i bruk ulike former for litterære virkemidler. Men det finnes også eksempler på der hvor elever leser skjønnlitteratur på skolen kun for leseopplevelsen og underholdningen sin del, noe som kan være svært verdifullt med tanke på leselyst og motivasjon for lesing (Roe, 2014, s. 47).

Mye av undervisningen i skolen er basert på lærebøkene, og tekster elevene leser kan ofte være

hentet ut fra disse (Roe & Blikstad-Balas, 2020, s. 107). Dette gjelder både skjønnlitterære tekster og fagtekster. En stor del av fagtekstene i skolen inneholder ulike paratekster som kan være til hjelp for å forstå innholdet bedre. Mange lærebøker og fagtekster er i tillegg utformet med ordforklaringer og stikkordregister, bilder, tabeller og utsagn - alt dette for å gjøre det enklere å forstå (Skjelbred, 2015, s. 49). Dersom elever skal ha god nytte av de paratekstlige elementene, må de få hjelp til å utnytte seg av disse i form av god strategiundervisning. Det er med andre ord ikke en selvfølge at alle elever kan dette fra før, da en slik kunnskap ikke kommer av seg selv (Skjelbred, 2015, s. 49).

En følge av at elevene ikke lærer å ta i bruk alle de elementer lærebøkene innehar er at de vil gå glipp av ny læring og kunnskap. Mange av de paratekstlige elementene som er nevnt over er ofte å finne i lærebøker, og elevene vil mest sannsynlig etter hvert bli kjent med oppsettet for deres lærebok. Andre paratekstlige elementer er også vanlige i de tekstene som eksisterer utenfor skolen, som for eksempel diagrammer, stikkordregistre, innholdsfortegnelser og ikke minst overskrifter i ulike størrelser - alle for å gi en oversikt over tekstens innhold. Dette er faktorer som viser til hvorfor god leseopplæring i alle fag er viktig, og hvorfor elever i stor grad er avhengige av en godt tilrettelagt opplæring i lesing av ulike tekster (Skjelbred, 2015, s. 49).

Elever møter både skjønnlitterære tekster og sakprosa i skolen. Hvilke tekster elevene møter har betydning for selve leseforståelsen, og kunnskapen leseren har om ulike tekster – altså hva tekst er, hva som kjennetegner de ulike tekstene og hvilken funksjon de har, er avgjørende faktorer som har betydning for om lesingen og leseopplæringen lykkes (Roe, 2014, s. 47). Flere ulike trekk ved tekster kan enten utfordre eller gjøre det enklere å forstå for leseren. Dette avhenger av hvem leseren er og hvilke kunnskaper hen sitter med. Avansert vokabular, strukturen i teksten, grafiske framstillinger og illustrasjoner er alle faktorer som enten kan gjøre teksten lettere eller vanskeligere å forstå – alt avhengig av leserens leseferdighet (Roe, 2014, s. 47). Det kan være like vanskelig å tolke tekster med flere informasjonselementer, som det å tolke tekster med svært få av dem. Tekster med flere informasjonselementer gjelder i størst grad fagtekster, der informasjon om et emne eller tema står i fokus, ofte fremstilt på flere ulike måter som stiller krav til leserens tekstkunnskap og leseferdighet. Tekster med liten grad av informasjonselementer gjelder i større grad de skjønnlitterære tekstene, som på sin måte også kan utfordre leserens tolkning, da teksten krever en form for lesing mellom linjene og evne til å trekke flere mulige slutninger ut ifra et mindre tekstutdrag (Kulbrandstad, 2022, s. 266; Roe, 2014, s. 47).

### 2.3.2 Lesing i alle fag

LK20 legger til rette for at lesing skal være sentralt i alle fag gjennom å integrere dette som en de av fem grunnleggende ferdighetene (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Dette gjør at lesing i seg selv blir en sentral ferdighet i alle fag (Roe & Blikstad-Balas, 2020, s. 21). Atle Skaftun (2006, s. 12) beskriver lesing som en grunnleggende ferdighet som går utover det å kunne avkode tekst og bokstaver. Leseopplæring strekker seg fra å kunne lære seg å avkode bokstaver til å kritisk kunne forholde seg til en mengde ulike tekster, som krever ulike former for lesekompetanse.

Grunnleggende ferdigheter i lesing gjenspeiles ulikt, men behovet for leseopplæring i alle fag er sentralt da vi finner eksempler på både sammensatte og multimodale tekster i disse. Dette er tekster som består av flere meningsressurser som for eksempel verbalt språk, bilder, design, ulike former for typografi, gester eller kroppsspråk. I norskfaget finner vi eksempler på sammensatte tekster hvor bilder kan beskrive mye av det som står skrevet, mens i matematikk kan tabeller og formler være beskrivende for de tekstene som hører til. Dette gjør at det i ulike fag vil kreve ulike strategier for å kunne lese og forstå, som gjør at elever er avhengig av god leseopplæring i hvert enkelt fag (Maagerø & Seip Tønnessen, 2015, s. 11).

Kompetanse innen muntlig og skriftlig kommunikasjon, samt tallmessig og digital kompetanse krever alle i stor grad ferdigheter innen lesing, på ulike måter (Maagerø & Tønnessen, 2015, s. 16). For hvert enkelt fag i LK20 finner vi beskrivelse for hvordan den grunnleggende ferdigheten «å lese» kommer til uttrykk. I overordnet del finner vi også en beskrivelse for hva lesing som grunnleggende ferdighet innebærer, hvor denne er mer generell (Kunnskapsdepartementet, 2017a). I matte gjenkjenner vi lesekravene via tabeller og ulike oppsett for å løse forskjellige oppgaver, i musikk avkodning av tegnsystemer innen notasjonsformer i musikalsk samhandling, og i samfunnsfag en måte å søke etter fakta ved bruk av ulike former for kilder. Alle disse beskrivelsene for lesing kan vi kjenne igjen i beskrivelsen for hva lesing innebærer i norskfaget, da norskfaget i tillegg tildeles et særlig ansvar for opplæring i lesing (Roe & Blikstad-Balas, 2020, s. 21; Skaftun, 2006, s. 11). Det kommer tydelig frem i læringsplan for norsk at leseferdighet derfor ikke bare handler om å lære seg å lese, bokstav for bokstav, men at en også legger til rette for utvikling av gode lesestrategier som høster læring og utvikling hos hver enkelt elev.

De konkrete beskrivelsene av lesing i de ulike fagene viser en bred og sammensatt oppfatning av hva

lesing innebærer (Maagerø & Tønnessen, 2015, s. 18). Grunnen til dette er at de fleste fag inkluderer ulike type tekster som krever ulik tilnærming til tekst. I læreplan for KRLE beskrives å kunne lese som å evne å «(...) oppleve og forstå ulike religiøse og filosofiske tekster.» I tillegg skal en også kunne «(...) reflektere over og tolke tekster, illustrasjoner, symboler og andre uttrykk.» Elevene skal også bruke lesingen til å sammenligne og systematisere informasjon på en kildekritisk måte. Utvikling av leseferdighet knyttet til KRLE-faget går fra å «forstå innholdet i enkle tekster til å kunne analysere og vurdere form og innhold i komplekse tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette betyr at lesing i KRLE krever selvstendige lesere som behersker å stille seg både kritisk og undrende til tekster, samtidig som de selv skal kunne skape mening ut ifra det de leser. De skal også gjennom lesingen være i stand til å sette innholdet inn i en sammenheng, som betyr at aktivering av bakgrunnskunnskaper som en strategi er gunstig, da sammenhengen kan være nært knyttet til leserens egen oppfatning av verden.

## 3. Metode

I dette kapittelet vil valg av metode, utvalg, operasjonalisering og analyse, samt forskningsetikk knyttet til prosjektet bli gjort rede for. En kvalitativ tilnærming ligger til grunn for denne studien, hvor semistrukturerte intervjuer sammen med innsamlede logger fra elever danner grunnlag for diskusjon rundt problemstillingen ut ifra et fenomenologisk kunnskapssyn. Jeg undersøker elevenes oppfattelse og opplevelse av et fenomen – i denne sammenheng lesing, lesestrategier og leseundervisning (Høgheim, 2020, s. 141; Postholm & Jacobsen, 2011, s. 42).

### 3.1 Valg av metode

Ut ifra problemstillingen valgte jeg å benytte meg av to ulike metoder for å innhente relevante data. En kvalitativ tilnærming hvor det å kunne utdype og gå i dybden på spørsmål knyttet til lesing var sentral, ettersom problemstillingen spesifikt spør etter elevenes tilnærming til tekst, og om de bruker lesestrategier på en bevisst og hensiktsmessig måte. Valg av metode er også basert på at jeg først og fremst vil få frem elevperspektivet rundt temaet, og slik sette søkelys på kunnskapen elever i ungdomsskolen sitter med innenfor temaet. Det ble derfor naturlig å benytte meg av semistrukturerte intervjuer, hvor jeg intervjuet en-og-en elev, ansikt til ansikt. Jeg valgte i tillegg å samle inn logger, der jeg på forhånd utformet spørsmål knyttet til temaet for oppgaven. Dette var åpne spørsmål som la til rette for at elevene kunne svare med egne ord.

Tanken har vært å velge en metode som i størst mulig grad dekker de spørsmålene jeg ønsker å få svar på, og at dette gjøres på en hensiktsmessig og relevant måte. Selv om valg av metode i størst grad velges ut ifra problemstillingen, så jeg det i tillegg nødvendig å velge en metode som i det hele tatt gav meg innpass i skolen. For å kunne drive datainnsamlingen i skolen, var det derfor viktig i dette prosjektet å velge en metode som i liten grad gikk på bekostning av lærerens allerede planlagte undervisning. Videre vil jeg gjøre rede for de to ulike metodene. Jeg vil også gjøre rede for hvordan jeg tok disse i bruk og gjennomføringen av dem, ulike valg og avgrensninger som ble gjort, undersøkelsens validitet og reliabilitet og kommentere for noen av de etiske utfordringene i forbindelse med innhenting av data.

### 3.1.1 Semistrukturerte intervjuer

Intervju som datainnsamlingsmetode er en av de mest kjente metodene innen kvalitativ forskning, der forskeren registrerer muntlig og kommunikativ informasjon fra et subjekt til et annet (Høgheim, 2020, s. 132). Et intervju kan med andre ord gi forskeren nyttig informasjon på flere måter. I tillegg til språklig kommunikasjon kan en observere det kommunikative, det vil si kroppsspråk, ordlyder og andre signaler som kan bære et budskap (Høgheim, 2020, s. 130). Målet for et intervju er å registrere mest mulig av hva og hvordan informasjonen blir gitt, og det er forskeren sitt ansvar og styre dette slik at dette kan skje. Intervjuet er derfor en form for utspørring, der målet er å utrede noe innenfor et visst tema (Høgheim, 2020, s. 130).

Det finnes ulike måter å gjøre intervjuer på, og hvordan man legger opp til disse kan variere. Det finnes et kontinuum av strukturer på intervjuer, der disse strekker seg fra å være ustrukturerte til helt strukturerte intervju (A. Johannessen et al., 2015, s. 147). Ustrukturerte eller åpne intervju er uformelle med spørsmål rundt et tema. Selve spørsmålene og rekkefølgen på disse er imidlertid ikke lagt til rette for på forhånd, noe som fører til at intervjuet oppleves som uformelt og bærer preg av å være en vanlig samtale mer enn et intervju. Forskeren har også mulighet til å tilpasse spørsmålene ut ifra hvilken vei samtalen tar, noe som gjør at spørsmålene blir tilpasset situasjonen (A. Johannessen et al., 2015, s. 148). I den andre enden av skalaen finner vi de intervjuene som er strukturerte - gjerne med faste svaralternativer. Her krysser forskeren av for faktiske svar, og intervjuet har derfor i liten grad mulighet til å kunne tilpasses etter det informantene formidler til forskeren (A. Johannessen et al., 2015, s. 148).

Mellom disse ytterpunktene finner vi de semistrukturerte eller delvis strukturerte intervjuene, også kalt for intervju basert på intervjuguide (A. Johannessen et al., 2015, s. 148). Dette er intervjuer som har et overordnet mål for samtalen og som vil være nokså likt for alle informantene, da intervjuene inkluderer formulerte spørsmål eller gitte tema på forhånd som forskeren ønsker å få svar på (Høgheim, 2020, s. 131; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 357). Når et intervju er semistrukturert betyr det at dersom forskeren eller informantene kommer innom temaer som på forhånd ikke er planlagt, har man likevel frihet til å utdype dette dersom det viser seg å være av betydning for oppgaven (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Slik sett plasserer det semistrukturerte intervjuet seg en plass midt mellom den strukturerte og den uformelle samtalen. Med tanke på problemstillingen for prosjektet

syntes jeg dette ville være den mest hensiktsmessige måten å gjennomføre intervjuene på. Ettersom problemstillingen spør etter hvordan elever leser og deres bruk av lesestrategier, er det elevene sine svar som i størst grad styrer intervjuet, mer enn jeg som forsker. Svarene til elevene vil være forskjellige, som også gjør at intervjuene kan vike fra hverandre – uten at dette skal ha noe å si.

I forkant av intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide (se vedlegg 3), som skulle fungere som rettesnor for alle intervjuene. En intervjuguide holder oversikten over både relevante temaer for samtalen, samt emner og spørsmål som er aktuelle ut ifra problemstillingen (Høgheim, 2020, s. 132). På denne måten kunne jeg sikre meg selv på at de temaene og spørsmålene jeg ville stille i intervjuene ble gjennomført, og at alle intervjuene hadde en viss likhet og sammenheng. Høgheim (2020, s. 132) beskriver intervjuguiden som forskerens verktøy i intervjusituasjonen, og denne bør ifølge han ta hensyn til to sider ved forskningsintervjuet: (1) at man får snakket om det som skal være i fokus for forskningen, og (2) at intervjuet er en samtale mellom forsker og subjektet (Høgheim, 2020, s. 132). Punkt to handler om at de spørsmål som stilles i intervjuet er forståelige for informanten, og at spørsmålene ikke inneholder for mange og tunge fagbegrep (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 165). Dette er noe jeg i forkant av intervjuene i stor grad forsøkte å ta hensyn til, spesielt med tanke på at intervjuobjektene for undersøkelsen var barn i ungdomsskolealder.

### *3.1.2 Loggskrivning*

I tillegg til intervjuene, valgte jeg som sagt å samle inn logger. Dette for å ha mulighet til å få et litt mer generelt inntrykk av hvordan praksisen innenfor lesing i de aktuelle klassene er. Loggskrivningen kan gi meg som forsker innblikk i elevenes egne refleksjoner (Roe, 2014, s. 168), og slik sett si noe om hvordan elevene leser. Med tanke på tid og tidsbruk, er dette også en metode som i liten grad går ut over undervisningen til klassen (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 72), men som likevel åpner for et større utvalg informanter. Jeg har valgt å styre loggskrivningen ved hjelp av å stille relativt åpne spørsmål som elevene skulle svare på (se vedlegg 2) (Roe, 2014, s. 168). Dette er gjort for å sørge for at elevene skriver logg om det som er relevant med tanke på tema for oppgaven, samtidig som at jeg som forsker ikke kjenner elevene og klassen, og derfor ikke har kjennskap til om loggskrivning er noe elevene kjenner godt til fra før eller ikke. Slik sett gjør man det enklere for elevene å skrive loggen, ettersom innholdet er basert på spørsmålene jeg stiller.



Ved loggskrivning kan man i større grad få mulighet til å observere elevenes tanker og meninger enn for eksempel gjennom et spørreskjema med flere svaralternativer (Roe, 2014, s. 168). En stor forskjell på loggskrivning sammenlignet med mye annet elever skriver i skolesammenheng, er at loggene ikke skal vurderes med karakterer eller skriftlige kommentarer på selve arbeidet som er blitt gjort. På denne måten kan man gjennom loggen oppnå mer ærlige og reflekterte svar, enn hva elevene kanskje ville gitt uttrykk for dersom skrivingen også skulle innfri ulike vurderingskriterier (Roe, 2014, s. 168). Slik kan dette fungere som en god metode i denne sammenheng, da jeg ønsker å få innsikt i elevenes egne refleksjoner rundt leseforståelse og strategibruk, gjennom å sette ord på sin egen leseprosess.

En annen faktor det er viktig å ta høyde for er at en ved denne metoden ikke får noen mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål til det elevene uttrykker. Selv om dette kan oppfattes som en svakhet i datamaterialet, kan det på en annen side si noe om hva det er elevene faktisk ikke uttrykker eller velger å skrive noe om. Det kan altså være viktig å legge merke til det elevene ikke uttrykker, som det de faktisk uttrykker i skrivingen sin. Dette kan være krevende å legge merke til, men som likevel kan gi nyttig informasjon når det gjelder elevenes kjennskap til lesestrategier og hvordan de leser. I dette prosjektet ser jeg på loggene som nyttig tilleggsinformasjon, som kan gi noe mer utfyllende svar på hvordan elevene i klassene studien inkluderer beskriver lesing og leseprosessen av tekstene som, men selve svarene på problemstillingen for oppgaven må uansett sees i lys av resultatene fra intervju.

### 3.2 Utvalg, operasjonalisering og analyse

I dette delkapittelet vil jeg gjøre rede for utvalget som inkluderer i studien, presentasjon av intervjuobjektene, skildring av hvordan datainnsamlingen ble gjennomført, og beskrivelse for hvordan analysearbeidet ble gjort.

#### 3.2.1 Utvalg

Etter å ha vært i kontakt med flere skoler og lærere jeg så for meg som aktuelle for min datainnsamling, fikk jeg omsider innpass i flere klasser ved en ungdomsskole i Vestland fylke. Klassene bestod av 20-25 elever på 8., 9. og 10. trinn. Jeg endte opp med å besøke en norskklasse på åttende trinn, norsk- og KRLE-klasse på niende trinn og en norskklasse i tiende. På grunn av

omstendighetene rundt koronasituasjonen så jeg meg nødt til å takke ja til de tilbudene jeg fikk, noe som gjorde det vanskelig å styre hvilke klasser jeg ville inn i med tanke på fagkombinasjoner. Dette har i tillegg gått på bekostning av antall innsamlede logger, da ikke alle klassene var fulltallige i denne perioden. At de fleste klassene var norskklasser, er tilfeldig. I samråd med de aktuelle lærerne ble det avgjort at de skulle velge tekstene som skulle leses, ut ifra hva de jobbet med som tema.

Totalt fikk jeg samlet inn 54 logger, i tillegg til at jeg hadde fem intervjuer på om lag 30-35 minutter. Jeg har valgt å bruke ordet «elev» etterfulgt fra hvilken klasse det refereres til når det gjelder intervjuene og informantene i studien. For en mer oversiktlig presentasjon av informantene har jeg valgt å fremstille disse i en tabell.

Tabell 1 – Presentasjon av informanter

Navn	Klassetrinn og fag	Kjønn
Elev	10. trinn – norsk	Gutt
Elev 1	9. trinn – norsk	Jente
Elev 2	9. trinn – norsk	Jente
Elev	9. trinn – KRLE	Gutt
Elev	8. trinn – norsk	Jente

### 3.2.2 Barn og unge som informanter

Alle informantene i denne studien er elever i alderen 13 – 15 år. Det finnes ingen særegne metodologiske regler som er knyttet til det å intervju mindreårige fremfor voksne, selv om det å intervju barn og ungdom i noen tilfeller kan stille forskeren ovenfor noen ekstra utfordringer (Dalen, 2011, s. 36). Det å legge til rette for gode relasjoner i intervjusituasjonen, er viktig uavhengig av hvem man intervjuer. Likevel trekkes det frem at relasjonen mellom forsker og intervjupersonen når det gjelder ungdom, uansett vil være noe annerledes enn hva den ville vært mellom to voksne. Dette fordi maktforholdet mellom voksne og ungdom er annerledes enn hva det er mellom to voksne, og slik sett kan dette være med på å påvirke intervjuet og svarene informanten kommer med. Eder og Fingerson i Kvale & Brinkmann (2015, s. 175) peker på nettopp dette, og skriver at skjevt maktforhold mellom barn og voksne i en intervjusituasjon kan være en påvirkning for hvordan informanten

uttrykker seg. Dette gjør at jeg som forsker i tillegg må sørge for å ikke bli assosiert med læreren. Dette i hovedsak for å unngå at elevene i intervjuene ikke skal tro at det finnes rett og gale svar på spørsmålene som blir stilt. I en slik situasjon er det derfor viktig å kunne legge til side sine egne oppfatninger og tanker rundt hvordan ungdommer «kan være», og heller ha fokus på å følge generelle metoderegler for intervju uavhengig av alder. Dette fordi ungdom som intervjuobjekt på denne måten kan få en følelse av å bli tatt mer på alvor (Dalen, 2011, s. 36).

Spørsmålene i intervjuene må også tilpasses ytterligere enn i et intervju med en voksen. Spørsmålene må derfor alderstilpasses slik at de blir stilt på en måte som informantene forstår, i tillegg til at spørsmålene som stilles ikke er for lange eller at man som intervjuer stiller flere spørsmål samtidig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). Det er i tillegg en fordel å intervju ungdommene på steder der de er godt kjent, for eksempel oppsøke de på den skolen de går på. Dette gjør at intervjupersonene kan føle seg mer avslappet og trygge i selve intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175).

### 3.2.3 *Innhenting av data*

Datainnsamlingen ble gjennomført på skolen til elevene. Før gjennomføringen av både loggskrivning og intervju møtte jeg lærerne for en gjennomgang av selve innsamlingsprosessen. Her gikk vi gjennom hva som skulle bli gitt av informasjon i forkant av prosjektet og hvordan lærerne skulle legge frem oppgaven. Elevene fikk forklart at de skulle lese en tekst og i etterkant svare på noen spørsmål knyttet til loggen og den teksten de nettopp hadde lest. De fleste klassene benyttet seg av pc for å skrive logg, mens en av klassene skrev disse for hånd på grunn av praktiske omstendigheter. Selve loggskrivningen varte et sted mellom 10 – 15 minutter, og de fleste elevene så ut til å forstå alle spørsmålene godt.

Intervjuene ble gjennomført kort tid etter loggskrivningen. Lærerne valgte ut aktuelle elever til intervju, ut ifra hvem av elevene som hadde sagt seg villige til å la seg intervju. Eneste krav til intervjuobjektene var at de hadde lest teksten og gjennomført loggskrivningen. Intervjuene ble gjort ansikt-til-ansikt på ulike grupperom, uten forstyrrelser fra andre medelever eller lærere. Alle intervjuene tok i utgangspunkt intervjuguiden. Jeg innledet alle intervjuene med å fortelle litt om hvem jeg var, hvorfor jeg var til stede, og hva hensikten bak intervjuet og prosjektet er. Jeg forsikret meg også om at eleven var kjent med at intervjuet ble tatt opp med lyd, og at hen ville fremstå som

helt anonym i etterkant av intervjuet. Ved å ta opp lyd av intervjuene, kunne jeg i større grad ha fokus på eleven og sørge for at jeg opprettholdt kontakt med informanten gjennom hele intervjuet. Jeg valgte også å spørre eleven litt om hvordan hen hadde det, om hen var nervøs eller om det var noe eleven lurte på eller hadde spørsmål om rundt selve intervjuet før vi satte i gang. Dette førte til en mer avslappet og trygg atmosfære, som også forsikret meg om at eleven hadde det bra. I tillegg forsikret jeg meg om at eleven også var kjent med rammene for deltakelsen, og at hen hadde underskrift på samtykkeerklæringen (se vedlegg 1).

I starten av intervjuene stilte jeg elevene noen litt enklere spørsmål knyttet til lesing, som også kunne gi meg som forsker mulighet til å bli litt bedre kjent med informanten, og for å få en litt mer naturlig inngang til selve intervjuet. Dalen (2011, s. 26) beskriver en slik form for intervju som «traktprinsippet». Etter de innledende spørsmålene kunne jeg etter hvert sikte meg inn på spørsmålene som i større grad handlet om temaet for oppgaven. Spørsmålene jeg stilte i intervjuene var nokså åpne, noe som gjorde det mulig for elevene å gå i dybden på temaet. I løpet av intervjuene gikk jeg flere ganger ut over det intervjuguiden inneholdt av spørsmål, spesielt ved anledninger der jeg så det som nødvendig å enten omformulere spørsmålene for elevene slik at de forstod mer av hva jeg var ute etter, eller for å oppklare utsagn eleven eventuelt hadde kommet med først. Dette er grep jeg som forsker kan gjøre for å være tett på informanten og hens utsagn, øke kvaliteten på selve intervjuet og for å skape et best mulig utgangspunkt for den kommende analyseprosessen (Larsen, 2017, s. 99). Elevene ble blant annet spurt om å utdype eller forklare hvordan de pleier å lese, om og/eller hva slags leseundervisning de har mottatt, hvilke typer lesestrategier de vet om og hva som skal til for at de bruker en lesestrategi i arbeid med tekst. Når det nærmet seg slutten av intervjuet, og jeg følte at jeg hadde fått gode svar på de spørsmålene jeg lurte på, ble spørsmålene noe mer generelle igjen, og inkluderte i tillegg spørsmål om elevene hadde noe mer hen ville legge til i intervjuet, før jeg helt til slutt takket elevene for deltakelsen. Alle intervjuene hadde en varighet på om lag 25 – 35 minutter hver.

#### 3.2.4 *Analyse*

Å analysere betyr i praksis å bryte ned en helhet til ulike bestanddeler, slik at en kan undersøke hver dels mening og deres gjensidige forhold (Høgheim, 2020, s. 200). Gjennom analyse av datamaterialet vil man forsøke å lete etter data som kan svare på spørsmål ut ifra problemstillingen og det en ønsker å finne svar på – det er med andre ord en spørsmålsdrevet prosess (L. E. F. Johannessen et al., 2018,

s. 22). Det finnes flere mulige måter å gjøre analysen på, og det finnes ingen generell fasit en skal eller bør følge. Målet med analysen er å kunne belyse temaet på en slik måte at leseren av teksten selv ikke behøver å gå gjennom det som er blitt generert av data i løpet av prosjektet (Tjora, 2021, s. 195)

Denne studien inkluderer som sagt to ulike datainnsamlingsmetoder, som i den sammenheng har skapt store deler tekst og data. Både intervjuer og logger fra elevene inneholder med andre ord mye tekst, som har gjort til at analysearbeidet har tatt tid. I selve analysearbeidet har jeg støttet meg på metoden *tematisk analyse* – en metode utarbeidet av Braun & Clarke (2006), forenklet og justert av L. E. F. Johannessen et al. (2018). Tematisk analyse innebærer i stor grad om å lete etter temaer i dataene. Tema i denne sammenheng består av en gruppering av data med klare fellestrekk (L. E. F. Johannessen et al., 2018, s. 279). Utgaven av den tematiske analysen til L. E. F. Johannessen et al. (2018, s. 282) består av fire faser. Jeg vil videre gjøre rede for disse fasene gjennom beskrivelse av mitt eget analysearbeid. Den tematiske analysen ble benyttet i størst grad ved analyse av de fem intervjuene som ble gjennomført. Hvordan analysen av loggene ble gjort, blir senere i dette delkapittelet gjort rede for.

Fase en i en tematisk analyse handler i stor grad om forberedelse, som her vil si å skaffe seg en oversikt over den innsamlede dataen (L. E. F. Johannessen et al., 2018, s. 283). Tilnærmingen til dataen er fleksibel, hvor min strategi ble å lese over alt av datamateriell for å enkelt kunne få en oversikt over det som var blitt samlet inn – dette gjelder alle transkripsjonene av intervjuene samt alle loggene som ble samlet inn. All transkripsjon ble gjennomført kort tid etter intervjuene, som jeg kommer nærmere inn på under delkapittel «3.3.1 Validitet». Etter hver gjennomlesing av hvert intervju noterte jeg ned noen stikkord for å sammenfatte deler av intervjuene. Gjennomlesingen av loggene ble gjort på samme måte. Her noterte jeg ned de inntrykkene jeg satt igjen med etter å ha lest alle loggene klassevis.

Fase to handler om å kode de dataene som er samlet inn. Koding betyr å «fremheve og sette ord på viktige poeng (...)» (L. E. F. Johannessen et al., 2018, s. 284). I den første runden av kodingen startet jeg med å se etter viktige poeng jeg mente skilte seg ut i intervjuene. Disse markerte jeg i selve dokumentet, som jeg siden satte inn i en tabell. Denne tabellen bestod av to kolonner – en med de

markerte utsagnene, og den andre med mine refleksjoner rundt det som var blitt markert. På denne måten skaffet jeg meg en enklere oversikt over hvilke markeringer som var blitt gjort, samtidig som jeg også på en oversiktlig måte kunne knytte mine refleksjoner og notater direkte til de utsagnene som var blitt markert (L. E. F. Johannessen et al., 2018, s. 285).

Etter å ha kodet alle intervjuene, fulgte tredje fase i analysearbeidet som innebar å kategorisere de kodene jeg endte opp med. Kategorisering av kodene skal ha som hensikt å sortere dataene slik at de på en oversiktlig måte kan fremstilles gjennom visse temaer (L. E. F. Johannessen et al., 2018, s. 294).

I den siste og fjerde fasen gjennomførte jeg rapporteringsfasen. Denne fasen innebærer å skrive frem temaer eller funnene (i denne oppgaven kalt *resultat*). I denne fasen gjelder det å ha forskningsspørsmålet klart for seg, da flere av kategoriseringene kan ende opp med å bli slettet, rett og slett på grunn av omfang og/eller relevans for oppgaven. Notatene mine underveis i analysearbeidet var her til stor hjelp hvor disse fungerte som en rettesnor og påminnelse for hva ulike utsagn eller tekstdeler kunne ha å si eller bety for problemstillingen for oppgaven. På lik linje som i kategoriseringsfasen, hvor det gjelder å si mye om lite, fremfor lite om mye (L. E. F. Johannessen et al., 2018, s. 297), ble det etter hvert tydelig tre hovedkategorier resultatene kunne deles inn etter. Disse var: *elevenes opplevelse og beskrivelse av lesestrategiundervisning, elevenes bruk og kjennskap til lesestrategier og elevenes motivasjon bak å anvende lesestrategier*.

Analysen av loggene valgte jeg å gjøre klassevis, ut ifra spørsmålene som ble stilt i loggskrivningen. Disse bestod av sju ulike spørsmål, hvor spørsmålene kunne knyttes til førlesefasen, lesefasen og etterlesingsfasen. Jeg valgte å analysere loggene ut ifra de ulike fasene. Jeg tok først for meg førlesefasen, og leste loggene med den hensikt å lete etter ulike strategier eller metoder elevene kan ha gjort for å forstå teksten bedre. Jeg noterte meg de ulike metodene som gikk igjen, før jeg plasserte disse i et skjema som delte metodene inn etter om elevene i det hele tatt gjorde noe spesielt før lesingen, og hva dette i så fall var, eller ikke. Det samme gjorde jeg både med lesefasen og etterlesingsfasen. På denne måten fikk jeg innsikt i hvilke metoder som gikk igjen i de ulike lesefasene, og ut ifra dette et inntrykk av hvilke strategier som er mest kjent og i hvilke faser elevene virker å være mer strategisk enn andre.

### 3.3 Forskningsetikk

Vurdering av validitet og reliabilitet, samt drøfting rundt etiske utfordringer knyttet til prosjektet er viktige faktorer å gjøre rede for. Jeg vil i dette delkapitlet derfor gjøre rede for og synliggjøre de faktorene som spiller en rolle for hvordan datamaterialet blir fremstilt og belyst.

#### 3.3.1 Validitet

Validitet handler om i hvor stor grad den innhentede dataen er gyldig i forhold til problemstillingen (Grønmo, 2016, s. 241). Gjennom å kvalitetssikre arbeidet som blir gjort gjennom hele forskningsprosessen kan en altså styrke validiteten og sørge for at oppgaven holder en viss standard (Grønmo, 2016, s. 257). Ofte kan en skille mellom ekstern eller intern validitet. Intern validitet handler om hvordan sammenhenger er støttet og underbygd, mens den eksterne validiteten er knyttet til hvilken forståelse som utvikles innenfor en studie som også kan være gyldig i andre sammenhenger.

Teori og tidligere forskning danner i denne oppgaven sammenhengen mellom forskningen jeg foretar meg i dette prosjektet og kunnskapen som allerede finnes rundt temaet. Slik kan jeg skape en sammenheng mellom teori og praksis ut ifra innsamlet empiri. Ved å benytte både intervju og logg kan en også styrke validiteten ettersom ulike metodeinstrument studerer den samme problemstillingen fra ulike synspunkt (Grønmo, 2016, s. 67–68). Dette kan føre til en dypere forståelse og innsikt i datamaterialet, og vil derfor styrke diskusjon og resultatdel i oppgaven. Ved å benytte seg av ulike metoder kan man i tillegg i mindre grad bli påvirket av mulige svake sider ved metodene. Alle metoder har sine svakheter, men ved å benytte seg av to kan den ene metoden veie opp de svake sidene ved den andre (Larsen, 2017, s. 30).

Alle intervju ble transkribert kort tid etter intervjuene. Dette for å sikre mest mulig presise gjenfortellinger i transkripsjonen. Tjora (2021, s. 185) skriver at det kan være smart å velge og være nokså detaljorientert i transkribering av intervju. Dette betyr at man helst bør være litt mer detaljert i gjengivelsen av samtalen, enn hva man kanskje tror er nødvendig. Jeg valgte derfor i tillegg til å ta opp lyd fra samtalen, merke meg de steder elevene viste tegn til nøling eller usikkerhet dersom det

var aktuelt. Dersom elevene i samtalen lette etter ord, kan altså dette synliggjøre usikkerhet eller vansker med å ordlegge seg, noe som igjen kan avsløre om de har kunnskap rundt temaet for samtalen eller ikke (Tjora, 2021, s. 185). Etter å ha transkribert ferdig lyttet jeg i tillegg gjennom intervjuene for å sjekke at alt som var sagt i samtalen også var med i transkripsjonen. Dette er faktorer som er med på å styrke validiteten i oppgaven.

### 3.3.2 Reliabilitet

Reliabiliteten i et prosjekt innebærer i hvor stor grad datamaterialet som er samlet inn for et prosjekt er pålitelig eller ikke, og om resultatene i studien er til å stole på (Grønmo, 2016, s. 242). Selve datainnsamlingen for denne studien er avhengig av elevenes beskrivelse av deres leseprosess og leseundervisningen. Det er elevenes oppfatning som ligger til grunn for hvilket datamateriale jeg ender opp med, som dermed vil danne grunnlag for diskusjonen. I forkant sørget jeg for at det var gjort rede for elevene at denne undersøkelsen ville ha innblikk i elevenes egne leseprosesser, og ikke undersøke om de leser på en gal eller riktig måte. Det er derfor ikke alltid at man ved samme type datainnsamlingsmetode vil ende opp med den samme type data, ettersom de kvalitative undersøkelsene baseres på enkeltpersoners opplevelser eller oppfatninger av et fenomen (Grønmo, 2016, s. 241). I følge Postholm & Jacobsen (2011, s. 129) kan derfor ikke påliteligheten i et prosjekt garanteres 100%.

### 3.3.3 Ethiske utfordringer

Johannessen (2006, s. 91) skriver at «*All virksomhet som får konsekvenser for andre mennesker må bedømmes ut fra etisk standarder*». Dette vil si at forskning med utgangspunkt i samtaler med lærere eller elever i skolen må vurderes ut ifra forskerens etiske og juridiske ansvar. De skriver videre at forskning som berører mennesker direkte med en gang berører flere ulike etiske problemstillinger, enten den foregår ved å intervju deltakere i studien, delta i observasjon eller andre eksperimenter (A. Johannessen et al., 2015, s. 91). Ettersom denne studien innebærer behandling av personopplysninger i form av lydopptak fra intervjuer, var jeg i første fase av prosjektet avhengig av å søke om godkjenning av dette via Norsk senter for forskningsdata (NSD). Søknad og forespørsel ble sendt i løpet av høsten 2021, og i løpet av en måneds tid fikk jeg godkjenning til å gjennomføre intervjuene som en del av prosjektet slik det var skildret i søknaden (se vedlegg 4). Grunnlaget for de videre diskusjoner og drøftinger som ligger til grunn i denne oppgaven er basert på datamateriell som er samlet inn via intervjuer og logger gitt og skrevet av elever. Dette har ført med seg flere



etiske utfordringer som i best mulig grad er blitt tatt hensyn til. Gjennom informasjon- og samtykkeskriv (se vedlegg 1) har informantene i prosjektet fått oversikt over det som er nødvendig for å sikre seg en forståelse av hva prosjektet går ut på. Jeg har på den måten tatt hensyn til de etiske aspektene ved studien og metoden, der informantene og deres foresatte har gitt sitt informerte og frie samtykke til å delta (NESH, 2021). Samtykket for deltakelsen innebærer både rett til å være anonym, og retten til å avbryte sin deltakelse i undersøkelsen - både før, under og etter datainnsamlingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 102–103).

## 4. Presentasjon av datamaterialet

I dette kapittelet blir resultatene fra datamaterialet presentert. Først vil jeg presentere de ulike tekstene som inkluderes i studien, hvor disse kan oppfattes som en rammefaktor i selve resultatene. Deretter presenterer jeg resultat fra intervjuene jeg hadde med de fem elevene fra de ulike klassene, ut ifra deres kjennskaper til lesestrategier og bakgrunnen for bruken av disse. Til slutt gjør jeg rede for hva elevene beskriver om deres egen leseprosess ut ifra loggene som ble samlet inn.

### 4.1 Tekstene i studien som rammefaktor

Alle tekstene elevene fikk utdelt var som nevnt tidligere tekster lærerne hadde plukket ut på forhånd. Tekstene varierte i både tema og omfang fra trinn til trinn ut ifra hva de ulike klassene arbeidet med i denne perioden. Alle elevene leste disse på papir og benyttet seg ikke av andre hjelpemidler som for eksempel PC under lesingen.

Elevene på 10. trinn i norskklassen hadde som tema sagn og eventyr, og skulle i denne timen lese to tekster. Den ene teksten var eventyret «Vel gjort og ille lønnet» hentet fra samlingen Norske Folkeeventyr av Asbjørnsen og Moe. Eventyret var på fire sider og inneholdt både tekst, i form av mye dialog, og illustrasjoner tegnet av Erik Werenskiold. Den andre teksten de skulle lese var et sagn som har opprinnelse fra nærområdet til skolen. Sagnet var på tre sider, med noen få illustrasjoner. Språket i sagnet var gammelnorsk, som kunne ha konsekvenser for om elevene klarte å hente ut meningen fra teksten eller ikke. Elevene fikk i forkant av lesingen i oppgave om å legge merke til hvordan teksten var skrevet, og hva som kunne være av forskjeller og likheter i de to tekstene. Ut over dette fikk ikke elevene noen videre form for lesebestilling.

KRLE-klassen på 9. trinn leste en faktatekst om Buddhismen. Denne teksten fortalte om historien bak buddhismen, og om hvordan Buddhismen spredte seg opp gjennom tidene. Teksten var på to sider, og inneholdt både overskrifter, bilder, bildetekst, kulepunkter og kart som viser hvor i verden buddhismen har mest rotfeste. Dette var en nokså kort tekst med enkelt språk, men med mye informasjon via forskjellige fremstillingsmåter. Formålet med lesingen her var å merke seg viktig og nyttig informasjon i teksten som elevene senere skulle jobbe videre med.

Norsk på 9. trinn hadde i denne perioden tema som handlet om psykisk helse og selvfølelse. De leste i denne sammenheng en tekst som handlet om det å være perfekt, og hva det egentlig betyr. Teksten inneholdt ingen bilder eller underoverskrifter, og var skrevet som et leserinnlegg. Teksten var ikke mer enn en side og var delt inn i sju avsnitt. Elevene hadde i oppgave om å lete etter inspirasjon fra teksten, ettersom de i etterkant skulle skrive en egen tekst om et tema de synes var interessant. Teksten skulle altså fungere som en modelleringstekst for det videre arbeidet, og elevene ble derfor oppfordret til å merke seg de ulike sjangertrekkene teksten måtte ha, for så å ta disse i bruk senere i egen skriving.

I norsk på 8. trinn leste elevene en tekst som handlet om hvorfor norske ungdommer ikke er interessert i dikt. Teksten var en argumenterende tekst skrevet av en elev på videregående skole. Teksten var på to sider med ingen form for paratekster eller ordforklaringer. Teamet i teksten hadde sammenheng med det klassen arbeidet med i denne perioden, og teksten skulle fungere som modellering og eksempel på hva elevene kunne produsere av tekst selv i etterkant. Elevene fikk svært lite informasjon i forkant før de satte i gang å lese, og det eneste læreren sa var at dette var en tekst som handlet om dikt.

## 4.2 Intervju av elever

Fra de fire klassene jeg var inne i, var det totalt fem elever som så seg villige til å delta på intervju. Alle intervjuene tok i utgangspunkt intervjuguiden, men med muligheter til å stille oppfølgingsspørsmål – noe jeg også gjorde. Jeg holdt meg til spørsmålene og deres rekkefølge, men i alle intervjuene var jeg enten nødt til å omformulere meg noe for at elevene skulle utdype mer, eller at jeg ved noen anledninger måtte stille flere oppfølgingsspørsmål da utsagn fra elevene kunne være noe diffuse eller mer interessante som gjorde at jeg ville grave ytterligere. Jeg vil videre i dette kapittelet gjøre rede for hva elevene kom med av utsagn når det gjelder deres egen beskrivelse av lesing av tekster de møter i skolen, og om eventuelt hvilke strategier de kjenner til og bruker. Jeg vil også komme inn på hva som skal til for at elevene i intervjuene velger å anvende strategier i sin leseprosess, og hva det er som motiverer dem til å bruke nettopp disse. Jeg har også stilt spørsmål angående leseundervisningen, og forsøkt å få et innblikk i elevenes oppfattelse av denne.

#### 4.2.1 Kjennskap til lesestrategier

I intervjuene ble elevene spurt om de kjente til noen lesestrategier. Svarene her viser variasjoner rundt kjennskapen til disse, men jevnt over et inntrykk av at de fleste elevene oppfattes som noe usikre i deres svar. Eleven som ble intervjuet fra 10.trinn viser til flere ulike metoder, men uttrykker seg noe usikkert når det kommer til å sette ord på konkrete lesestrategier som han kan bruke. Han nevner det å lese og merke seg «spesielle ord», lærebøker med paratekster og ordforklaringer og tankekart som metoder for å lese strategisk. På spørsmål om eleven anvender dette i alle fag, forklarer han at skumlesing er noe man selvfølgelig kan bruke i andre fag enn norsk også, men dette er som oftest opp til hver enkelt elev, og avhenger av om han orker og skrive ned ord eller ikke. Eleven viser til en overvekt av strategier en kan knytte spesifikt til lesefasen, men kommer inn på metoder litt senere i intervjuet som kan knyttes til førlesefasen. Eleven sier her at det å skaffe seg overblikk over teksten som skal leses, hjelper på forståelsen av innholdet, og at kunnskaper eleven kan fra før kan hjelpe på forståelsen i lesingen. I tillegg forteller eleven at han ofte pleier å visualisere tekstene han leser. Eleven forklarer at dette er en metode han ofte bruker, både fordi han synes dette er en god metode for han, pluss at det i tillegg ikke tar så lang tid og krever sånn sett lite arbeidsinnsats for å få til.

Eleven som ble intervjuet fra KRLE-klassen på 9. trinn beskriver sin egen leseprosess i faget med at han som oftest pleier å se på bilder først, deretter overskrift og underoverskrifter. Eleven vet at ved å skaffe seg et overblikk over teksten vil han lettere legge merke til viktig informasjon i selve teksten. På spørsmål om eleven har eksempler på konkrete lesestrategier som en kan ta i bruk ved lesing, viser han likevel til få kunnskaper rundt dette. Eleven kan nevne ulike måter å lese på, men måten dette blir uttrykt på er med spørrende framtoning og mye nøling i svarene sine. Eleven beskriver stadig sine lesevaner likt slik en vil lese når en bruker BISON-blikk på teksten, men nevner ikke dette som en spesifikk metode noen plasser i intervjuet. Selv om eleven forklarer KRLE-faget som et teoritunget fag der innholdet fremfor leseopplæring står i fokus, anvender eleven lesestrategier i faget, der dette skjer på eget initiativ.

Elev 1 på 9. trinn i norskklassen beskriver teksten de leste som nokså enkel, og at eleven ikke foretok seg noe spesielt for å forstå innholdet. Eleven beskriver seg selv som en relativt god leser, og har aldri hatt problemer med å lese. Når eleven leser for å lære sier hun at det beste en gjør for å lære seg noe nytt, er å lese først, deretter skrive ned det en har lest. Eleven trekker frem at hun ofte leser

overskriftene og skaffer seg et bilde over hva teksten handler om, og at dette gjør det enklere å forstå innholdet. Mye av grunnen til at eleven synes teksten var lett å forstå forklarte hun med at de har jobbet mye med temaet på forhånd. Dette gjorde at eleven raskt kunne sett seg inn i teksten, da samtale elevene hadde hatt felles i klassen tidligere var relevante for forståelsen av denne teksten. Eleven beskriver med andre ord lesestrategier som kan knyttes til både før- og etterlesingsfasen, men dette er ikke noe som blir nevnt spesifikt fra eleven sin side, men er funn i studien som kan tolkes dit hen.

Elev 2 på 9. trinn nevner for det meste skumlesing og det «å lese grundig» som to metoder hen bruker for å lese og forstå tekst. På spørsmål om hva «å lese grundig» betyr, svarer eleven at dette innebærer å lese hvert ord nøye, og at alle ord i teksten skal forstås i motsetning til å skumlese. Ved skumlesing forklarer eleven at hen leser kjapt over teksten, og at dette er noe som kan gjøres dersom lesingen egentlig ikke er så viktig. Da leser eleven «(...) bare kjapt gjennom på en måte, som om du ikke bryr deg, da». Som tidligere nevnt anser eleven seg som en relativt god leser, og det virker til at denne eleven i liten grad har vansker med å forstå ulike tekster i skolen. På spørsmål om eleven dermed bruker lesestrategiene sine på tvers av fag, kommer det frem at det hender lærerne kan oppfordre i noen grad til at de i det minste leser de aktuelle tekstene «grundig», men dette kommer an på om det følger en oppgave eller prøve i etterkant.

Eleven i åttende klasse trekker i likhet med elev 2 fra 9. trinn frem at det å lese grundig, eller «nøyaktig» - som eleven selv sier, er en metode hun ofte bruker. I et forsøk på å komme nærmere inn på hva dette vil si, ba jeg eleven i dette intervjuet om å forklare hva det betyr å lese nøyaktig. Eleven beskriver dette som å ikke suse gjennom teksten, ettersom en da ikke får med seg noe. Eleven sier at de ofte får oppgaver knyttet til lesingen, noe som gjør det lurt i å lese nøye en gang gjennom, enn å måtte gå tilbake til teksten for hvert spørsmål som måtte komme i etterkant. Dette er også en forutsetning for at eleven leser nøye, og ikke bare en metode hun selv bruker for å forstå innholdet. Jeg spurte i tillegg om hvordan eleven ville lest tekster i fagbøker, hvor ulike tekstbokser og bildetekster ofte forekommer, og da svarer eleven at hun ikke leser disse med mindre hun lurar på noe eller ikke forstod alt som sto i hovedteksten. På spørsmål om eleven kan nevne noen spesifikke lesestrategier svarer hun nei, men at «å ikke lese bakover» og «(...) begynner fra toppen også nedover» er lure strategier å begynne med. Utover dette nevnes ikke andre strategier mer enn skumlesing og det å lese nøyaktig.

#### 4.2.2 Bakgrunnen for at elevene bruker lesestrategier

Det kommer frem i intervjuene ulike grunner til at elevene velger å bruke en strategi i sin leseprosess. Ofte er bakgrunnen for hvordan elevene velger å tilnærme seg en tekst hva som skal skje etter lesingen. Eleven fra KRLE-klassen på 9. trinn sier blant annet spesifikt at når han leser nøyte, er det fordi de vet at dette kommer på en prøve. Det samme forteller elev 1 fra norskklassen på samme trinn, der hun uttrykker seg slik: *«For det er jo veldig forstyrrende om du skal øve til en prøve, at du sitter og leser på andre ting du ikke skal ha om. Det er det jo ikke vits i»*. Begge elevene trekker i denne sammenheng frem læreren som en viktig pådriver for hvordan de velger å lese teksten, og om de i det hele tatt tar i bruk strategier for å tilegne seg tekst og informasjonen den har og komme med. Dersom læreren ikke legger klare nok føringer for hva som skal skje etterpå, sier elev 1 at det er stor sannsynlighet for at hun bare skumleser kjapt gjennom for så å vente å se hva oppgaven blir etterpå.

Eleven på 8. trinn trekker også frem interesse som en viktig faktor for at hun i det hele tatt skal lese hele teksten. Når eleven beskriver hvordan hun leser tekster på skolen, sier eleven at hun leser grundig gjennom, men at hvis det ikke er så viktig det de skal lese, så kan det hende hun skumleser alt. Eleven sier at lesing ofte er kjedelig, ettersom de da må være stille, og at tekstene som skal leses kan til tider virke for lange med tema som hun ikke bryr seg noe om. Dette gjør til at eleven har vanskelig for å konsentrere seg i slike situasjoner, og ender ofte opp med å bare se over teksten. Eleven sier blant annet dette: *«Det er litt sånn vanskelig å konsentrere seg og sånt kanskje, ja, det er altså, det er ikke det kjekkeste jeg vet om liksom, å drive og lese»*. Eleven på 10. trinn er også inne på interesse og spesielt nytteverdien av hva teksten har å komme med av informasjon. Denne eleven sier selv at han liker å lese tekster han kan lære noe av, og at informasjonstekster er bra å lese – så lenge det ikke faller langt utenfor hans interessefelt. Eleven forklarer at alle temaer en har om i skolen er nyttig å lese om, og at han forstår at dersom en har om celler i naturfag, gir det mening i at de skal lese om nettopp dette. Eleven trekker frem et viktig poeng om at tekstene som har en sammenheng med det temaet de skal lære om er bra, dersom innholdet gir mening. Når eleven får utdelt en tekst som skaper lite mening og virker unyttig i form av hva de egentlig skal lære, er dette en demotiverende faktor og vil påvirke lesingen til eleven i en negativ retning.

En annen faktor som til stadighet trekkes frem i flere av intervjuene er at bruken av lesestrategier

ofte uteblir på grunn av tidsbruken det ofte tar å anvende noen av dem. Her nevnes for eksempel tankekart som en metode man kan bruke for å tilegne seg innholdet i en tekst, men at dette ofte tar veldig lang tid og er derfor noe elevene ofte velger bort. Det samme gjelder å skrive oppsummering etter avsnitt, som en av elevene nevner som en veldig god metode, men som tar altfor lang tid og derfor ikke blir noe av. Elevene benytter seg av lesestrategier som er effektive, og er mer motiverte til å anvende disse dersom en ser at dette kan effektivisere arbeidet som eventuelt skal foregå etterpå.

#### *4.2.3 Beskrivelsene av undervisning i lesing og lesestrategier*

I alle intervjuene jeg hadde med elevene stilte jeg de det samme spørsmålet om de hadde mottatt noen form for lesestrategiundervisning. Sammen med dette spørsmålet fulgte også spørsmål om dette var blitt gjort i flere fag enn i norskfaget.

Eleven som ble intervjuet fra 10. trinn hevder at mye av undervisningen har gått mer på det faglige, og at det derfor ikke har blitt prioritert noe tid til å undervise om lesestrategier. Det kommer likevel frem i intervjuet at klassen har fått vist flere muligheter for hvordan de kan lese for å huske tekst bedre, men at ingen av lærerne har gått så veldig i dybden på dette. Eleven sier at det til tider blir oppfordret til å bruke gode lesestrategier, men at elevene selv må ta valget om hvilke strategier de mener er gode nok for de enkelte tekstene som skal leses. Eleven velger de strategiene han mener er mest hensiktsmessig – dette på bakgrunn av undervisning og opplæring i lesestrategier som kun rører ved overflaten av temaet. I intervjuet trekker eleven likevel frem noen former for strategier ved lesing, der blant annet skumlesing og skriving av notat er de mest brukte. Eleven trekker også frem tankekart som en metode, men at dette er noe som tar tid, og derfor blir en metode som han sjeldent bruker.

I intervjuet med eleven fra 9. trinn (KRLE) stilte jeg spørsmål om de hadde fått noen form for leseopplæring knytt til faget. Eleven forklarte at de svært sjeldent har noen som helst form for leseopplæring, og at dette er noe de ikke fokuserer på i disse timene. Eleven beskriver dette som et fag der en kun lærer om ulike religioner og livssyn, og at dette faget ikke handler om å lære seg å lese. På spørsmål om eleven har mottatt noen form for leseopplæring kommer det frem at dette er blitt gjort i noen klasses timer i norskfaget, og at de her fikk tips om ulike strategier de kunne bruke

også i andre fag. Det legges likevel ikke særlig vekt på å fremme dette i KRLE-faget, og at dersom eleven anvender lesestrategier i tekster tilknyttet KRLE, er dette på eget initiativ.

Elev 1 på 9.trinn i norskklassen synes det er vanskelig å gi noen konkret beskrivelse av leseopplæringen, da inntrykket til denne eleven er at norsklærerne opp gjennom skolegangen har hatt mer fokus på skiving og skriveopplæring. De har lest en del bøker, men dette beskriver eleven som «kjedelig», og er noe de gjør for å få et lite avbrekk. Det kommer likevel også frem i intervjuet at oppgavene lærerne setter i gang etter at de har lest, ofte er samarbeidende oppgaver som at de skal snakke om teksten to-og-to i lag, eller skrive ned med egne ord hva teksten handlet om. Eleven forteller at de har ulike oppgaver som handler om lesing og leseopplæring i klassen, men at dette er noe som blir jobbet i liten grad med, og at selve leseopplæringen ikke er veldig tydelig.

Elev 2 fra samme norskklasse på 9. trinn uttrykker å være relativt fornøyd med leseopplæringen hun har fått i løpet av skolegangen sin. Det kommer frem i intervjuet at eleven selv mener å ha gode ferdigheter innen lesing, og at lesing som aktivitet i skolen er noe som hun ser positivt på. På spørsmål om eleven har mottatt noen form for leseopplæring, svarer eleven at det har de fått, men at det kan godt hende flere av de andre i klassen kunne trengt mer. Eleven uttrykker nemlig at lese miljøet i klassen ikke er av det beste, og at det ofte er negative holdninger når lærere legger frem tekst til lesing. Likevel sier eleven at lærerne er flinke til å legge opp tekstene, hvor dette innebærer å kunne velge ut tekster som er interessante for elevene og at tekstene ikke inneholder altfor mange vanskelige ord. Eleven legger også til at dersom flere av elevene har vanskelig for å sette i gang med lesingen, er det ofte at læreren tilbyr seg å lese teksten høyt for klassen i stedet.

Eleven i norskklassen på 8. trinn hevder å ikke ha deltatt i noen form for lesestrategiundervisning i det hele tatt. Når dette spørsmålet blir spurt i intervjuet svarer eleven at dette har de ikke hatt noe om ut ifra hva hun kan huske, men sier at de har i noen former fått fortalt om ulike måter en kan lese på, men at dette skjer svært sjeldent. Eleven uttrykker seg slik: «(...) eller, de liksom sier litt sånn forskjellige måter en kan lese på, men de lærer oss ingenting». Det er altså ifølge eleven vært svært lite fokus på leseopplæring, og lite av undervisningen har handlet om hvordan elevene kan lese for å forstå tekst og tekstens innhold bedre. Eleven beskriver også leseøktene som korte og lite informative på hva de egentlig skal gjøre. Elevene leser teksten de får beskjed om, deretter løser de



noen oppgaver – hverken mer eller mindre.

#### 4.2.4 Oppsummering

Analysen fra intervjuene peker på at de fleste av elevene har en viss formening om hva lesestrategier er og kan brukes til, men at kunnskapen rundt de ulike lesestrategiene er varierende. Funn tyder på at elevene anvender lesestrategier, men at dette skjer fordi dette er bare noe de gjør, mer enn at de strategisk velger seg en metode for å lese og lære. Funnene i denne studien peker i tillegg på at flere av elevene motiveres til å bruke lesestrategier dersom det følger spesifikke oppgaver tilknyttet lesingen, eller om det kommer en prøve i etterkant. Elevene har altså lært seg metoder for å lære seg tekst og øve til prøve, men dette skjer kun hvis det er nødvendig. Det er altså flere faktorer som avgjør om elever i det hele tatt velger å bruke lesestrategier i sin leseprosess, samt at det i tillegg finnes flere faktorer som ligger til grunn for om elevene har et bevisst forhold til disse eller ikke. Både bruken av lesestrategier, kjennskapen til disse og motivasjon bak å bruke de, er alle faktorer som påvirker elevenes leseprosess ifølge funnene presentert i denne studien.

### 4.3 Loggene

Etter at elevene hadde lest den aktuelle teksten som inkluderes i denne studien, skulle de etterpå reflektere over hvordan de leste ved å skrive logg. Som nevnt i kapittel 3.1.2, inneholdt loggene spørsmål som elevene skulle svare på, og i følgende kapittel presenteres svarene på disse.

#### 4.3.1 Strategier knyttet til førlesefase

På 10. trinn i norskklassen ble det totalt samlet inn 13 logger. Blant loggene fantes det i noen grad forskjeller på hvordan elevene oppgav at de leste, men varieteten i et større perspektiv på disse forskjellene er trolig små. Totalt sju elever forklarte at de leste teksten fra topp til bunn, og at de i førlesefasen så på bildet før de leste. Dette var strategien som gikk igjen i de fleste loggene. Dette forklarte de fleste med at det gav de en ide om hva de skulle lese om. I og med klassen leste to tekster som de på forhånd fikk beskjed om at de skulle sammenligne, var det tre av de sju elevene som allerede før de begynte å lese, noterte seg noen stikkord om hva fortellingene kunne handle om. Seks av de 13 elevene oppgav at de «bare begynte å lese», med svært lite utdypende forklaringer på hvorfor de gjorde nettopp det. Halvparten av elevene gjorde ingen form for forberedelser i førlesefasen, og spesifikk strategibruk i denne fasen av lesingen har ikke vært til stede i det hele tatt.

På 9. trinn i KRLE oppgir tre av ti elever at de leste teksten fra topp til bunn uten noe mer utdypninger. Resten av elevene forklarer at de i denne teksten benyttet seg muligheten av å skaffe seg et overblikk over teksten, og slik sett skape seg et bilde og formening om hva som skulle leses. Fem av de sju elevene som skaffer seg oversikt før de setter i gang å lese, nevner spesifikt det å se på bilder og underoverskrifter som en strategi i førlesefasen, mens to av disse sier de skimleste teksten før de satte i gang å lese teksten i sin helhet.

I norskklassen på niende ble det samlet inn totalt 13 logger. Fem av disse oppgir at de i tillegg til å lese fra topp til bunn enten så over teksten eller bemerket seg ord som så ut til å være viktige i teksten som en strategi i førlesningsfasen. Til tross for at denne teksten var uten bilder, viser det seg at flere av elevene gjorde et forsøk på å forstå hva teksten kom til å handle om før de satte i gang å lese. Noen trekker frem å skimle litt fra hvert avsnitt som en strategi, mens andre leste overskriften og ut fra denne gjorde seg opp noen tanker om hva temaet kanskje kunne være. De resterende åtte elevene oppgir at de «bare leste den» eller «leste bare normalt gjennom», og viser med andre ord ikke til noe spesifikk bruk av strategier i førlesefasen.

Hele 14 av 18 elever fra åttende klasse med norsk som fag oppgir at de kun leste teksten fra topp til bunn. Det er altså bare fire av elevene i denne klassen som benyttet seg av en form for strategi i førlesefasen, hvor de andre klassene på de eldre trinnene kunne vise til mer konkrete strategier i denne fasen. Elevene som i noen grad benyttet seg av en strategi før de satte i gang å lese oppgir i loggen at de enten så på overskriften, bildet av forfatteren eller navnet på hun som hadde skrevet teksten, eller eventuelt en kombinasjon av disse tre. Deretter satte de i gang å lese.

#### *4.3.2 Strategier knyttet til lesefasen*

Av de 13 loggene som ble samlet inn i tiende klassen som hadde norsk, var det sju av disse som kommenterte noe om ulike strategier forbundet med lesefasen. Noen av elevene skriver at de sammen med å lese tok notater for å forsikre seg at de fikk med seg innholdet i begge tekstene. En annen strategi som gikk igjen i lesefasen var at noen av elevene flere ganger i teksten stoppet opp og leste gjerne ord eller setninger både to og tre ganger. To av elevene nevner også at de skimleste

hvert avsnitt først, og deretter leste tekstene i sin helhet. Ut ifra loggene har alle elevene lest begge tekstene likt. Seks av 13 elever har skrevet i loggen at de kun leste gjennom tekstene uten å gjøre noe annet – fra topp til bunn.

Det er få variasjoner i måten elevene beskriver lesefasen på i KRLE-klassen på 9. trinn. Hele åtte av ti elever oppgir i loggen at de ikke gjorde noe spesielt mens de leste, og beskrivelser som «jeg bare leste» eller «jeg leste fra topp til bunn» er gjengangere. Det er kun to av elevene som i lesefasen oppgir at de underveis enten stoppet opp for å reflektere rundt det de nettopp leste, eller at de streket under viktige ord eller skrev ned stikkord for å huske bedre.

I norskklassen på 9. trinn viste det seg å være noe mer spredning i hvordan elevene valgte å lese i selve lesefasen. Sju av 13 elever viser til ingen spesielle lesemåter eller strategier i selve lesefasen, men de resterende seks oppgir at de samtidig som å lese teksten skrev ned viktige ord eller merket seg gode setninger. Det er også flere av disse seks som forteller at de på noen plasser i teksten stoppet opp og leste ord eller setninger på nytt for å få med seg sammenhengen i teksten.

I åttende klasse – norsk – var det som sagt 14 av 18 elever som oppgir at de leste teksten fra start til slutt uten noen videre utdyping. Det er kun fire elever som leste teksten i tillegg til å benytte seg av lesestrategier underveis i lesingen, hvor disse fire også skal sies å være de samme som oppgir at de anvender strategier som kan knyttes opp til førlesefasen i tillegg. Disse strategiene er i likhet med de tidligere klassene strategier som å notere stikkord, streke under viktige ord eller å lese setninger om igjen dersom de ikke forstår innholdet med en gang. Det er også to av disse som i tillegg nevner at de leste «grundig» og «med passelig tempo», noe som kan si noe om at elevene muligens har tilpasset lesehastigheten noe.

#### *4.3.3 Strategier knyttet til etterlesingsfasen*

I loggene fra 10. trinn var det tre elever som på ulike vis benyttet seg av strategier knyttet til etterlesingsfasen. To av disse elevene nevner at de så på bildene etter å ha lest ferdig teksten. Den ene eleven forklarer dette med at hen på den måten kan repetere noe av det en har lest ved å huske bedre når en får litt av teksten grafisk fremstilt. Den tredje av disse nevner spesifikt venndiagram

som en metode i etterlesingsfasen, og at hen etter å ha lest lagde seg det for å i tillegg til å sammenligne tekstene, også fikk repetert hva tekstene handlet om.

Åtte av de ti elevene som skrev logg i KRLE-klassen på 9. trinn benytter seg av ingen strategier som kan kobles opp mot etterlesingsfasen. Bare to av disse ti inneholder altså strategier som kan knyttes til etterlesingsfasen. Den ene eleven forteller at hen brukte skumlesing etter å ha lest grundig, for å forsikre seg om at alt i teksten var lest og at dette var forstått. Den andre eleven brukte stikkord i lesefasen, og forteller om at hen leste alle stikkordene sine i etterkant for å sjekke med seg selv at disse stikkordene gav mening og hadde sammenheng med det teksten handlet om.

Bare én elev av totalt 13 som skrev logg i norskklassen på 9. trinn skriver om noe som kan knyttes til etterlesingsfasen. Denne eleven skriver at hen «*tenkte over teksten i etterkant*». Eleven forklarer altså i sin logg at etter å ha lest brukte hen noen minutter på å samle den informasjonen som hadde vært, og repeterte det hen nettopp hadde lest. Ut over dette er det ingen andre i sine logger som skriver om noe som kan knyttes direkte til etterlesingsfasen.

Loggene hentet fra 8. trinn viste at bare to av 18 elever gjorde noe som kunne knyttes til etterlesingsfasen etter å ha lest teksten de fikk utdelt. Den ene eleven forteller at hen «*tenkte over teksten etterpå*», mens den andre skriver at hen «*så over kjapt teksten*» i etterkant av lesingen. De resterende 16 elevene som skrev logg viser ikke til måter å lese på som kan knyttes til etterlesingsfasen i det hele tatt.

Det var mange av elevene som i sine logger skrev at de noen ganger kunne stoppe opp i teksten de leste for å lese om igjen ord eller setninger de ikke forstod. I loggen skulle elevene i tillegg til å svare på *hvordan* de leste teksten, også oppgi *hvor mange ganger* de leste teksten. På dette spørsmålet var det likevel svært få av elevene som i denne undersøkelsen oppgav noen andre svar enn at de leste teksten en gang, men – det finnes likevel noen få unntak.

Én elev i åttende klasse skriver at hen leste teksten «1-2 ganger». Dette er ikke videre forklart, og

tolkningen av dette svaret kan ha flere ulike utfall. På 9. trinn i KRLE-klassen er det en av elevene som oppgir i loggen at hen leste teksten mer enn en gang. Det er i tillegg en elev som skriver at etter å ha lest gjennom teksten, skumleste hen en ekstra gang for å forsikre seg om at teksten var forstått. I norskklassen på 9. trinn er det ingen av elevene som ifølge loggen leste teksten mer enn en gang, bortsett fra en elev som skriver at hen leste hele teksten «med rolig tempo», før hen etterpå skumleste teksten. Alle loggene fra 10. trinn viser til at det var ingen av elevene som leste tekstene to ganger eller mer.

De fleste tekstene som inkluderes i denne studien var tekster eller fortellinger med lite tilleggsmateriale. Det er kun teksten hentet fra KRLE-timen på 9. trinn som inkluderer ulike typer for fremstilling av tekst og informasjon i form av bildetekst, kulepunkter og illustrasjoner (kart). De andre tekstene var i hovedsak en lengre og sammenhengende tekst – noen med illustrasjoner eller bilder til. De fleste elevene skriver i sine logger at de leste hele teksten. På de fleste svarene er ikke dette noe videre kommentert, men det er noen av elevene som beskriver noe tydeligere for hvordan de gikk frem da de leste. Elevene fra 9. trinn – KRLE – skriver blant annet at de først så på overskriftene og underoverskrift, før de så på bildet og deretter kartet helt nederst. Noen skriver i tillegg til dette at de så på kulepunktene før de satte i gang med selve lesingen av hovedteksten. Dette indikerer at noen av elevene i denne klassen leste alt av tekst, og ikke bare «hovedteksten».

#### 4.3.4 Oppsummering

Resultater fra loggene viser at elevene i mindre grad anvender strategier i sin leseprosess. De fleste strategiene elevene i en viss grad anvender, er i hovedsak forbundet med førlesefasen og lesefasen. I førlesefasen er det å skaffe seg et overblikk over teksten den strategien som går mest igjen i svarene. Elevene trekker frem det å se på bilder og overskrifter som en regjerende metode. Likevel er det bare totalt 23 elever av 54 som deltok i studien, som oppgir noen som helst strategi som kan knyttes til førlesefasen i dette prosjektet. Over halvparten av elevene oppgir med andre ord at de i ingen eller svært liten grad gjør noen som helst forberedelser før de setter i gang med lesingen. I lesefasen var skriving av notat, markere viktige ord eller å lese setninger eller ord flere ganger strategier som utmerket seg. Totalt sett var det 19 av 54 elever som oppgir at de gjorde nettopp dette. Dette er i tillegg flere av de samme elevene som også oppgir en form for strategi i førlesefasen også. Et interessant resultat i lesefasen er at det er 9. trinn i KRLE-klassen som i minst grad oppgir noen form for strategi under lesingen, selv om dette er den klassen som i stor grad anvender strategier i

førlesefasen og som i tillegg har den teksten i studien som inneholder ulike fremstillingsmåter for å få frem innholdet. Svært få av elevene beskriver noen som helst form for bearbeiding av teksten som er blitt lest, og det er med andre ord lite strategier å knytte til etterlesingsfasen. Det er likevel et lite antall elever som nevner det å se over eller skimlese etterpå som en strategi som kan falle under kategorien etterlesingsfase. Arbeid med tekst i etterkant av lesingen ser ut til å være noe som ikke initieres av elevene selv, og er mest sannsynlig noe lærerne setter i gang. Det er også få elever som skriver at de leste teksten mer enn en gang. Noen av elevene oppgir å lese ord eller setninger som deler av teksten flere ganger, men dette gjelder ikke tekstene i full lengde. Det er kun fire av 54 elever i hele studien som sier at de leste mer enn en gang. To av disse kan tenkes å ha faktisk lest tekstene flere ganger, mens de to andre nevner skimlesing som en ekstra gjennomgang av innholdet.

## 5. Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg diskutere resultatene som er presentert i kapittel fire. Disse resultatene vil bli sett i lys av teorigrunnlaget for oppgaven. Gjennom diskusjonen er hensikten å komme frem til mulige svar på selve problemstillingen som er utgangspunktet for studien: *Hvordan tilnærmer og leser et utvalg ungdomsskoleelever tekst, og benytter de seg av lesestrategier i arbeid med lesing og leseforståelse?* Betydningen av god leseundervisning, samt hensiktsmessig bruk av lesestrategier ut ifra både loggene og intervjuene danner grunnlaget for diskusjonen. Siste og tredje del av diskusjonen handler om elevenes motivasjon bak å bruke lesestrategier. Dette er de faktorene som har pekt seg ut som de mest sentrale med tanke på elevenes beskrivelse av sine leseprosesser.

### 5.1 Betydningen av god lesestrategiundervisning

For at elever i skolen på en hensiktsmessig måte skal kunne anvende og bruke lesestrategier når de skal lese for å lære, er det helt nødvendig at strategiundervisningen er god og i det hele tatt til stede. Basert på resultater fra intervju og delvis i loggene kommer det frem at det finnes muligheter for å forbedre denne type undervisning. Elevene trekker frem i intervjuene at det ofte er et større fokus på «det faglige», og at fokus på lesing og hvordan en kan lese for å øke leseforståelsen kommer i andre rekke. Basert på hvordan elevene beskriver leseprosessen i loggene, kan dette se ut til å stemme overens. Flertallet av svarene her viser til relativt liten bruk av strategiske valg i tilnærmingen til tekstene, da de fleste elevene oppgir at de leste teksten «fra topp til bunn». Dette gjelder i både KRLE-faget og i norskundervisningen. Det kan dermed vise seg at leseundervisningen ikke er godt nok lagt til rette for. Ut ifra LK20 og de grunnleggende ferdighetene (Kunnskapsdepartementet, 2019) er lesestrategier og opplæring i dette eksplisitt nevnt. Dette betyr at det i både norskfaget og i andre fag skal legges til rette for at elevene får en grundig opplæring i lesing og lesestrategier. Dette mener jeg er et oppsiktsvekkende funn i mine analyser, ettersom studien endte opp med fire norskklasser av totalt fem, som gjorde at jeg før innhenting av data hadde en forutinntatt anelse om at studiens resultater ville vise til relativt gode beskrivelser med tanke på lesestrategiundervisning, da norskfaget har en særstilt rolle innenfor dette.

Det kommer frem i flere av intervjuene av elevene at lærere i enkelte fag i noen sammenhenger har oppfordret elevene eller minnet de på former for lesestrategier, men at dette er noe elevene selv

velger å benytte seg av eller ikke. Roe (2014, s. 115) skriver i tillegg at læreren spiller en viktig rolle i innlæringen av lesestrategier, og hvor Kulbrandstad (2022, s. 232) trekker frem eksplisitt undervisning av strategier innen lesing som en nøkkel til suksess. Hensikten med denne studien har vært å få innsikt i hvordan elever beskriver deres leseprosess, og delvis hva slags lesestrategiundervisning de mener å ha fått. Den faktiske undervisningen vet jeg ingenting om, som gjør at jeg har lite grunnlag for å kunne si noe om hvordan denne eventuelt faktisk *har vært*. Det er likevel et viktig poeng å legge merke til hvordan elevene beskriver leseundervisningen. På denne måten kan vi nemlig si noe om hva det er elevene har fått med seg av den eventuelle opplæringen innen lesestrategier, og slik sett se hva som har festet seg av kunnskap og ikke rundt temaet. Studien kan ut ifra det elevene beskriver leseundervisningen som, tyde på at det i stor grad finnes en manglende eksplisitt undervisning i lesestrategier. Dette samsvarer med funn Anmarkrud og Bråten (i Kulbrandstad, 2022, s. 232) viser til i sin studie, hvor de studerte fire ungdomsskolelæreres strategiundervisning. Et sentralt funn var at det ble undervist i lesestrategier, men at dette ble gjort implisitt. Det betyr at lærerne arbeidet og la til rette for å mobilisere bakgrunnskunnskapen rundt et emne til elevene før lesingen, men at det ikke kom tydelig frem at dette var en strategi som elevene selv kunne ta i bruk ved en senere anledning. Det kan i denne studien være muligheter for at læreren på sin side mener å ha lagt godt til rette for leseopplæring, og at dette har vært en stor del av undervisningen – uten at elevene selv har oppfattet dette, slik som også studien til Anmarkrud og Bråten (i Kulbrandstad, 2022, s. 232) viser til.

Det er likevel noen funn i denne studien som kan peke på forskjellig oppfatning av leseundervisningen. Elevene i norskklassen på 9. trinn virker å ha noe ulik oppfatning av leseundervisningen de har hatt på skolen. Elev 1 hevder å ha mottatt mye mer opplæring i skriveopplæring enn hva de har fått av leseopplæring, og uttrykker at hun synes det er vanskelig å gi noen god beskrivelse av selve leseopplæringen de eventuelt har mottatt, da hun mener de ikke har fått så mye av dette. Elev 2 virker på den andre siden å være relativt fornøyd med leseopplæringen og hvordan skolen og lærerne legger opp til lesing i fagene. Det kommer frem i intervjuet at denne eleven ser på seg selv som en god leser, og er glad i lesing generelt. Det kan være ulike grunner til at elevene sitter med ulike oppfatninger, selv om disse to informantene er av samme klasse og trinn. Det er blant annet nærliggende å tro at leseopplæringen og strategiundervisningen mangler en eksplisitt tilnærming, og at læreren i denne klassen kan ha hatt fokus på både før-, under- og etterlesingsfasen, men at dette ikke kommer tydelig nok frem hos elev 1. Dette er i tråd med Roe & Blikstad-Balas (2020, s. 34) sine beskrivelser rundt strategiundervisning, der de omtaler slik



undervisning med et uutnyttet potensial. De trekker frem studien gjort av Magnusson et al. (2019; Roe & Blikstad-Balas, 2020, s. 28) hvor eksplisitt strategiundervisning var fokusområdet, og hvor det kun var åtte av 22 lærere som eksplisitt nevnte for elevene hvordan en lesestrategi kunne brukes og hva den gikk ut på. Lærerne viser seg med andre ord å være flinke til å nevne lesestrategier, eller å forklare kort hva en strategi går ut på, men det mangler ofte god nok modellering for hvorfor det kan være lurt å bruke den og at den også i svært mange tilfeller kan være nyttig i andre lesesituasjoner (Roe & Blikstad-Balas, 2020, s. 34). Ulik oppfatning blant elevene av den samme undervisningen i denne studien kan også tenkes å komme fra ulik kompetanse innen lesing og lesestrategier. Som elev 2 sier i intervjuet, ser hun på seg selv som en god leser og som har interesse av å lese. Slik sett kan det tenkes at det er nettopp derfor denne eleven også er fornøyd med leseopplæringen, ettersom eleven i større grad også kan kjenne igjen de ulike strategiene for lesing og leseopplæring, selv om kanskje ikke dette blir eksplisitt nevnt fra læreren sin side. Ulikt kunnskapsnivå blant elevene kan med andre ord føre til ulike oppfatninger av undervisningen.

Det finnes også forskjeller i svarene basert på hvilke klassetrinn elevene i intervjuene er på. Eleven på 10. trinn hevder at mye av undervisningen baseres på det faglige, og at det derfor ikke er mye rom for lesestrategiundervisning, men det virker likevel til at dette ikke er noe som har vært helt fraværende. I intervjuet med eleven på 8. trinn kommer det nokså klart fram at hun ikke kan huske å ha mottatt noen som helst form for eksplisitt lesestrategiundervisning. Resultat fra dette intervjuet sammenlignet med intervjuet gjort i 10. klasse kan derfor tyde på at lesestrategiundervisning er noe som i større grad skjer i løpet av ungdomsskolen, og at lesing og utvikling av bedre leseforståelse knytt til den andre leseopplæringen i mindre grad skjer på de lavere trinnene. Roe (2014, s. 12) setter lys på at de siste tiårene med leseforskning helt klart har vært med på å skape bevissthet rundt begreper som leseforståelse og lesestrategier, hvor undersøkelser som PISA (OECD, 2019) og PIRLS (Utdanningsdirektoratet, 2021) trolig har vært faktorer som har påvirket dette synet. Det kan derfor være grunn til å tro at fokus på videre leseopplæring er noe som i større grad er aktuelt i de eldre klassetrinnene. I lys av dette trekker Bakken (2020, s. 264) frem at en begrensning innen PISA-undersøkelsen kan være at denne kun gir en oversikt over lesekompetansen hos norske 15-åringer, altså kun de som går ut av ungdomsskolen. Vi vet med andre ord ikke hvordan lesekompetansen til yngre elever egentlig er, og at dette feltet innen forskningen kan se ut til å være lite utforsket. Slik sett kan det tenkes at fokus på videre leseopplæring og eksplisitt strategiundervisning er noe som skjer i løpet av ungdomsskolen, og er i mindre grad synlig i de lavere klassetrinnene.

## 5.2 Hensiktsmessig bruk av lesestrategi

Resultat i forbindelse med studien og datainnsamlingen som er blitt gjort viser til at de fleste elevene i noen grad kan nevne ulike måter å lese på, samt navngi noen strategier som kan være til hjelp for å skaffe seg oversikt eller lære seg noe nytt ved hjelp av lesing. De strategiene som nevnes i størst grad er å se over teksten, skaffe seg et overblikk, se på bilder, notere stikkord, streke under viktige ord, skumlese før eller etter lesingen, skrive ned notater og lese ord eller setninger på nytt. Det blir også i noen sammenhenger nevnt det å justere lesetempoet som en strategi for å forstå innhold bedre, samt å repetere for seg selv hva teksten handlet om, men dette er som sagt de mer sjeldne strategiene. Et av studiens mål er å få et innblikk i hvordan elever på ungdomsskolen leser tekster, og om de har kunnskaper nok om ulike lesestrategier til at de kan anvende disse i ulike lesesituasjoner. En metodisk begrensning her vil være at det er vanskelig å avdekke om elevene både i intervju og gjennom loggskrivningen faktisk benytter seg av strategier i leseprosesser. De kan ha oppgitt at de bruker lesestrategier jevnlig i lesingen sin, men at den faktiske praksisen kan være noe annerledes.

Elevene rapporterer om bruk av lesestrategier i loggene sine, hvor disse viser seg å variere ut ifra hvilken fase i lesingen elevene befinner seg i. Resultatene viser at blant 54 logger, er det 23 av disse som oppgir strategier som kan knyttes direkte til førlesefasen. Dette er strategier som handler om å skaffe seg et overblikk over teksten, som å se på bilder, illustrasjoner eller overskrifter. Både Kulbrandstad (2022, s. 246) og Roe (2014, s. 93) trekker frem det å aktivere bakgrunnskunnskaper som en av de viktigste strategiene i førlesefasen, men resultatene i denne studien peker likevel på lite bruk av nettopp dette. Selv om nesten halvparten av elevene oppgir en form for bruk av strategi i førlesefasen, handler altså ikke disse strategiene om å koble temaet i teksten til noe de kanskje har hørt om eller kan fra før. Selv om elevene på eget initiativ «ser over» og slik skaffer seg et overblikk over teksten, er det heller ingen garanti for at elevene som oppgir at de gjør dette, reflekterer noe rundt det de ser, da ingen av elevene har utdypet dette noe mer i loggene. Dette funnet kan også underbygges med resultatene fra intervjuene, hvor elevene beskriver opplæring innen lesestrategier som relativt fraværende. Det er med andre ord grunn til tro at dersom elevene hadde mottatt eksplisitt strategiundervisning ville elevene også i større grad kunnet reflektert rundt bruken av strategiene, og kanskje også skrevet mer om dette i selve loggene.

Elevene som ble intervjuet har i likhet med resultatene i loggene også benyttet seg av strategier som

kan knyttes til førlesefasen, hvor disse i tillegg er mange av de samme metodene. Det er bemerkelsesverdig at ingen av elevene i det hele tatt snakker om lesing som en prosess hvor metoder og strategier for en bedre leseforståelse kan komme både før, under og etter lesingen. Jevnt over er inntrykket av at elevenes bruk av lesestrategier generelt er noe de bare gjør i sammenheng med lesing, mer enn at de strategisk velger seg ulike metoder for å tilegne seg tekst. Dette kan sees i sammenheng med Magnusson & Frønes (2010), som trekker frem at de fleste elever kan vise til forståelse for hva ulike lesestrategier går ut på, men kunnskapene for å kunne kjenne igjen disse i ulike situasjoner der disse kan brukes er manglende. Det å kunne øke sin kompetanse innen selvstendig bruk av strategier, er noe Roe (2014, s. 87) trekker frem som et eksempel på en kompetent leser. Pearson i Roe (2014, s. 87) hevder at en strategisk leser har kunnskap og tilgang til ulike typer lesestrategier, og evner å ta disse i bruk dersom det skulle dukke opp et problem i løpet av leseprosessen. Ut ifra denne definisjonen ser det ut til at de færreste av elevene som inkluderes i denne studien kan sees på som strategiske lesere, da ingen av elevene forklarer bakgrunnen for hvorfor de har valgt de metodene de har. Det kan i noen tilfeller virke som at lesing består av å «se over teksten» før de «leser fra topp til bunn», og på den måten egentlig ikke står for noen strategiske valg i det hele tatt. Det kommer også i frem i intervjuet med eleven fra 10. trinn at de ofte kan bli oppfordret til å bruke lesestrategier i leseprosessen, men at valg av selve strategien blir opp til elevene å ta. Det er derfor grunn til å stille spørsmål om på hvilket grunnlag elevene velger seg strategier å bruke ut ifra, med tanke på beskrivelsen elevene i denne studien kommer med når det gjelder leseopplæring. Flere av funnene i resultatene kan tyde på at en av disse faktorene kan være tid og tidsbruk, noe jeg vil komme tilbake til i neste delkapittel 5.3. *Elevenes motivasjon for bruk av lesestrategier.*

Elevene forteller at arbeid med tekst i etterkant ofte er knyttet til det å arbeide med oppgaver og finne svar i teksten. Resultater fra intervju viser at flere av elevene har lagt seg til som vane å lese spørsmålene først, slik at de kan lete etter svarene i teksten mens de leser. Kulbrandstad (2022, s. 266) beskriver dette som en matcheteknikk. I stedet for å lese hele teksten, og forstå sammenhengen, er elevene mer opptatt av finne riktig svar på spørsmålene. Denne teknikken fungerer godt på spørsmål hvor svarene står eksplisitt i teksten, men vil være noe mer utfordrende dersom svarene krever en mer helhetlig tolkning for å kunne svare. Teori viser til ulike måter å stille spørsmål til teksten på, der inferensspørsmål (Kulbrandstad, 2022, s. 265) er mest egnet med tanke på leseforståelse og bruk av lesestrategi som en måte å skaffe seg en dypere innsikt i hva tekst handler om og kan bety. Det skal likevel nevnes at det ikke bare er negative sider ved å lese

spørsmålene først. Dette kan også hjelpe elevene i en førlesefase, hvor å lese spørsmålene til teksten først kan hjelpe elevene med å sette seg inn i teksten, og gjennom lesingen ha et mål.

Studien inkluderer flere ulike tekster, både fra skjønnlitterær sjanger og sakprosa i form av fagtekster. Hvilke tekster som er blitt lest har mest trolig også gitt utslag for hvilke svar og resultater dette prosjektet har resultert i. Roe (2014, s. 47) trekker som nevnt tidligere frem betydningen av leseforståelse ut ifra hvilken tekst det er elevene leser. Tekstene har med andre ord mye å si for hvordan elevene leser, og om de i det hele tatt anvender lesestrategier for å forstå teksten. Tekster kan enten utfordre eller være enkle, helt ettersom hvordan de er skrevet. I forkant av analyseringen av datamaterialet så jeg for meg en nokså bred samling av ulike strategier som elevene ville ta i bruk, ettersom tekstene som er blitt brukt er nokså forskjellige - dette med forankring i teori som inkluderer et stort repertoar av ulike strategier for lesing og læring i ulike teksttyper (Kulbrandstad, 2022; Roe, 2014; Roe & Blikstad-Balas, 2020). Resultatene viser likevel en liten samling ulike strategier, tross både forskjellige tekster på ulike trinn og klasser. Strategiene som blir brukt handler i stor grad om å skaffe seg oversikt over teksten. De fleste tekstene blir beskrevet som enkle å lese ifølge elevene i intervjuene, og i de fleste loggene ser det ut som om elevene i liten grad synes tekstene var vanskelige å lese, dette med bakgrunn i at få elever oppgir at de leste teksten mer enn en gang. De fleste strategiene som kommer frem i undersøkelsen, har som sagt mest forankring i før- og lesefase, og i mindre grad etterlesingsfasen. Kanskje kan det være at elevene i mindre grad er bevisste på leseprosessen nettopp som en prosess, slik som nevnt over, eller at det kan ha noe med selve tekstene. Kanskje var de fleste tekstene i denne studien enkle å lese, som gjorde at elevene i mindre grad hadde behov for å anvende lesestrategier, da de rett og slett ikke så på det som nødvendig.

### 5.3 Elevenes motivasjon for bruk av lesestrategier

En viktig faktor innen lesing og leseforståelse, er selve motivasjonen elevene har for å faktisk lese for å forstå. Roe (2014, s. 38) hevder at engasjementet og motivasjonen som ligger til grunn for lesingen, er en avgjørende del for om man i det hele tatt leser. Ut ifra resultatene i dette prosjektet, kan det se ut til at lærerne og undervisningen kan forbedres med tanke på engasjement og motivasjon for lesing blant elevene. Mer fokus på leseopplæring og eksplisitt undervisning i lesestrategier tilknyttet hvert enkelt fag tror jeg kunne ført til mer positive holdninger rundt lesing, da elevene i denne sammenheng kunne blitt mer bevisste på måter å engasjere seg i tekster ved hjelp av ulike lesestrategier. Det er også grunn til å tro at elevene i større grad ville fått mer ut av selve

undervisningen på skolen, med tanke på å lese for å lære. Lesing er som sagt en viktig ferdighet å kunne for å utvikle ny kunnskap, og dersom elevene i større grad oppnår mestring i å bruke lesestrategier ville dette mest sannsynlig også ha ført til en dypere forståelse og kunnskap om selve lesestrategiene. Det er en oppfatning blant noen av elevene i intervjuene at lærerne i enkelte fag har mer fokus på det faglige, fremfor å arbeide med leseopplæring. Dette kan tyde på at elevene i denne studien enda ikke har forstått at arbeid med lesing også inngår i arbeidet med fagstoff tilknyttet hvert enkelt emne. Det er derfor viktig at man i arbeid med å lære elever å bruke lesestrategier, også sørger for at elevene forstår at et slikt arbeid også fører til lettere tilegnelse av kunnskap, og slik sett kan legge til rette for økt motivasjon innen læring og lesing (Roe, 2014, s. 38).

Jeg har ikke spurt elevene direkte om de er motiverte for lesing, men det ser ut som tid og tidsbruk er en viktig faktor for i hvilken grad elevene bruker lesestrategier i lesingen sin. Flere av elevene i intervjuene forteller at de har lært om ulike metoder for å strukturere innhold i tekst, men dette er noe de sjeldent gjør fordi det tar for lang tid. Ut ifra mine funn i denne studien tror jeg mye av grunnen til dette kan være basert på manglende lesestrategiundervisning, eventuelt at også lesestrategiundervisningen viser seg å i liten grad ha noe spesiell verdi for elevene – og ikke nødvendigvis tidsbruken det tar å benytte seg av en strategi. Det er tydelig at elevene ikke ser på disse strategiene og arbeidsmåtene som verdifulle, da bruken av de er liten. Et viktig poeng å diskutere her er om det er reelt å tenke at tidsbruk elever faktisk vil bruke ved å anvende strategier er et problem eller ikke. Dersom elever får tilstrekkelig nok med opplæring, kan det tenkes at de ender opp med å automatisere bruken, og slik sett få igjen tid, ettersom de mest sannsynlig også vil tilegne seg nytt stoff på en mer hensiktsmessig og effektiv måte. Gjennom praksis og erfaringer gjort i skolen vet jeg også at tid generelt er en stressende faktor, både for lærere og elever. Kanskje kan funn i denne studien tyde på at elevene i for liten grad får tid til å sette seg godt inn i tekster ved å anvende ulike metoder og strategier i både før-, under- og etterlesingsfasen, og slik sett hindrer elevene i å bli gode på å bruke de.

Interesse for lesing er en viktig faktor for å bygge opp lesemotivasjonen hos elever. Slik sett er lærernes valg av tekster viktig for å fange elevenes oppmerksomhet, noe også funn i denne studien tyder på. Disse viser at lærerne jevnt over velger tekster de tenker er både overkommelige og interessante for elevene, slik noen av elevene beskriver. Denne studien inkluderer ikke lærerens perspektiv på denne utvelgelsen, og jeg kan derfor ikke si noe om tanken bak valg av tekst, utover det jeg vet om hvilke tema klassen arbeidet med. Det vil være en umulig oppgave å finne tekster alle

elevene interesserer seg for til enhver tid, men det vil alltid være muligheter for å tilpasse tekstene både ut ifra tema og nivå. Dette er nært knyttet til elevenes interesse og forkunnskaper, ettersom interesse og kunnskap er nært knyttet til hverandre (Anmarkrud & Refsahl, 2010, s. 67). Slik sett er strategier som legger til rette for å ta i bruk bakgrunnskunnskaper viktig. Det vil være lettere å tilegne seg nytt stoff dersom en kan knytte dette til noe en kan fra før (Roe, 2014, s. 93). Det kan også være en fordel for læreren å legge vekt på å aktivere tidligere kunnskaper, da dette kan føre til en bedre oversikt over hva elevene kan fra før, i tillegg til at en blir kjent med elevene og slik får innsikt i hva de synes er interessant å lese om eller ikke, samt hvilke tekster de liker eller misliker. Denne studien inkluderer ulike tekster i ulikt format, og slik sett er det vanskelig å skulle bedømme om dette er tekster som typisk elevene kan like å lese. Elevene i intervjuene sier at de stort sett er fornøyde med hvilke tekster de skal lese, og at de i tillegg har en forståelse for hvorfor lesing av tekster er viktig med tanke på læringsutbytte. Dette kan tyde på at lærerne jevnt over gjør en god jobb med å velge ut tekster, samt at de gjør det klart for de fleste elevene hva formålet med lesingen er og hvorfor det er viktig å utvikle god lesekompetanse.

Elevene i intervjuene ser ut til å ha en viss formening om hvorfor lesing er viktig. Det kommer frem at de jevnt over synes dette er en kjedelig aktivitet, men de skjønner hvorfor de må lære seg det. Eleven fra KRLE-klassen på 9. trinn sier blant annet at: *«(...) vi skal jo lese resten av livet vårt da. Vi skal jo, vi leser jo nesten hele tiden»*. De vet blant annet at lesing er viktig å kunne, med tanke på læring og utvikling. I tillegg trekker de også frem lesing som en viktig ferdighet å kunne med tanke på samfunns- og videre arbeidsliv. Slik kan en se sammenhenger med elevenes tanker i studien til de forklaringene som ligger bak begrep som «literacy» og «kritisk literacy», hvor det å forholde seg til tekst i ulike fremstillingsmåter er svært relevant for utvikling av en kritisk vurderingsevne til digitale og analoge medium i samfunnet (Veum & Skovholt, 2020, s. 12). Anmarkrud & Refsahl (2010, s. 70) skriver i sammenheng med dette at arbeid med holdninger og kunnskap rundt lesing er viktig. Dersom elevene lærer seg sammenhengen mellom utvikling av god lesekompetanse og deltagelse i samfunnsliv generelt, kan dette være en viktig faktor som fører til at flere elever jobber hardere for å utvikle sin egen lesekompetanse og forståelse.

## 6. Avslutning

Denne studien har forsøkt å sette lys på hvordan et utvalg ungdomsskoleelever leser tekster, og om de i denne prosessen bruker lesestrategier bevisst. Undersøkelser gjort gjennom både intervju og analyse av logg viser flere interessante funn som påvirker elevenes leseprosess. Det er likevel tre funn jeg særlig vil trekke frem avslutningsvis som viser seg å være mest fremtredende i mine data.

### 6.1 Oppsummering av hovedfunn

Det mest sentrale funnet i denne studien er at eksplisitt leseopplæring utover begynneropplæringen i lesing virker å være noe fraværende i klassene jeg har fått innsyn i. Ut ifra intervjuene gjort med elevene kan det tyde på at opplæring i å bruke ulike lesestrategier tilpasset faget og tekstene ikke er godt nok gjort rede for. Elevene beskriver deres bruk av lesestrategier som noe tilfeldig, og at de som regel velger seg strategier ut ifra hva de tenker er enklest og tar minst tid. Spørsmålene knyttet til loggene dreide seg kun om elevenes leseprosess av en bestemt tekst, og inneholdt ikke spørsmål som gikk ut på selve lesestrategiundervisningen. Likevel kan funnene fra loggene tyde på at mer fokus på lesestrategier i undervisningen kan være lurt, da de færreste av loggene viser til strategisk god bruk av lesestrategier. Teori og forskere trekker frem eksplisitt leseopplæring som en av de viktigste faktorene for å skape gode lesere og legge til rette for at elever utvikler seg til å bli strategiske lesere (Anmarkrud & Refsahl, 2010; Kulbrandstad, 2022; Roe, 2014; Roe & Blikstad-Balas, 2020). Dette er også nødvendig dersom undervisningen skal møte dagens mål i LK20 der det står at elever i løpet av grunnskolen skal kunne forholde seg kritisk til en mengde ulike tekster, og å kunne reflektere og vurdere disse (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Dersom det skal være mulig å nå disse målene, ser det ut til at det bør legges mer vekt på leseopplæring og strategiundervisning i klassene til elevene i denne studien.

Bruken av lesestrategier har variert i noen grad, men jevnt over er det de samme strategiene som går igjen. Å skaffe seg oversikt over teksten eller se på overskrifter og bilder er sentrale strategier, og er i tillegg strategier en kan se på som relativt enkle å ta i bruk. Det ser ut til at elevenes kunnskap rundt lesestrategier er varierende, og her vil jeg mene det også finnes rom for forbedringer. Jeg har gjennom denne studien gjort meg noen tanker om på hvilken bakgrunn elevene velger å bruke strategier i lesingen sin når de gjør det. Bruken av lesestrategier i leseprosessen virker også å være styrt av tidsbruken det tar. Det er også grunn til å tro at for noen av elevene er dette noe som bare

inngår i det å lese, fremfor å lese strategisk. Dette kan begrunnes i elevenes beskrivelse og kunnskaper om lesestrategier, som vist i kapittel 4.2.1, samt at flesteparten av loggene beskriver relativt enkle måter å lese på, og lite beskrivelser av strategiske valg under lesingen.

Motivasjon for lesing og forståelse av innhold i tekst er også noe som kommer frem som en viktig faktor innen bruk av lesestrategier. Slik Roe (2014) skriver er motivasjonen for lesing hele grunnmuren for å kunne utvikle god lesekompetanse. Dersom elever ikke motiveres til å lese tekst, vil heller ikke utviklingen av god strategibruk skje – naturlig nok. Det kommer frem i denne studien at flere av elevene som intervjues har forståelse for hvorfor lesing er viktig, men at selve aktiviteten er kjedelig, og at det er best å lese dersom tekstene ikke er lange og språket enkelt. Slik skolen er i dag virker det nesten som en forventning om at alt skal ha en underholdningsverdi for at noe skal sees på som nyttig eller interessant. Det kommer også frem at tidsbruk er en viktig motivasjon for elevene, og at dette er avgjørende for hvilken strategi de velger seg, og om de i det hele tatt gjør det.

## 6.2 Kritiske refleksjoner

Som nevnt innledningsvis, er ikke denne oppgaven ment for å kunne generalisere svarene som kommer frem av undersøkelsen. Målet med studien har vært å gå i dybden til et utvalg informanter og få innsikt i deres leseprosesser og kompetanse innen lesing. Derfor har jeg vurdert den kvalitative tilnærmingen som mest hensiktsmessig for å nå dette målet. Loggene har i tillegg gitt meg informasjon om hvordan resten av klassen ordlegger seg i spørsmål om hvordan de leser tekst, og hva fremgangsmåten deres har vært for å forstå innholdet. Svarene samlet har i denne sammenheng gitt meg som fremtidig lærer innsikt i ulike aspekter ved lesing i skolen som jeg senere vil dra nytte av. Det er likevel viktig å trekke frem at mine tolkninger av elevene sine svar i både logg og intervju kan ha vært med på å tolke datamaterialet i en eller annen retning, da både praksis og utdanning kan ha vært faktorer som har gjort til at tolkningsarbeidet kan være farget av ulike meninger eller synspunkt rundt temaet. Det har derfor vært viktig i etterarbeidet med datamaterialet og i analyseprosessen å legge til rette for tydelige gjengivelser for hva informantene har sagt, og presentere dette på en så oversiktlig måte som mulig.

Selv om studien inkluderer et lite utvalg elever, er det viktig å påpeke at mine funn og resultater samsvarer med den tidligere forskningen som er gjort og teorien innen feltet. Dette kan med andre



ord være med på å styrke gyldigheten til studien og resultatene for denne. Videre kan også mine tidligere erfaringer innen arbeid med barn og unge bidratt til at informantene har følt seg trygge i intervjuene, som igjen har ført til ærlige refleksjoner rundt temaet. Med bakgrunn i dette mener jeg derfor også at validiteten i denne studien er styrket. Det at studien inkluderer både intervju og innsamling av logger mener jeg også har mye å si for resultatene, da dette har gitt meg et større utvalg datamateriale, enn hva jeg ville endt opp med ut ifra kun intervju. Videre kunne det vært interessant å observere elevene i ulike klesstimer, for å eventuelt se om de hadde benyttet seg av andre lesestrategier enn de som er nevnt.

Begrepet lesestrategi ble ikke eksplisitt forklart for elevene i hverken intervjuene eller loggene. Det har slik sett vært helt opp til hver enkelt elev å tolke dette begrepet, og på den måten dele sine erfaringer og tolkninger rundt det. En konsekvens av dette kan derfor være at begrepsvaliditeten kan være noe svekket i studien. Jeg mener likevel at resultatene i studien er relevante, da både elevenes tolkninger og erfaringer rundt lesing og lesestrategier kan være gode refleksjoner i arbeid med å forstå hvordan et utvalg elever på ungdomsskolen forholder seg til lesing. Slik sett kan svarene i denne studien være et viktig bidrag i læreres forståelse for hvordan leseopplæring i skolen kan gjøres bedre. Den setter også lys på hvorfor lesestrategiundervisning er viktig, og hvorfor arbeid med lesing og leseforståelse er relevant med tanke på LK20 sine mål. Kanskje kan også bevissthet rundt lesekompetanse og opplæring i lesing i alle fag bidra til legitimering av lesing som aktivitet generelt i skolen. Lesekompetanse og kompetanse innen «*reading literacy*» er vist å ikke bare være viktig i skolesammenheng, men også for å kunne utvikle elevenes kritiske sans og slik kunne forholde seg til samfunnets store tekstmangfold.

### 6.3 Sluttord

Arbeidet med denne studien har gitt meg et rikt innblikk i elevenes opplevelse og beskrivelse av egne leseprosesser. Den har i tillegg bidratt til at jeg som fremtidig lærer muligens har skaffet meg et litt bredere innsyn i hvordan leseopplæring i skolen kan og bør gjøres. Samtidig har også denne oppgaven ført til flere nye tanker og refleksjoner rundt hva skolens oppdrag innen lesing egentlig er. Det er ikke noe nytt at mange elever synes lesing er kjedelig, men skal skolen legge til rette for at elever videre i livet skal kunne forholde seg til alt av tekst de møter i samfunnet og på nettet generelt, er det blant annet en selvfølge at dette må øves på gjennom hele skoleløpet. Legitimering av lesing som aktivitet blir derfor svært viktig i dette arbeidet. Jeg synes det også er viktig å derfor

trekke frem underholdningsaspektet ved dette, og stille et mer åpent spørsmål om hvor mye lærere skal strekke seg for å gjøre innholdet i skolen morsomt? For hvilke verdier vil vi at elevene skal lære og sitte igjen med etter endt skolegang? Jeg mener at aktiviteter innen lesing må romme all slags lesing – både eventyr, interessante tekster om fengende tema, til mer kjedelig fagtekster elevene kan hente ut viktig informasjon av. Poenget mitt er bare at fokuset kanskje bør ligge et litt annet sted – nærmere bestemt i bruken av lesestrategier. Forståelse og kunnskaper bak det å kunne anvende ulike typer lesestrategier ut ifra hva formålet med lesingen er, tror jeg kan være med på å øke leseforståelsen hos elevene, og videre skape mer engasjement for lesing som aktivitet i skolen – uavhengig av hvilken tekst som skal leses. Med et slikt utgangspunkt kan det være at elever på denne måten også kan finne et større utvalg tekster som interessante, og slik sett både være mer motiverte til lesing samtidig som de vil dra mer nytte ut av selve lesingen.

## 7. Litteraturliste

- Anmarkrud, Ø. & Refsahl, V. (2010). *Gode lesestrategier—På mellomtrinnet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bakken, J. (2020). Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen. Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære? I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. (s. 250–274). Universitetsforlaget.
- Bentsen, E. (2020, oktober 22). *Elever som strever med leseflyt og «den andre leseopplæringen»*. Lesesenteret - Universitetet i Stavanger. <https://www.uis.no/nb/elever-som-strever-med-leseflyt-og-den-andre-leseopplaeringen>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bråten, I. (2011). Leseforståelse—Innledning og oversikt. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet—Teori og praksis*. (5. utg., s. 9–19). Cappelen Damm Akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg). Universitetsforlaget.
- Frønes, T. S. & Jensen, F. (Red.). (2020). *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg). Fagbokforlaget.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2015). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utgave, 3.opplag). Abstrakt forlag.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, L. I. (2022). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. (3. utgave). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *2.3 Grunnleggende ferdigheter*. Fastsatt ved kongelig resolusjon 1. september 2017. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/?kode=nor01-06&lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2017b). 2.4 Å lære å lære. Fastsett ved kongelig resolusjon 1. september 2017. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/2.4-a-lare-a-lare/>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Grunnleggende ferdigheter—Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE01-03)*. <https://www.udir.no/lk20/rle01-03/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Fagbokforlaget.  
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999919884697502202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)

Magnusson, C. G. (2021). *Lesedidaktiske praksiser i norskfaget på ungdomstrinnet. Læreres lesestrategiundervisning og tekstavhengige spørsmål – og elevers metakognitive kunnskap om egen lesing*. [Doktoravhandling]. Universitet i Oslo - Institutt for lærerutdanning og skoleforskning.

Magnusson, C. G. & Frønes, T. S. (2010). Norske elevers kunnskap om strategier for leseforståelse. I D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (Red.), *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet* (s. 79–106). Novus Forlag.

Magnusson, C. G., Roe, A. & Blikstad-Balas, M. (2019). To What Extent and How Are Reading Comprehension Strategies Part of Language Arts Instruction? A Study of Lower Secondary Classrooms. *Reading Research Quarterly*, 54(2), 187–212. <https://doi.org/10.1002/rrq.231>

Meld. St. 28, 28. (2015). *Fag—Fordypning—Forståelse—En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Maagerø, E. & Seip Tønnessen, E. (Red.). (2015). *Å lese i alle fag* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2015). Å lese i alle fag. I E. Maagerø & E. S. Tønnessen (Red.), *Å lese i alle fag* (2. utg., s. 15–33). Universitetsforlaget.

- NESH. (2021, desember 16). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- OECD. (2019). PISA 2018 Reading Framework. I OECD, *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework* (s. 21–71). OECD. <https://doi.org/10.1787/5c07e4f1-en>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick—Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk—Etter den første leseopplæringen* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Roe, A. & Blikstad-Balas, M. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Roe, A. & Engdal Jensen, R. (2017). Hva kjennetegner de svakeste elevenes lesekompetanse, lesevaner og strategikunnskap når de går ut av grunnskolen? *Nordic Journal of Literacy Research*, 3(2), 1–21. <http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v3.882>
- Roe, A., Ryen, J. A. & Weyergang, C. (2018). *God leseopplæring med nasjonale prøver*. Universitetsforlaget.
- Skaftun, A. (2006). *Å kunne lese—Grunnleggende ferdigheter og nasjonal prøver*. Fagbokforlaget.
- Skjelbred, D. (2015). Framstillingsformer og lesemåter i fagtekster. I *Å lese i alle fag* (2. utg., s. 34–52). Universitetsforlaget.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Leseinnsats og leseferdigheter: Den internasjonale undersøkelsen PIRLS*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/pirls/>
- Veum, A. & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.

## 8. Vedlegg

### 8.1 Vedlegg 1 – Samtykkeskjema

#### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### «Lesing på ungdomsskolen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke lesing blant elever på ungdomsskolen. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

I mitt masterprosjekt ønsker jeg å fordype meg i lesing, og nærmere bestemt hvordan elever i skolen leser for å lære. Jeg er interessert i å intervjuere elever i åttende og tiende klasse, samt samle inn logger skrevet av elevene i etterkant av en time der lesing har vært sentralt.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet (HVL) er ansvarlig for prosjektet.

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er blitt spurt om å delta i dette forskningsprosjektet fordi din skole (rektor og lærer) har takket ja til at jeg skal kunne bruke din lærer og klasse til datainnsamling for dette masterprosjektet. Dette betyr at din lærer har sagt seg villig til å la meg bruke deres klasse for å innhente nødvendig data. Det betyr at jeg skal få samlet inn logger fra deres klasse, samt at jeg får mulighet til å plukke ut to eller flere til en samtale for dypere innsikt i deres logg.

Intervjuet vil ta om lag 30 minutter, og vil stort sett handle om lesing og det du/dere har skrevet i loggen. Intervjuet vil foregå på din skole, hvor jeg vil stille deg noen enkle spørsmål om temaet.

#### Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i dette prosjektet innebærer det at du samtykker til å delta i intervju på ca. 30 minutter og/eller loggskrivning. Intervjuet vil bli tatt lydopptak av for å sikre datamaterialet.

Dersom det er ønskelig fra foresatte, kan intervjuguide for intervju sendes i forkant av gjennomføringen. Merk at det er ønskelig at elevene selv ikke får se denne, da dette kan påvirke svarene og studien i ettertid. Det er altså kun foresatte som får se intervjuguide om ønskelig.

#### Det er frivillig å delta

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

#### Ditt personvern – hvordan oppbevares og anvendes dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Selv om det ikke noe mål å samle inn personopplysninger, vil all data som samles inn i intervjuene lagres på en personlig datamaskin slik at opplysningene ikke skal komme på avveie. I de transkriberte intervjuene vil ikke utsagn være markert med navn, men med en kode, for eksempel «Elev A». Personopplysninger som muligens kan bli nevnt i avhandlingen er alder/klassestrinn. Dette betyr at du i avhandlingen ikke vil kunne gjenkjennes.

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.05.2022.

### **Hvilken rett har jeg til å behandle personopplysninger om deg?**

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- HVL ved Mari Sannes Innerdal ([marinnerdal@gmail.com](mailto:marinnerdal@gmail.com), mobil: 99 46 24 40) og/eller Vilde Strand Kompelien ([vilde.strand.kompelien@hvl.no](mailto:vilde.strand.kompelien@hvl.no), mobil: 94 79 54 61) og/eller Britt Iren Nordeide ([britt.iren.nordeide@hvl.no](mailto:britt.iren.nordeide@hvl.no), mobil: 90 10 50 87/57 83 62 63).
- Vårt personvernombud: Trine Annikken Larsen, [personvernombud@hvl.no](mailto:personvernombud@hvl.no) eller tlf: 55 58 76 82

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Mari Sannes Innerdal (student)  
Vilde Strand Kompelien (veileder) og Britt Iren Nordeide (veileder)

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Elevens bruk av lesestrategier på ungdomsskolen*», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til å la \_\_\_\_\_:

- å delta i intervju
- å delta i loggskrivning

Jeg samtykker til at opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

-----  
(Signert av prosjektdeltakers (elevens) foresatt(e), dato)



## 8.2 Vedlegg 2 – Skjema for loggskrivning

SPØRSMÅL	DINE KOMMENTARER	NAVN:
<p>1. Hva var formålet med lesingen?</p> <p>2. Hvordan gikk du fram for å forstå teksten (f.eks før, underveis og etterpå)?</p> <p>3. Hvordan leste du? (F.eks med å se på bilder, lese overskrift, bla litt i teksten, lese fra topp til bunn osv.)</p>		
<p>4. Leste du hele teksten?</p> <p>5. Hvorfor/hvorfor ikke?</p>		

<p>6. Hvor mange ganger leste du teksten?</p> <p>7. Gjorde du noe for å forstå den ekstra godt/huske mest mulig?</p>	

# Intervjuguide

Semistrukturert intervju med elever på ungdomsskole

Intervjuet blir tatt opp med lydopptaker og informantene er kjent med de formelle rettighetene de har med tanke på prosjektet. Informasjonsskriv er lest og undertegnet av foreldre/foresatte.

**Tema for samtalen:** lesing og elevenes lesevaner

LOGGSKRIVNINGEN:

1. Hvordan gikk du frem når du skulle lese teksten?  
Hva så du på først/sist? Leste du hele?
2. Hva gjorde du for å forstå teksten? Var det lett/vanskelig?

GENERELLE LESEVANER OG FERDIGHETER:

3. Synes du det er lett å vite hva tekstene skal bli brukt til? Hva var formålet med lesingen denne gangen tenker du?
  - a. Synes du det er lett å vite slikt om du tenker deg samme situasjon i andre fag?
4. Har skolen/læreren din gitt deg noe opplæring for hvordan du burde lese for å hente ut viktig informasjon i tekst?
  - a. I norsk? Samf? Naturfag?
5. Hjelper lærerne deg i å forstå hva tekster handler om? Hvordan gjør de i så fall dette?
6. Hva pleier du å gjøre dersom du synes en tekst er vanskelig?
7. Hva skal til for at du bruker lesestrategier når du leser?
8. Er det noe du tenker du vil kommentere ytterligere i loggen din?

## 8.4 Vedlegg 4 – Godkjenning fra NSD

[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave - Lesestrategier i skolen](#) / Vurdering

# Vurdering

**Referansenummer**

234763

**Prosjekttittel**

Masteroppgave - Lesestrategier i skolen

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning

**Prosjektperiode**

27.09.2021 - 15.05.2022

[Meldeskjema](#) 

**Dato**

27.10.2021

**Type**

Standard

**Kommentar**

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 med vedlegg den 27.10.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 17.06.2022.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Deltagerne i prosjektet er ungdomskole elever. Prosjektet vil derfor innhente samtykke fra de registrerte og fra deres foresatte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte / de foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**PERSONVERNPRINSIPPER**

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert eller foresatt tar kontakt om rettighetene, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art. 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>  
Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

## 8.5 Vedlegg 4 – Tekstene

Norsk – 8. trinn

# Hvorfor liker ikke norsk ungdom dikt?



Snur Abdullah Raouf, Frederik II vgs. Kronikkforfatter 25.03.14

Som ivrig lyrikkleser og som nytt medlem av det norske samfunnet, har jeg blitt veldig nysgjerrig på hvorfor unge i Norge er mye mindre interessert i dikt enn det kurdisk ungdom er. Det spørsmålet gjorde meg veldig nysgjerrig da jeg begynte på videregående skole i Norge. Jeg spurte meg selv flere ganger «Hva er grunnen til at det er stor forskjell mellom ungdommer fra Norge og et annet land, og kanskje særlig ungdommer fra Midtøsten, når det gjelder interesse for litteratur generelt og spesielt dikt?»

Er det rikdommen som demper ungdommens interesse for dikt i Norge? Fødes dikt i nød og behov for frihet, kjærlighet og bedre livstilstand? Eller er det bare ungdommene som kanskje er for late til å kunne strekke tankene lenger og fantasere om et bedre liv og samfunn? Er dikt vanskelige å forstå, eller er det kanskje det at vi i norsktimene i skolen blir tvunget til å analysere dikt som gjør at elevene blir fort lei av det?

Poesi/dikt er en av de viktigste og eldste sjangerne i litteraturen. Det som skiller dikt fra andre litterære sjangre, er at dikt kan være veldig personlige og beskrive sterke, ærlige og dype følelser med ganske få ord og korte setninger. Ved bruk av språklige bilder som metaforer, besjelinger, personifisering og ved å leke med ordene kan man gjøre vanlige og enkle ord til kompliserte tanker og følelser som kan vekke nysgjerrighet og nye følelser hos leseren. Derfor kan vi si at dikt hjelper oss til å bevege følelsene våre og åpner dører for nye tanker.

Dikt er en veldig vid sjanger som kan omfatte alle mulige temaer i vårt liv. Dikt kan blant annet fortelle om kjærlighet, natur, fedreland, sorg, og vennskap. Det som er vanlig for diktsjangeren, og det som hjelper diktsjangeren til å overleve over tid, er at den er veldig populær blant ungdom. I ungdomstiden

begynner man å tenke gjennom alt mulig, og man setter spørsmålstegn ved alt i livet. Derfor har dikt vært et av de viktigste midlene for ungdommer til å uttrykke sine følelser og meninger, oppnå selvrealisering og til og med for å kritisere samfunnet og styresystemet i landet.

I norsktimene på skolen har vi lest forskjellige dikt fra forskjellige land. Vi har til og med skrevet dikt selv. Etter å ha hørt på mine medelevers fine dikt og flotte diktanalyser i norsktimene, er mitt inntrykk at norske elever og ungdommer er veldig flinke til å skrive, forstå og analysere vanskelige dikt og tekster. De er veldig heldige som har tilgang til et avansert skolesystem som hjelper dem til å tenke og skrive fritt om alt på et høyt nivå. Men dessverre ser det likevel ut til at velferden og prioritering av andre områder og aktiviteter har svekket interessen for dikt hos dem. En elev sa: «Dikt er bare for late personer, og for dem som dagdrømmer. Vi har ikke tid til å leke med ord, det er bare bullshit!»

En årsak kan være at det ikke forekommer tvangsekteskap, forbudte kjærlighetsforhold eller andre slike store personlige konflikter lenger i det norske samfunnet. Det kan også være en årsak at norske ungdommer er heldige og litt bortskjemte som lett kan tilfredsstille behovene og ønskene sine. Teknologi og internett tar mye av ungdommens tid. På en måte har vi ikke så mye tid til å ønske eller til å være alene med oss selv og ha muligheten til å gruble over alt mulig rart.

Skolesystemet har også mye å si for å vekke elevenes interesse for dikt og andre litterære sjangre. Derfor burde skolen arrangere diktkonkurranser mellom skoler, eller mellom elevene på samme skole der de kan dele ut premier for kreative tekster. Hvis det skjedde, er jeg sikker på at vi ville få høre og lese mange fine dikt og flotte tekster i andre sjangre. Skolesystemet og norske elever bør benytte seg av det norske språket og la elevene skape litteratur i løpet av de tre årene på videregående skole.

## Buddhismen gjennom historia

### Frå ein bevegelse i Nord-India til ein verdsreligion

Buddhismen blei utbreidd i Asia på ein langsam måte, gjennom ein periode på tusen år etter at Buddha levde. For det skjedde ikkje gjennom krigar og erobringar, men ved at munkar og nonner kom til nye område. Dei forkynte læra til Buddha samtidig som dei ofte hadde ei positiv haldning til lokale religiøse tradisjonar. For eksempel kunne lokale gudar og gudinner bli tildelte ei rolle som vaktarar av buddhismen. Når den herskande klassen i eit land blei overbevist om sanninga i den nye læra, fekk buddhismen gjerne eit solid fotfeste i landet.

I løpet av dette lange tidsrommet skjedde det store forandringar med buddhismen i India. Fleire munkefelleskap utarbeidde nye tolkingar og nye filosofiske idear med utgangspunkt i læra til Buddha. Kva for idear som blei dominerande, endra seg gjennom dei tusen åra. Dermed var det ulike versjonar av buddhismen som spreidde seg frå India til dei forskjellige områda i Asia.

Etter kvart utvikla det seg også ein idé om den rettferdige buddhistiske herskaren. Det var ein som sørge for fred og orden og beskytta det buddhistiske fellesskapet. Keisar Ashoka i India (200-talet fvt.) blei det store forbildet. Slik oppstod det ei ganske tett kopling mellom religion og politikk i fleire land der buddhismen var dominerande. Det skjedde for eksempel på Sri Lanka, i Myanmar og i Tibet.

India var det sjølsagde heimlandet til buddhismen i 1500 år. Men i løpet av 1100- og 1200-talet blei buddhismen trengd tilbake og forsvann nesten frå India. Det kom av eit hardt press frå både muslimar og hinduar. Hinduismen hadde fått ei oppblomstring og fekk støtte frå makthavarane. I tillegg blei buddhistane offer for fleire muslimske invasjonar. I nyare tid har buddhismen komme tilbake til India, men i dag er det under éin prosent av befolkninga i India som er buddhistar.



Ei historie om Buddha fortel at då han blei fødd, reiste han seg og såg mot alle dei fire verdsriktene – aust, vest, nord og sør. Deretter gjekk han sju skritt framover. I fotspora hans voks det opp vakre lotusblomstrar. Fotspora til Buddha er eit av dei eldste symbola i buddhismen, og ulike framstillingar finst overalt i Asia. Fotspora på bildet er frå Bodh Gaya der Buddha nådde oppvakninga. Å følge i fotspora til Buddha er eit symbol på å følge læra hans.



Den langsame måten buddhismen spreidde seg på, førte til at tre hovudretningar av religionen blei knytte til ulike område i Asia:

- Buddhismen i sør – Sri Lanka, Thailand, Myanmar, Laos og Kambodsja. Disse landa er prega av ei retning som blir kalla theravada («læra til dei eldste»). Han legg vekt på å føre vidare den opphavlege læra til Buddha om å anstrenge seg og meditere for å nå oppvakninga.
- Buddhismen i aust – Kina, Vietnam, Korea og Japan. Disse landa er prega av hovudretninga mahayana («den store vogna»). Den har eit ideal om å få med seg alle menneske og andre levande vesen til nirvana.
- Buddhismen i nord – Tibet, Bhutan, nordlege del av Nepal, Mongolia og område i Nord-Kina. Her er buddhismen prega av ei retning som blir kalla vajrayana («diamantvogna»). Ho inneheld ei rekke metodar for å nå oppvakninga – metodar som krev at ein blir innvidd av ein religiøs meister.

I nyare tid kan vi også seie at vi har fått buddhismen i vest, fordi det er mange buddhistar i Vesten. For dei fleste av dei er det buddhistisk meditasjon som er det mest sentrale.



## Eksempeltekst 1

### **Å leve som "sykt perfekt"**

Hva vil det si å være perfekt? For mange er det å ha fin hud, masse sminke, være pen, ha en flott kropp, ha de dyreste og fineste klærne. Det er ikke bare hvordan man ser ut som må være perfekt. Det blir mere og mere press på å ha mange venner, gode karakterer og å være suksessfull på sosiale medier. Hva vi mener og tror er perfekt, får oss til å stresse, bli deprimerte og leve livet med et enormt press. Til tross for det store presset med å være perfekt hører vi "bare vær fornøyd med deg selv". Hvorfor er det egentlig så vanskelig for oss mennesker å være fornøyd med den vi er?

Daglig ser vi perfekte bilder av pene mennesker på sosiale medier. Alle vil jo helst se bra ut og legger derfor ut de alle de fineste og beste bildene sine. Mange ganger er disse i tillegg "photoshoppet". Vi lager en perfekt verden hvor andre kan se hvor vellykkede vi er, og hvor bra vi har det.

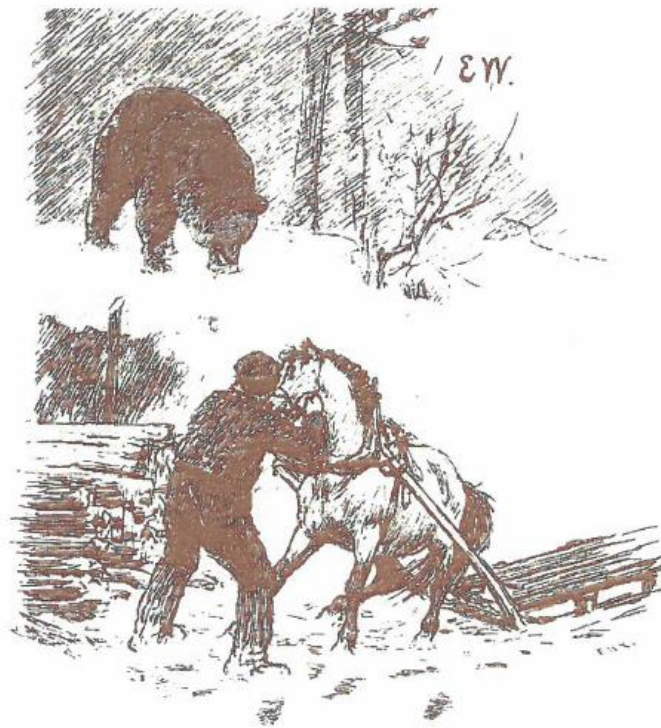
Unge mennesker vokser opp og tror at alle andre er perfekte og lever et bekymringsløst liv. De tror at det er dem det er noe galt med når deres liv ikke er som andres liv er på sosiale medier. Det blir et jag etter å være perfekt, flinkest og snillest, og da er det ikke rart vi ikke klarer å være fornøyd med oss selv når vi har skyhøye forventninger til hvordan vi skal være.

Virkeligheten er jo ikke en dans på roser, men vi velger å ikke vise hvordan verden egentlig er, eller hvordan vi egentlig har det. Hadde det vært vanlig å legge ut bilder hvor vi har bustete hår, er i slitent treningstøy og uten sminke, ville det kanskje vært mere akseptert å se sånn ut utenfor sosiale medier også. Istedenfor lager vi den perfekte verden, og det blir den vi prøver å måle oss mot.

Det er ikke bare hvordan man ser ut som er viktig. Det er et stort press på å gjøre det bra på skolen og få gode karakterer. Dette gjør at mange ungdommer får en enda mere stresset hverdag hvor de alltid må gjøre det bra. Dette har i mange tilfeller ført til depresjon blant unge. Hver fjerde gutt og halvparten av alle jenter i videregående skole har depressive symptomer.

Det kan være positivt å ha forbilder som man ser opp til for å bli den beste man kan være, men jeg mener det er viktig at man ikke lar det gå for langt. Det burde ikke bli en stressfaktor eller bli sånn at man ikke føler seg bra nok som man er. Dine forbilder skal være der for å motivere deg, ikke for å bryte deg ned.

Vi burde heller bry oss om personlighet enn utseende. Vi burde heller vise folk at ikke alt er fint hele tiden. Vi burde heller bry oss om hva vi tenker om oss selv. Vi burde heller bygge hverandre opp enn å bryte hverandre ned. Vi burde heller vise folk at vi ikke er perfekte, og at vi synes det er greit. Men viktigst av alt, vi burde alle slutte å definere hva som er perfekt ut fra glansbildene som møter oss på sosiale medier og i media generelt og heller la hver og en finne det perfekte for seg selv.



## Vel gjort og ille lønt

*Teikningar av Erik Werenskiöld*

**D**et var ein gong ein mann som skulle til skogs etter ved. Så møtte han ein bjørn.

«Kom med hesten, elles slår eg i hel alle sauene dine til sommaren,» sa bjørnen.

«Å trøyste og betre meg!» sa mannen, «det finst ikkje vedpinnen heime. Du får då la meg køyra heim eit lass ved, elles frys vi reint i hel. Eg skal koma att med hesten til deg i morgon.»

Ja, det skulle han få lov til, det var dei forlikte om, men dersom han ikkje kom att, skulle han missa alle sauene sine til sommaren, sa bjørnen.

Mannen fekk veden på og rusla heimetter, men han var ikkje mykje glad i det forliket, det kan ein nok vita. Så møtte han ein rev.

«Kva er det du er så sturen for?» spurde reven.

«Å, eg møtte ein bjørn oppi her,» sa mannen, «og han måtte eg lova han skulle få hesten min i morgon ved dette leitet, for fekk han ikkje den, sa han, ville han riva i hel alle sauene mine til sommaren.»

«Pytt, ikkje verre,» sa reven. «Vil du gje meg den feitaste bukken din, skal eg nok fri deg for *det*, eg.»

Ja, det lova han, og det skulle han halda òg, sa mannen.

«Når du kjem til bjørnen med hesten din i morgon,» sa reven, «så skal eg kauh oppi ura her eg, og når så bjørnen spør kva det er, skal eg seia det er Per Skyttar, som er den beste skyttaren i verda – og sidan får du hjelpa deg sjølv.»

Neste dagen tok mannen ut, og då han råka bjørnen, la det til å kauh oppi ura.

«Tsju, kva er det?» sa bjørnen.

«Å, det er han Per skyttar, som er den beste skyttaren i verda,» sa mannen. «Eg kjenner'n på målet,» sa han.

«Har du sett nokon bjørn oppi her, Eirik?» ropa det borti skogen.

«Sei nei!» sa bjørnen.

«Nei, eg har ikkje sett nokon bjørn,» sa Eirik.

«Kva er det som står attmed sleden din då?» ropa det borti skogen.

«Sei det er ei gammal tyrilåg,» kviskra bjørnen.

«Å det er berre ei gammal tyrilåg,» sa Eirik.

«Slike tyristubbar brukar vi ta og velta på sleden hjå oss,» ropa det borti skogen. «Orkar du ikkje, skal eg koma og hjelpa deg.»

«Sei du hjelper deg sjølv, og velt meg på sleden,» sa bjørnen.

«Nei takk, eg hjelper meg nok sjølv,» sa mannen og velte bjørnen på sleden.

«Slike tyristubbar brukar vi gjurda på hjå oss,» ropa det borti skogen. «Vil du ha hjelp?» spurde det.

«Sei du hjelper deg sjølv, og gjurd meg fast du,» sa bjørnen.

«Nei takk, eg hjelper meg nok sjølv,» sa mannen, og gav seg til å gjurda fast bjørnen med alle dei reip han hadde, så han ikkje kunne leda på ein labb eingong.

«Slike tyristubbar brukar vi hogga øksa i hjå oss, når vi har gjurda dei fast,» ropa det borti skogen, «for så styrer vi betre i dei store bakkane,» sa det.

«Låst som du hogg øksa i meg du,» kviskra bjørnen.

Så tok mannen øksa og kløyvde skallen på bjørnen så han låg daut på flekken, og han og reven var vener og vel forlikte.

Men då dei kom bortimot garden, sa reven: «Eg kunne nok ha hug til å følgja deg inn, men eg likar ikkje bikkjene dine. Eg får bia her til du kjem med bukken; ta berre ein som er retteleg feit.»



«Huff!» sa reven og gjorde eit hopp.

Ja, det lova mannen, og takka til for hjelpa. Då han hadde sett inn hesten, gjekk han bortover til sauehuset.

«Kvar skal *du* av?» spurde kjerringa hans.

«Å, eg skal bort i sauehuset og henta ein feit bukk til den snille reven som frelste hesten vår,» sa mannen, «for eg har lova han det.»

«Det skulle pokkeren gje den tjuvereven nokon bukk,» sa kjerringa. «Hesten har vi då, og bjørnen attpå, og reven har visst stole fleire gjæser frå oss enn bukken er verd, og har han ikkje gjort det, så kan han gjera det,» sa ho. «Nei, ta eit par av dei sintaste bikkjene i sekken din og slepp etter'n du, så vert vi kanskje kvitt den tjuveradden,» sa kjerringa.

Det tykte mannen var ei god råd, og tok to sinte raude hundar, stappa dei i sekken og drog av stad med.

«Har du bukken?» sa reven.

«Ja, kom og ta han,» sa mannen, han løyste opp sekkebandet og sleppte hundane på han.

«Huff!» sa reven og gjorde eit hopp, «det er sant som dei seier for eit gammalt ord, at vel gjort vert ille lønt, og no ser eg *det* òg er sant, at frende er frende verst,» sa han – han såg dei raude hundane sette etter han.



## Ståle

KVAR HAN RETT hørde heime, skal eg ikkje seia så visst. Somme seier at han fór frå ein stad til hin her kring dalane og rana og røva utan nokon viss bustad. Andre seier at han budde på Fåberg. Men det var eit skræmeleg stygt menneske. Ikkje kvidde han seg for å drepa folk. Han drap eingong ei småjente. Han trudde ho skulle ha mykje pengar på seg. Men ho hadde ikkje meir enn 12 skilling. Då sa han at hadde han vita ho ikkje hadde meir, hadde han ikkje vyrdt henne. Skot beit ikkje på han Ståle, for han bar jamt sju mannehjarte på seg.

Så var det eingong han kom over fjellet frå Gudbrandsdalen hit til Jostedalen. Då hadde han fått stole og rana til seg ei stor mengd med pengar og to sølvkanner. Dette ville han gøyma frammi Storedalen før han kom til folk. Det var frammi ei skogali dei kallar Breilid. Han la det ned under nokre steinar i ei urd der. For at han skulle vera trygg på at ingen skulle finna det, la han det ned med

slike trollkunster at dei som skulle vera karar å ta det, fekk korkje snakka eller sputta eller snyta seg frå dei for heimanfrå til dei hadde fått fat i det. Og ikkje fekk dei vera redde korkje steingang eller våpen eller varme. Heller ikkje nytta det å prøva andre sinne enn julenatt eller jonsoknatt. Den som først hadde prøvt ein gong og mislukkast, måtte ikkje bry seg oftare.

Ståle vart drepen straks etter denne turen. Dette gjekk såleis til: Om kvelden i mørkret vart mannen på Nedre-Fåberg var at det gjekk ein kar inn i stabburet hans og ville stela. Han såg kven det var og kjende han vel. Fåbergen fata ei stor bile og smatt oppunder stabbursgolvet. Med det same Ståle skulle gå ut att og steig nedpå trappa, smurde mannen til føtene hans og hogg den eine tvert av så Ståle rauk liggjande. Han skjøna nok det vart enden med seg, og då sa han: «Når eplet er moge, dett det!» Då var det at han fortalde om staden han hadde gøymt pengane. Og rett som han det hadde gjort, fekk han det som vanta seg.

Mannen på Nedre-Fåberg hadde fortalt denne saga til fleire. Så var det ein jonsokaftan at ein mann frå Nigard kom fram til Fåberg og ville endeleg at dei skulle prøve å ta skatten. Fåbergs-mannen var lenge trå på det. Han meinte at hin ikkje var så stø i naturen at han kunne teia, og då var det uråd for han å ta det ein annan gong. Men Nigardsmannen gav seg ikkje, og hin laut verta med.

Om kvelden tok dei kvar sin jarnstaur med seg og luska oppetter nokre haugar som heiter Sjursstøls-holtane. Der sette dei seg, for dei hadde sikt derifrå opp til den skoglia som skatten låg i. Beint over der dei sat, er der eit bratt fjell. Då dei hadde sete der litevetta, tok det til å gå stein oppi nosi, så skræmeleg at det tyktest som heile fjellet runde og rulla nedover dei. Mannen ifrå Nigard vart fælt redd



og sat og rengde augo bortpå hin korleis han skulle bera seg åt. Men Fåberg'n sat stø og stiv og aldri leda på seg eingong.

Då det hadde halde på slik ei god stund, vart det slutt med det. Men då tok elvane til å veksa så forferdeleg opp, at dei tykte det var som det flaut i vatn alt, høgt og lågt, både heimanfor og framanfor. Nigard'n vart redd att og glodde på hin, men han sat så stø at han aldri leda på ein finger.

Rett som ikkje dette heller kunne skremma dei, tok det til å brenna alle stader kring dei, så dei tykte heile dalen stod i ein gloande loge. Då var han så redd, Nigard'n, at det var så nær han skulle ha skrike. Men Fåberg'n berre riste på hovudet åt han og sat så stiv som ein stabbe. Etter at det hadde halde på slik ei stund, slutta også det. Då såg dei at det brann ein eld frammi Breidlid og skjøna at der låg pengagrénet (hola der pengane var gøymde). Karane steig opp og drog dit. Då dei kom opp i rusta der denne elden var, såg dei det brann oppå ei stor helle. Det var denne hella han Ståle hadde velt attover pengagrénet. Så sette dei til med jarnbrota sine og lyfte og braut alt dei vann.

Då dei hadde fått lyft henne noko, fekk dei sjå to svære sølvkanner fulle med berre sølvpengar. Og ikkje berre det, der låg ein diger dunge attom dei òg! Men då hadde ikkje mannen frå Nigard seg betre enn han sa: «Å, Gu' gje me måtte få ditta, så skulle me då løys' ut heile Jøstedalen, då løll!»

I det same slo det seg saman att i eit heilt berg for dei. Då vart Fåberg'n rasande sint som ventande var. Men kva skulle han gjera med han? Det vart ikkje anna råd enn å rusla heim att. Sidan har ingen freista å få fat i pengagrénet hans Ståle, så det ligg nok frammi Breidlid den dag i dag.

