

MASTEROPPGÅVE

Undervisning i lesestrategiar på mellomtrinnet
The Pupils' Path to Strategic Reading in Middle School

Ingvil Loftesnes Kvåle

Master i Læring og undervisning
Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett
Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag
Rettleiarar: Eli Bjørhusdal og Guri Holen
Innleveringsdato: 15.05.2019

Samandrag

Dei internasjonale prøvane PISA og PIRLS i 2001 og 2003 viste at norske elevar ikkje hadde så god leseugleik som ein gjerne trudde. Mange forklaringa på dei svake resultata blei lanserte og elevane sin svake kompetanse i bruk av lesestrategiar har vore ei forklaring som har fått stor merksemd (Anmarkrud & Refsahl, 2010, s. 13). Det vart gjennomført endringar (Sædberg, 2017) og resultatet av dette er at lesestrategiar i dag har ein større plass i skulen (Anmarkrud & Refsahl, 2010, s. 13). Samtidig har utviklinga av fenomenet fagspesifikk leseopplæring vakse fram som ein motpol til fagovergripande leseopplæring. Den fagspesifikke tradisjonen har vakse fram med bakgrunn i frustrerte lærarar som ytra misnøye med den generelle leseopplæringa (Shanahan & Shanahan, 2008, s. 40). Shanahan og Shanahan (2008, s. 57) argumenterte for at ein måtte utvikle ei fagspesifikk leseopplæring som i større grad ville kunne appellere til faglærarane.

Med denne masteroppgåva ynskjer eg å setje lys på korleis norsklærarar dreg med seg sin kompetanse og kunnskap om lesing og lesestrategiar inn i andre fag enn norskfaget. Problemstillinga freistar å gje ei djupare innsikt i og forståing av korleis norsklærarar arbeider med og implementerer lesestrategiar i undervisningsarbeidet, i tillegg til deira tankar om kvifor dei gjer som dei gjer. Det er av interesse å studere kva lærarane gjer og ynskjer å gjere, og ikkje kva effekt bruk av lesestrategiar har. Det er tankane og skildringane lærarane har rundt det å bruke lesestrategiar i arbeidet for at elevane skal utvikle seg til strategiske lesarar som er av interesse.

Undersøkinga er fenomenologisk forankra gjennom ei kvalitativ tilnærming. Eg har intervjuet og observert fire norsklærarar på mellomtrinnet i fire ulike fag; engelsk, KRLE, samfunnsfag og naturfag. I intervjuet nytta eg ein semistrukturert intervjuguide, medan eg under observasjonane nytta eit observasjonsskjema som var utforma på førehand. Informert samtykke vart sikra både gjennom informasjonsskriv til rektor og lærarar, og dessutan innleiingsvis i kvart intervju. I arbeidet med oppgåva har eg valt å knyte lesestrategibruk opp mot arbeid med fagovergripande- og fagspesifikk leseopplæring. Eg har ikkje hatt som mål å generalisere, men å kaste lys over temaet og gje grunnlag for nye hypotesar og vidare teoretisering. Eit ynske er også at studien kan overførast og vere interessant for andre lærarar på tvers av fag og alderstrinn.

Funna mine indikerer at informantane i hovudsak fokuserer på fagovergripande leseopplæring og i mindre grad på fagspesifikk leseopplæring. Informantane oppgjev at dei i liten grad brukar lærebok. Dei brukar mykje tid på tekstutval, noko som indikerer at informantane er opptekne av å bruke ulike typar tekstar som er relevante i dei ulike faga. Difor er det interessant at dei ikkje er like opptekne av at desse ulike tekstane også krev at dei gjer endringar i høve strategibruk. Informantane ser ut til å bruke relevante lesestrategiar i dei ulike faga og er særleg opptekne av å arbeide med fagspesifikke nøkkelord i faga. Det kjem tydeleg fram at informantane nyttar lesestrategiar på overflatenivå i større grad enn lesestrategiar på djupnenivå. Dette kan tyde på at etterlesingsfasen og bruk av kontroll- og djupnestrategiar er vanskelegare enn dei to føregåande fasane og overflatestrategiar. Ein konsekvens av dette er gjerne at det vert vanskeleg å utvikle strategiske lesarar som evnar å gå i djupna i tekstane dei les. Funna mine avslører ein gjennomgåande faktor i alle ledd av strategiundervisninga, nemleg at informantane ikkje er medvitne kring det å lære elevane eit fagspråk, både i dei ulike faga og i strategiundervisninga. Dette gjeld både å modellere bruk av lesestrategiar for elevane, å vere tydelege overfor elevane kva for lesefase dei oppheld seg i til ei kvar tid og å hjelpe elevane å utvikle seg til strategiske lesarar med eit metaspråk. Dette klarar ein nok ikkje å oppnå dersom ikkje lærarane sjølv tydeleg og konkret nyttar metaspråket overfor elevane. Slik sett indikerer funna mine at undervisninga i stor grad føregår implisitt, men at eksplisitt undervisning også førekjem.

Eg meiner at undersøkinga har gjeve meg relevante svar på problemstillinga mi, og at funna mine kan bidra til å kaste lys over korleis undervisning i lesestrategiar føregår i andre fag enn norskfaget. Samtidig er det viktig å presisere at dataa mine ikkje gjev grunnlag for generaliseringar, og at andre metodar, informantar og framgangsmåtar kunne ha gjeve andre funn og resultat.

Abstract

The international tests PISA and PIRLS, in 2001 and 2003 respectively, proved that Norwegian pupils did not possess the level of reading comprehension one would believe. Many explanations for the weak results was published and the pupils' weak competence in the use of reading strategies have been an explanation, which have received great attention (Anmarkrud & Refsahl, 2010, p. 13). Changes were made (Sædberg, 2017) and the results of this is that reading strategies has a greater emphasis in school today (Anmarkrud & Refsahl, 2010, p. 13). The evolution of the phenomenon disciplinary literacy has simultaneously grown as an opposition to content area Literacy. The disciplinary tradition has grown through dissatisfaction from frustrated teachers who expressed dissatisfaction with general literacy (Shanahan & Shanahan, 2008, p. 40). Shanahan & Shanahan (2008, p. 57) argues that one must develop a disciplinary literacy that would increasingly appeal to teachers in the disciplines.

By this master's thesis, I wish to illuminate how Norwegian teachers use their competence and knowledge on reading and reading strategies in subjects other than Norwegian. The research question seeks to provide a deeper insight in- and understand how Norwegian teachers work to implement reading strategies into their teaching, in addition to their thoughts on why they do what they do. It is in the thesis' interest to study what teachers do, and wish to do, not the effect of reading strategies itself. It is the thoughts and descriptions teachers have surrounding the application of reading strategies, in their goal to turn pupils into strategic readers, that is of importance.

The survey is phenomenologically rooted through a qualitative approach. I have interviewed and observed four Norwegian teachers, from middle school, in four different subjects; English, religion, social science and science. During the interviews, I utilized a semi structured interview guide, while I, during the observations, utilized an observation form that was pre-made. Informed consent was secured through both an information sheet for the principal and teachers, and during the initial stages of every interview. While working on the thesis, I have chosen to attach the use of reading strategies to content area- and disciplinary literacy. My goal has not been to generalize, but to illuminate the matter and provide a basis for new hypotheses and further theorization. I also have a wish for this study to be relevant and of interest for other teachers, no matter the subject or class.

My findings indicate that the informants mainly focus on content area literacy, and to a lesser extent disciplinary literacy. The informants also informed that they rarely use textbooks. They spend considerable time on deciding texts, which indicates that the informants are concerned with using different types of text that are relevant for the respective subjects. Therefore, it is interesting that they are not as concerned that these varying texts also requires changes in line with the use of strategies. The informants seems to use relevant reading strategies for the varying subjects, and are particularly concerned regarding work with disciplinary keywords for the subjects. It clearly shows that the informants utilize reading strategies on a surface level, more so than reading strategies on a deeper level. This could indicate that the post-reading phase and use of control- and depth strategies is more difficult than the two preceding phases and surface strategies. A possible consequence of this is that it becomes difficult to develop strategic readers who are able to go in-depth in the texts they read. My findings reveal a regular factor in all parts of strategy teaching, namely that the informants are not deliberate regarding teaching the pupils a terminology, both in the various subjects and strategy teaching. This involves both modeling the use of reading strategies for the pupils, to inform the pupils what reading phase they are currently in at all times, and to help the pupils develop into strategic readers with a metalanguage. This is likely not happening, unless the teachers themselves, clearly and concretely, utilize metalanguage when teaching the pupils. Thus, my findings indicate that the teaching largely takes place implicitly, but that explicit teaching also happens.

I think that my research has given me relevant answers for my research question, and that my findings could contribute to shed light on how teaching in reading strategies takes place in subjects other than Norwegian. It is also important to clarify that my data does not provide a basis for generalization, and that other methods, informants and methods could have provided different findings and results.

Føreord

Etter fem år ved Høgskulen på Vestlandet avsluttar eg no lærarutdanninga mi med å levere denne masteroppgåva. Det har vore ein tidkrevjande og arbeidsam prosess, men eg ville ikkje vore forutan erfaringa det har gjeve meg. Eg har gjort meg mange nye tankar og erfaringar kring emnet lesing som grunnleggjande dugleik og bruk av lesestrategiar. Tida er endeleg komen for at eg skal ta steget ut i læraryrket og eg vil ta med meg lærdomen dette arbeidet har gjeve meg.

Eg vil takke rettleiarane mine, Eli Bjørhusdal og Guri Holen. De har halde meg på rett spor, inspirert meg og kome med konstruktiv kritikk når eg har trengt det – tusen takk!

Takk til rektorar og informantar som i ein travel skulekvardag har gjeve meg lov til å gjennomføre både intervju og observasjonar ved deira skule og i deira klasse. Takk for at de har delt dykkar erfaringar og arbeidsmåtar, og takk for alle dei gode råda de har sendt med meg på vegen vidare mot læraryrket.

Takk til medstudentar for gode diskusjonar, både i arbeid med oppgåva og elles i studiet. Ein særleg takk til Fredrikke for eit særskild godt samarbeid. Å ha nokon ein kan lufte tankane sine med og som kjenner arbeidet like godt som ein sjølv, gjer godt.

Til slutt vil eg takke mine kjære og nære, som har støtta meg når motivasjonen har vore låg og det har gått trått. Takk for at de alltid har hatt trua på meg – særleg i dei stunder eg har trengt det som mest.

Sogndal, 15.05.2019

Ingvil Loftesnes Kvåle

Innholdsliste

1	Innleiing	4
1.1	<i>Føremål og problemstilling</i>	4
1.2	<i>Relevans og aktualitet</i>	5
1.3	<i>Omgrepsavklaring og avgrensing</i>	6
1.4	<i>Strukturen i oppgåva.....</i>	7
2	Teori	8
2.1	<i>Lesing</i>	8
2.1.1.	Lesing som grunnleggjande dugleik	8
2.2	<i>Fagovergripande leseopplæring</i>	9
2.2.1.	Fagovergripande lesestrategiar.....	9
2.2.2.	Lesefasar	11
2.2.3.	Implisitt og eksplisitt leseundervisning	12
2.2.4.	Den strategiske lesaren.....	13
2.3	<i>Fagspesifikk leseopplæring</i>	14
2.3.1.	Lesing i norsk.....	15
2.3.2.	Lesing i engelsk.....	17
2.3.3.	Lesing i KRLE.....	18
2.3.4.	Lesing i samfunnsfag	18
2.3.5.	Lesing i naturfag.....	20
2.3.6.	Oppsummering av kjenneteikn i dei fem skulefaga	21
3	Metode	22
3.1	<i>Ei kvalitativ tilnærming</i>	22
3.2	<i>Metodetriangulering.....</i>	23
3.2.1.	Det kvalitative forskingsintervjuet	23
3.2.2.	Strukturert observasjon	24
3.3	<i>Utval av informantar.....</i>	24
3.4	<i>Gjennomføring av datainnsamling</i>	26
3.4.1.	Gjennomføring av intervju	26
3.4.2.	Gjennomføring av observasjon	27

3.5	<i>Analyse av datamaterialet</i>	28
3.5.1.	<i>Analyseprosessen</i>	28
3.6	<i>Kvalitetssikring av den kvalitative undersøkinga</i>	30
3.6.1.	<i>Validitetsvurdering</i>	30
3.6.2.	<i>Reliabilitetsvurdering</i>	32
3.6.3.	<i>Vurdering av overføringsverdi</i>	32
3.7	<i>Etiske omsyn</i>	33
3.8	<i>Moglege feilkjelder</i>	33
4	Funn	35
4.1	<i>Lesing som grunnleggjande dugleik</i>	36
4.2	<i>Fagovergripande leseopplæring</i>	37
4.2.1.	<i>Fagovergripande lesestrategiar</i>	37
4.2.2.	<i>Lesefasar</i>	40
4.2.3.	<i>Implisitt og eksplisitt undervisning</i>	42
4.2.4.	<i>Den strategiske lesaren</i>	43
4.3	<i>Fagspesifikk leseopplæring</i>	44
4.3.1.	<i>Lesing i norsk</i>	45
4.3.2.	<i>Lesing i engelsk</i>	47
4.3.3.	<i>Lesing i KRLE</i>	48
4.3.4.	<i>Lesing i samfunnsfag</i>	48
4.3.5.	<i>Lesing i naturfag</i>	49
4.3.6.	<i>Oppsummerande funn i dei fem skulefaga</i>	50
5	Diskusjon	51
5.1	<i>Lesing som grunnleggjande dugleik</i>	51
5.2	<i>Fagovergripande leseopplæring</i>	52
5.2.1.	<i>Fagovergripande lesestrategiar</i>	52
5.2.2.	<i>Lesefasar</i>	54
5.2.3.	<i>Implisitt og eksplisitt undervisning</i>	55
5.2.4.	<i>Den strategiske lesaren</i>	56
5.3	<i>Fagspesifikk leseopplæring</i>	58
5.3.1.	<i>Lesing i norsk</i>	59
5.3.2.	<i>Lesing i engelsk</i>	60
5.3.3.	<i>Lesing i KRLE</i>	61
5.3.4.	<i>Lesing i samfunnsfag</i>	62

5.3.5.	Lesing i naturfag	63
6	Avsluttande refleksjonar	64
6.1	<i>Avsluttande oppsummering av hovudfunn</i>	65
6.2	<i>Vegen vidare</i>	67
7	Referansar.....	68
	Vedlegg nr. 1 – Intervjuguide	75
	Vedlegg nr. 2 – Observasjonsskjema	78
	Vedlegg nr. 3 – Informasjonsskriv rektor.....	79
	Vedlegg nr. 4 – Informasjonsskriv informant.....	80
	Vedlegg nr. 5 – Godkjenning NSD.....	83
	Vedlegg nr. 6 – Lesekort	85
	Vedlegg nr. 7 – Sju ulike måtar å lese på	86
	Vedlegg nr. 8 – Ordklassetreet.....	87
	Vedlegg nr. 9 – Ordkartet	88
	Vedlegg nr. 10 – Engelsktekst	89
	Figur 1: Utdrag frå observasjonsskjemaet.....	27
	Figur 2: Kodeutdrag frå NVivo	29
	Figur 3: Kategoriar	29
	Figur 4: Underkategoriar til kategorien "Lesestrategiar"	29

1 Innleiing

Øyet følger svarte bokstavtegn på det hvite papiret, fra venstre til høyre, igjen og igjen. Og skikkelser, natur eller tanker som en annen har tenkt, nylig eller for tusen år siden, trer fram i vår bevissthet

(Lagercrantz & Claussen, 2000, s. 7).

Overalt omkring oss finn me tekstar. Nokre lange og avanserte, medan andre gjerne berre består av eitt ord eller to. Me lever i eit skriftspråkbasert samfunn der det å kunne beherske lesing er viktig. I gjeldande læreplan, Læreplanverket for Kunnskapsløftet (heretter kalla LK06), er det å kunne lese ein av fem grunnleggjande dugleikar som alle lærarar skal arbeide med på tvers av fag og alderstrinn. Å kunne lese dreier seg om å skape meining frå tekst, eit verktøy som ligg til grunn for all læring og som slik er avgjerande for vidare utdanning og arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Etter den første leseopplæringa forventar skulen at elevane skal automatisere lesedugleikane sine, både på ord- og setningsnivå. Etter kvart som elevane blir eldre vil dei møte tekstar med fagspesifikke og akademiske omgrep og ein stadig meir komplisert setningsstruktur. Slik blir det gjerne krevjande for elevane å forstå innhaldet i tekstane dei møter (Bentsen, 2018) og systematisk leseopplæring blir dermed viktig. Den andre leseopplæringa dreier seg ikkje om å berre lese bokstavar og ord for ord, men at ein skal kunne lese ulike sjangrar og nytte ulike lesestrategiar for å kunne forstå tekstar (Haslan, 2016).

Denne studien rettar søkjelyset mot lesing som grunnleggjande dugleik i alle fag. Studien studerer korleis eit utval norsklærarar på mellomtrinnet arbeider med lesestrategiar i andre fag enn norskfaget for å utvikle lesarar som les føremålstenleg. Bakgrunn for val av temaområdet er eiga interesse for lesing som ein viktig reiskap elevane skal lære i skulen og ta med seg vidare i livet, i tillegg til eit brennande ynske om å bli ein god leselærar.

1.1 Føremål og problemstilling

Gjennom framstilling, analyse og diskusjon av det kvalitative datamaterialet vil denne masteroppgåva, i lys av relevant forskingslitteratur, gje eit innblikk i kva eit utval norsklærarar gjer i leseopplæringa når dei har som mål at elevane skal bruke lesestrategiar på ein føremålstenleg måte og utvikle seg til strategiske lesarar. Sidan det er nytta ei kvalitativ forskingstilnærming er ikkje målet med studien å generalisere, men å kaste lys over temaet og gje grunnlag for nye hypotesar og vidare teoretisering. Eit ynske er også at studien kan overførast og vere interessant for andre lærarar på tvers av fag og alderstrinn.

Med dette som utgangspunkt er følgjande problemstilling utarbeida:

Korleis arbeider eit utval norsklærarar på mellomtrinnet med undervisning i lesestrategiar, i andre fag enn norskfaget, med mål om at elevane skal utvikle seg til strategiske lesarar?

Problemstillinga freistar å gje ei djupare innsikt i og forståing av korleis norsklærarar arbeider med og implementerer *lesestrategiar* i undervisningsarbeidet, i tillegg til deira tankar om kvifor dei gjer som dei gjer. Termen *mål* er brukt for å understreke at det interessante er å studere kva lærarane gjer og ynskjer å gjere, og ikkje kva effekt bruk av lesestrategiar har. Det er *tankane* og *skildringane* lærarane har rundt det å bruke lesestrategiar i arbeidet for at elevane skal utvikle seg til *strategiske lesarar* som er av interesse.

Gjennom ei kvalitativ forskingstilnærming søkjer eg svar ved å gjennomføre observasjonar og djupneintervju med fire norsklærarar på mellomtrinnet. Tilnærminga gjev høve til å gå i djupna, opne og nyansere opplevingar og erfaringar på det aktuelle området. Ei utdjupande grunngjeving for val av forskingstilnærming og metode blir presentert i kapittel 3. *Metode*.

1.2 Relevans og aktualitet

Internasjonale prøvar som PISA og PIRLS, i høvesvis 2001 og 2003, er døme på store leseundersøkingar som viste at norske elevar ikkje hadde så god lesedugleik som ein gjerne trudde og ynskte (Anmarkrud & Refsahl, 2010, s. 13). PISA-undersøkinga fastslo at norske tiandeklassingar presterte gjennomsnittleg i OECD-samanheng, men at det var store kjønnsforskjellar (Lie, Kjærnsli, Roe & Turmo, 2001). PIRLS viste at resultata var svakare her til lands enn i dei landa det var naturleg å samanlikne seg med (Solheim & Tønnessen, 2003). Mange forklaringar på dei svake resultata blei lanserte og elevane sin svake kompetanse i bruk av lesestrategiar har vore ei forklaring som i tida etter har fått stor merksemd (Anmarkrud & Refsahl, 2010, s. 13).

Det vart gjennomført endringar i skulen og leseopplæringa vart prioritert. Innføring av nye læreplanar og nasjonale prøvar var nokre av tiltaka, i tillegg til kompetanseheving gjennom kurs og vidareutdanning av lærarar (Sædberg, 2017). Resultatet av dette er at lesestrategiar i dag har ein større plass i læreplanen, fagbøker for lærarar og elevane sine lærebøker (Anmarkrud & Refsahl, 2010, s. 13).

Resultata frå PISA-undersøkinga i 2015 viser svært god framgang og gode resultat i lesing (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Rapporten *Stø kurs* rapporterer at norske elevar for første gong skårar over gjennomsnittet i OECD i både lesing, matematikk og naturfag (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Leseresultata frå PIRLS 2016 viser også ei positiv utvikling (Sædberg, 2017) og av dei nordiske landa er det berre Finland som har betre lesarar enn Noreg (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Berge, Helgevold og Schulz-Heidorf (2017) peikar på at arbeid med ulike strategiar kring lesing kan vere ein av årsakene til denne utviklinga. Det er likevel verdt å merke seg at resultata frå PIRLS 2016 syner at lærarar på 4. trinn generelt underviser oftare i overflatestrategiar og signifikant mindre i djupnestrategiar (Sædberg, 2017) og det er av interesse å studere om dette også gjeld informantane i denne masteroppgåva.

Resultata frå dei nyaste internasjonale undersøkingane viser kor aktuelt det er å studere korleis lærarar arbeider med lesestrategiar i skulen. Denne studien ynskjer å rette søkjelyset på korleis norsklærarar dreg med seg sin kompetanse og kunnskap om lesing og lesestrategiar inn i andre fag enn norskfaget. Med bakgrunn i eiga fagkompetanse og hypotesen om at norsklærarar er dei lærarane som er mest medvitne i arbeidet med lesing, er det interessant å sjå korleis dei implementerer lesestrategiar i undervisninga også i andre fag.

Når elevane kjem opp på mellomtrinnet blir fagundervisninga meir vektlagt, lærebøkene blir meir kompliserte og krav om «akademiske» språkferdigheiter har ein tendens til å bli større. Elevane møter ei meir teoretisk undervisning enn det dei har møtt tidlegare og i enkelte fag er det større krav til lese- og skriveugleik (Traavik & Jansson, 2013, s. 209). Dette er bakgrunnen for val av informantar frå mellomtrinnet, då det er av interesse å sjå korleis lærarane aktivt arbeider for at denne «kneika» ikkje skal verte for vanskeleg for elevane.

1.3 Omgrepsavklaring og avgrensing

For å kunne svare på problemstillinga i denne masteroppgåva må eg definere og operasjonalisere fleire omgrep:

Den internasjonale *PISA-undersøkinga* blir gjennomført kvart tredje år og måler 15-åringar si kompetanse i lesing, matematikk og naturfag (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

PIRLS er ei internasjonal undersøking som blir gjennomført kvart femte år. Undersøkinga studerer leseinnsats og leseugleik blant elevar på fjerde- og femte trinn (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

OECD er eit samarbeidsforum for økonomiske og sosiale spørsmål som er aktuelt i høve dei internasjonale undersøkingane PISA og PIRLS (Utenriksdepartementet, 2012).

Når det kjem til leseopplæringa er det eit mylder av omgrep ein må navigere seg igjennom.

Kulbrandstad (2018, s. 211) brukar *lesekyndig* som ein merkelapp på lesarar som beherskar lesing av meir komplekse tekstar med eit avansert skriftspråk. Bråten (2007, s. 11) skriv at *leseforståing* «*innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst*», noko Kulbrandstad (2018, s. 46) også støttar seg til. Utvikling av *funksjonell lesedugleik* er, ifølgje Utdanningsdirektoratet (2017c), eit samspel mellom forståingsprosessar og avkodingsprosessar i tilnærminga til tekst. Ifølgje OECD (2001, s. 21) inneber lesing både *forståing* og *refleksjon* kring tekstar, medan Roe og Jensen (2017, s. 3 og 6) også legg vekt på *engasjement* og *vurdering*. Snow (2002, s. 11) utvidar leseforståingsomgrepet og hevdar lesing er ein *interaktiv prosess* der ein både hentar ut og sjølv skapar mening. Pearson og Cervetti (2017, s. 16) støttar dette og påpeikar at lesaren sjølv må *aktivt* bidra til å *konstruere mening* ved hjelp av informasjon i teksten og ved å *utnytte eigne bakgrunnskunnskapar*. Også leseforskar Roe (2014, s. 22) understrekar at leseprosessen krev ein *aktiv* lesar. Uavhengig av korleis leseforskarane over vel å definere eller skildre lesing, er dei einige om at lesing ikkje berre dreier seg om avkoding av skriftleg materiell og bokstavforståing. PISA brukar omgrepet *Reading Literacy*, som dreier seg om å forstå, bruke, evaluere, reflektere over og engasjere seg i tekstar (OECD, 2016). I avgrensa tyding handlar dette om å avkode og knyte mening til trykte ord, medan det i utvida tyding handlar om å forstå det ein les (Strømsø & Grøver, 2003). *Reading Literacy* er eit overordna omgrep som dekkjer omgrepa som er nemnt over.

Omgrepa blir vidare utdjupa og kontekstualiserte i kapittel 2. *Teori*.

1.4 Strukturen i oppgåva

Oppgåva er sett saman av seks delar: *innleiing, teori, metode, funn, diskusjon* og *avsluttande refleksjonar*. Innleiingsvis blir dei omgrepsmessige og teoretiske rammene definerte gjennom kapittel 1. *Innleiing* og kapittel 2. *Teori*. Vidare presenterer eg kapittel 3. *Metode*, som gjer greie for den forskingsmetodiske tilnærminga eg nyttar i den kvalitative undersøkinga som denne oppgåva baserer seg på. Hovuddelen av oppgåva blir presentert gjennom kapittel 4. *Funn* og i kapittel 5. *Diskusjon*. Her presenterer eg funn frå intervju og observasjonar, og i diskusjonskapittelet blir desse diskutert i lys av den teoretiske ramma for oppgåva. Avslutningsvis, i kapittel 6. *Avsluttande refleksjonar*, vil eg oppsummere hovudinnsiktene frå undersøkinga og kva for implikasjonar dei kan ha.

2 Teori

I dette kapitlet vil eg gjere greie for mitt teorigrunnlag knytt til lesing og bruk av lesestrategiar. Kapitlet er delt inn i fleire underkapittel som kvar for seg presenterer eit teoretisk perspektiv som kan kaste lys over problemstillinga. Saman med funna som seinare vil bli presentert, skal dette danne grunnlaget for diskusjonane mine om korleis lærarar arbeider med undervisning i lesestrategiar. I det første delkapitlet definerer eg leseomgrepet og lesing som grunnleggjande dugleik. Det andre delkapitlet tek føre seg fagovergripande leseopplæring og lesestrategiar. Her vil eg i tillegg gjere greie for dei tre lesefasane, implisitt og eksplisitt leseundervisning og til sist definere den strategiske lesaren. Det tredje, og siste, delkapitlet fokuserer på fagspesifikk leseopplæring og her tek eg føre meg kva som kjenneteiknar lesing i dei fem faga norsk, engelsk, KRLE, samfunnsfag og naturfag.

2.1 Lesing

Astrid Roe (2014, s. 22) peikar på at lesing består av to grunnleggjande prosessar, *avkoding* og *forståing*. Kulbrandstad (2018, s. 35) definerer nemninga avkoding på to ulike måtar. På den eine sida forstår ein avkoding som berre den tekniske delen av lesinga, det vil seie å kunne kode om symbol til noko lydleg. På den andre sida ser ein, til liks med det som er nemnt over, avkoding som den tekniske sida ved lesing, men i tillegg ser ein avkoding som ein dugleik som gjer lesaren i stand til å kjenne att den trykte teksten, uttale orda og forstå meininga. Det er med andre ord ikkje så lett å skilje dei to komponentane frå kvarandre. Avkoding og forståing av enkeltord er prosessar som delvis skjer samtidig, og målet med både to er å få tak i meininga.

2.1.1. Lesing som grunnleggjande dugleik

Å kunne lese er ein av fem grunnleggjande dugleikar i dagens læreplan. Ein konsekvens av dette er at lesing skal integrerast i kompetansemåla for alle fag i skulen (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Enkelte fag vil ha eit større ansvar for å utvikle ulike sider av dei grunnleggjande dugleikane enn andre, då til dømes teksttunge fag stiller høgare krav til lesedugleik enn andre, mindre teksttunge fag.

Ifølgje Skaftun (2015, s. 2) har det vore mykje fokus på å få lærarar til å arbeide med grunnleggjande dugleikar i alle fag etter innføringa av LK06. Å omsetje slike idear til praksis er ei stor oppgåve, og evalueringar viser at mykje står att. Hertzberg (2009, s. 145) peikar på at mange lærarar forstår omgrepet *grunnleggjande* som noko elementært, altså noko ein lærar først, og så er ein ferdig. Dette strir mot den kontinuerlege prosessen blant anna Skaftun (2015, s. 2) refererer til og viser at fokus på lesing som grunnleggjande dugleik er høgaktuelt og viktig.

2.2 Fagovergripande leseopplæring

Amerikanarane Shanahan og Shanahan (2012, s. 8) identifiserer to tradisjonar innan literacyforskning, *Content Area Literacy* og *Disciplinary Literacy*. Content Area Literacy kan omsetjast til *fagovergripande leseopplæring* og inneber at elevane brukar lese- og skriveaktivitetar som støtte i læringsprosessen. Mange av desse aktivitetane kan vere av generell karakter og overførast frå fag til fag (Håland & Hoel, 2016, s. 22–23). Fagovergripande leseopplæring fokuserer på å gje elevane verktøy for å tileigne seg kunnskap uavhengig av at denne kunnskapen er ulik i faga (Shanahan & Shanahan, 2012, s. 8). Konseptet har fått mykje merksemd som uttrykk for kva det vil seie å arbeide med lesing som grunnleggjande dugleik i alle fag (Skaftun, Aasen & Wagner, 2015, s. 52).

2.2.1. Fagovergripande lesestrategiar

Det har aldri vore noko tvil om at skulen har ansvar for at elevane skal lære å lese, men skulen har også eit ansvar for å gjere elevane i stand til å bruke lesinga til å lære (Roe, 2014, s. 84). Ein kan lese på svært mange ulike måtar og det er stor ulikskap mellom å lese i veg utan å vere medviten på kvifor eller korleis ein les, og det å lese målretta (Brevik, 2014, s. 42). Kunnskap om lesestrategiar kan bidra til at elevane har eit repertoar av lesemåtar, noko som gjer at dei kan velje føremålstenleg lesemåte til ei kvar tid. Andreassen og Bråten (2011, s. 521) definerer lesestrategiar som mentale aktivitetar lesaren gjer for å skaffe, organisere og hente ut informasjon, i tillegg til å reflektere over og vurdere eiga tekstforståing. Afflerbach, Pearson og Paris (2008, s. 368) skil mellom lesedugleik og lesestrategiar, og hevdar lesedugleik er automatiserte handlingar som resulterer i avkodning og forståing med fart og flyt. Lesestrategiar er, ifølgje dei, medvitne og målretta forsøk på å kontrollere og modifisere lesaren sin innsats for å avkode tekst, forstå ord og konstruere meining. Ordlyden i definisjonane over er noko ulik, men ein kan støtte seg til Roe (2014, s. 87) og oppsummert seie at lesestrategiar er målretta grep lesaren gjer for å fremje eiga leseforståing.

Det er viktig at arbeid med lesestrategiar blir integrert som ein del av det daglege arbeidet i faga (Roe, 2014, s. 14). Elevane må få moglegheit til å sjå lesestrategiane i bruk, bruke dei sjølve og til å kjenne att korleis ulike tekstar inviterer til ulik type lesing (Rønneberg & Støle, 2014, s. 176). Roe og Jensen (2017, s. 1) sin studie viser at det er ein klar samanheng mellom elevane sine kunnskapar om lesestrategiar og deira leseforståing. Roe og Jensen (2017, s. 19) understrekar at for å fremje leseforståing i alle fag, må elevane tileigne seg gode lesestrategiar og kunnskap om kva for strategiar det er hensiktsmessig å bruke i ulike situasjonar. Læraren må vise og modellere bruk av ulike lesestrategiar til elevane for at dei skal bli rusta med verktøy dei kan ta i bruk i arbeidet med ulike tekstar og læring av faglege emne.

Det finst mange ulike framstillingar av lesestrategiar, alt frå tre-fire hovudkategoriar til fleire titals strategiar, og også omgrepsbruken kan variere noko (Roe, 2014, s. 89). Klassikaren innan norsk leseforsking, Astrid Roe (2014, s. 90–91), tek utgangspunkt i fire ulike framstillingar og har ei samla oversikt på 15 lesestrategiar. Ho viser også til at det i PISA-undersøkinga blir bruk tre hovudgrupper av lesestrategiar; *å lære utanåt, utdjupingsstrategiar og kontrollstrategiar*. Sædberg (2017) og Berge et al. (2017) skil mellom strategiar på *overflate-* og *djupnenivå*. Ifølgje Sædberg (2017) dreier overflateforståing seg om å finne og hente ut informasjon og trekkje enkle slutningar, medan oppgåver som ber elevane om å tolke og vurdere kan fremje djupare forståing. Berge et al. (2017) skildrar strategibruk på ordnivå som strategiar på overflatenivå. Her høyrer også dei strategiane som blir brukt til å finne informasjon som er tydeleg uttrykt i teksten til. Djupnestrategiar, derimot, rettar seg mot strategibruk for å få ei meir utfyllande forståing av innhaldet og meningsskapinga i teksten.

Denne oppgåva tek utgangspunkt i Brevik, Tengberg og Ekström (2019, s. 63–64) si oversikt som presenterer tre lesestrategikategoriar; *memoreringsstrategiar, fordjupingsstrategiar og kontrollstrategiar*. Memoreringsstrategiar bidreg til at elevane kan hente ut informasjon frå ein tekst. Strategiane er tekstnære og praktiske, og gjev elevane moglegheit til å få oversikt over ein tekst, hugse og eventuelt gjengi informasjon. Fordjupingsstrategiar bidreg til å skape mening frå tekstar ved å hjelpe elevane å gjere koplingar mellom tekstinnhald, leseaktivitet, konteksten og seg sjølv som lesar. Dette kan ein gjere ved å aktivere forkunnskapar og relatere dette til ny informasjon i teksten, eller ved at elevane vurderer korleis dei kan bruke ny informasjon i nye samanhengar. Denne typen strategiar er ein meir heilskapleg tankegang enn den tekstnære bruken av memoreringsstrategiar, og inneber gjerne at ulike lesarar forstår teksten på ulike måtar. Kontrollstrategiar blir brukt av elevane for å overvake eigen leseprosess, kontrollere eiga leseforståing og eigen bruk av lesestrategiar. Desse strategiane bidreg til at elevane utviklar eit metakognitivt medvit, slik at dei gjennom strategisk lesing blir i stand til å medvitne val for å løyse forståingsproblem på ulike måtar. Sterke lesarar kombinerer gjerne kontrollstrategiar med både fordjupingsstrategiar og memoreringsstrategiar. Eg ser det som naturleg å definere memoreringsstrategiar og fordjupingsstrategiar som *overflatestrategiar*, medan kontrollstrategiar her blir definert som *utdjupingsstrategiar*.

Det er ikkje likegyldig korleis ein underviser i, brukar og kombinerer lesestrategiane. All strategiundervisning er ikkje effektiv, og lærarar bør planleggje korleis lesestrategiundervisning kan bidra til å utvikle elevane sin medvitne og sjølvstendige bruk av lesestrategiar for å handtere manglande leseforståing. Ein må ivareta ulike føresetnader for strategisk lesing og Brevik et al. (2019, s. 65–68) trekkjer fram fire føresetnader: *tilstrekkeleg utfordrande tekstar, tilstrekkeleg med tid, motivasjon for lesing og tilgang til eit repertoar av lesestrategiar*. For å illustrere korleis desse

føresetnadane kan bli ivaretekne, viser dei til modellen *Gradvis overføring av ansvar*, som opphavleg vart utvikla av Pearson og Gallagher (1983) og sidan har vore ein av dei mest brukte modellane for lesestrategiundervisning ifølgje både Duke, Pearson, Strachan og Billman (2011) og Mcvee et al. (2018, s. 64–66). Denne modellen består av tre fasar, frå *læraren sitt ansvar for eksplisitt strategiundervisning og modellering*, via *delt ansvar for rettleia bruk av lesestrategiar*, til *elevane sitt ansvar for sjølvstendig bruk av lesestrategiar* (Brevik et al., 2019, s. 65).

Lesestrategiar er alt det ein lesar førete seg gjennom heile leseprosessen (Engen & Helgevold, 2017, s. 23) og det er noko ulikt korleis ulike leseforskarar kategoriserer lesestrategiane. Denne oppgåva støttar seg til Brevik et al. (2019, s. 63–64) si framstilling, i tillegg til modellen *Gradvis overføring av ansvar* (Pearson & Gallagher, 1983) når det kjem til korleis lærarane kan arbeide med lesestrategiar. I kapittel 4. *Funn* og kapittel 5. *Diskusjon* vil eg forsøkje å plassere dei ulike lesestrategiane informantane nemnte i intervjuet og brukte i observasjonstimane i dei ulike kategoriane, i tillegg til å diskutere i kva grad informantane følgjer modellen.

2.2.2. Lesefasar

Det er mange måtar å drive leseundervisning, men her til lands har det vore vanleg å bruke termen *prosessorientert* leseopplæring når det kjem til undervisning i lesestrategiar. Denne undervisningsforma fekk merksemd og vaks fram etter at Durkin (1978) publiserte resultatane frå ei stor klasseromsstudie av leseundervisning på mellomtrinnet. Durkin (1978, s. 481) var oppteken av at lærarane testa forståinga til elevane i etterkant av lesinga, i staden for å bidra til å bygge forståing før og under lesinga. Den prosessorienterte leseopplæringa deler leseprosessen inn i tre fasar; *kva som skjer før, under og etter* lesinga (Kulbrandstad, 2018, s. 244). Dersom me kryssar landegrensene og går mot Sverige, finn me Ingemansson (2018, s. 5-6) som skildrar fem fasar i leseprosessen, orienteringsfase, forståingsfase, tilbakemeldingsfase, overblikksfase og kreativitetsfase.

Denne oppgåva støttar seg til Kulbrandstad (2018) si inndeling av leseprosessen. Her er det viktig å vurdere når, i kva situasjonar og for kva elevar det er hensiktsmessig å arbeide med ulike lesestrategiar. Hensikta med førlesefasen er å førebu elevane på den konkrete teksten dei skal lese (Kulbrandstad, 2018, s. 245). Elevane må reflektere over kvifor dei skal lese ein tekst, korleis dei skal lese den, og kva for strategiar dei kan velje for å nå måla (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Å kombinere bakgrunnskunnskap og motivasjon kan bidra til å gjere teksten enklare å lese for elevane, og dette er noko læraren kan utnytte i førlesefasen (Kulbrandstad, 2018, s. 246).

Lesefasen er den fasen som er mest tidkrevjande og som konkret kan gjennomførast på svært mange måtar. Elevane kan til dømes lese stille eller lytte til ei lydbok, læraren kan lese høgt, eller elevane kan lese høgt for kvarandre. Det er viktig at elevane har innsikt i forståingsprosessen og i strategiske val dei kan gjere undervegs i lesinga. Nokon byggjer opp slik innsikt utan at dei blir undervist eksplisitt, medan andre treng direkte opplæring. For å gjere elevane medvitne på kva val dei kan gjere undervegs, kan til dømes læraren arbeide med brot i lesefasen og trekkje fram ulike sider ved det å forstå tekstar. Målet for undervisninga er at elevane så raskt som mogleg skal kunne utnytte dei strategiane som passar dei i effektiv lesing på eiga hand (Kulbrandstad, 2018, s. 254). Undervegs må læraren observere om elevane klarar å kontrollere eiga leseforståing, og om dei har strategiar dei kan bruke for å oppretthalde forståinga dersom den blir broten. Undervisninga må leggje opp til at elevane får erfare at det er ulike måtar å lese på, og at lese måten blir valt ut frå føremålet med lesinga. Læraren må rettleie elevane i val av lesestrategi og leggje til rette for at elevane sjølve får velje lese måte (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

Den siste fasen, etterlesingsfasen, dreier seg om å finne ut kva elevane har lært og sit att med av det dei har lese. Eit viktig poeng med denne fasen er å kople den til både førlese- og lesefasen og målet er at elevane skal kunne vise at dei forstår teksten etter å ha jobba på ulike måtar i dei to føregåande fasane. Ei anna viktig side ved etterarbeidet er å vurdere om forståinga elevane sit att med, stemmer overeins med forståinga av det læraren ser som dei sentrale sidene av informasjonen i teksten. Denne fasen kan vere vanskeleg for mange elevar, då mange elevar er opptekne av detaljar i teksten og nærast overser dei store linjene (Kulbrandstad, 2018, s. 254–264). Dei tre fasane har kvar sine mål. Førlesefasen skal førebu lesaren på teksten vedkommande skal lese, lesfasen handlar om å lese på ein effektiv og føremålstenleg måte, medan etterlesingsfasen dreier seg om å oppsummere kva for kunnskap lesaren sit att med.

2.2.3. Implisitt og eksplisitt leseundervisning

Ein kan gjerne snakke om to ytterkantar i leseopplæringa, *implisitt* og *eksplisitt leseundervisning*. Implisitt opplæring dreier seg om undervisningsaktivitetar som tek sikte på å auke elevane si leseforståing på ein indirekte måte. Til dømes kan læraren stille kontrollspørsmål til elevane etter at dei har lese ein tekst, eller forklare vanskelege ord i teksten før elevane startar å lese. Målet med slik undervisning er at elevane både skal lære av og forstå den aktuelle teksten, utan at læraren viser og forklarar strategiar elevane kan bruke (Andreassen, 2007, s. 253).

Ifølgje Andreassen (2007, s. 253) dreier eksplisitt undervisning seg om konkret og direkte undervisning frå læraren. Askeland og Aamotsbakken (2010) og Berge et al. (2017) utdjupar dette og hevdar at modellering er naudsynt i eksplisitt leseundervisning. Det inneber at læraren demonstrerer og forklarar skriftlege og munnlege arbeidsformer og -måtar. Slik set læraren ord på både forståingsprosessar og læreprosessar. Når klassen les tekstar i fellesskap, kan læraren til dømes illustrere kva han/ho sjølv tenkjer og gjer i dei ulike fasane. Dersom elevane får kjennskap til korleis andre løyser ulike utfordringar dei møter undervegs i lesinga, gjev det dei moglegheit til å byggje opp eit repertoar av ulike handlemåtar. Dette kan utvikle elevane som aktive lesarar og bidra til at dei lærer kva for strategiar som høver i ulike situasjonar (Kulbrandstad, 2018, s. 244). Målet med slik undervisning er å rette elevane si merksemd mot kva dei sjølve kan gjere for best mogleg forståing (Andreassen, 2007, s. 253) og at dei på sikt skal bli i stand til å arbeide sjølvstendig med lesestrategiar (Berge et al., 2017). Ifølgje Berge et al. (2017) lærer ein best lesestrategiar gjennom eksplisitt strategiundervisning der samhandling og samtalar inngår som ein nødvendig del av undervisninga. Sjølv om dei to ytterkantane i leseundervisninga er motsetnader, utfyller dei kvarandre og går hand i hand, då innslag av båe to er avgjerande for ei heilskapleg undervisning.

2.2.4. Den strategiske lesaren

Ein strategisk lesar er, ifølgje Andreassen (2014, s. 54), ein lesar som har tilgang til ein *verktøykasse* med ulike strategiar og er i stand til å velje det verktøyet som passar til dei utfordringane som teksten og føremålet med lesinga gjev. Roe og Jensen (2017, s. 3) peikar på at ein strategisk lesar som er i stand til å velje rett verktøy, er ein *metakognitiv* lesar. Med det meiner dei at lesaren veit korleis han eller ho utviklar forståing av tekst og vidare korleis vedkommande skal bruke lesestrategiar. Den metakognitive lesaren treng eit repertoar av omgrep knytte til lesestrategiar. Afflerbach et al. (2008, s. 368) utvidar omgrepet og peikar på at den strategiske lesaren kan overvake eiga lesing og revidere dersom det er nødvendig for å fremje forståinga. Guthrie, Wigfield og Perencevich (2004, s. 232–234) støttar både Andreassen (2014), Roe og Jensen (2017) og Afflerbach et al. (2008), og skildrar tre element i strategisk lesing: *å vere medviten, kompetanse og å bruke lesestrategiar på eige initiativ*. Både *å vere medviten* og *kompetanse* dreier seg om det som er nemnt over, at lesaren kjenner til ulike lesestrategiar og er i stand til å velje når og kvar i teksten ein bestemt strategi vil vere hensiktsmessig å bruke. Det tredje elementet, *å bruke lesestrategiar på eige initiativ*, handlar mykje om motivasjon. Elevar som set hensiktsmessige strategiar ut i livet når det er behov, og utan at læraren har bede om det, viser at strategibruken er gjort på eige initiativ. Dette er gjerne målet for strategiopplæringa, men vegen dit er lang. Elevane må lære å bruke verktøyet før det kan bli eit hjelpemiddel i det daglege lesearbeidet.

2.3 Fagspesifikk leseopplæring

Disciplinary Literacy er eit internasjonalt omgrep som kan omsetjast til *fagspesifikk leseopplæring*. Termen handlar om at alle fag er spesialiserte og ulike og at dette er noko ein kjenner att i dei aktuelle fagspråka (Shanahan & Shanahan, 2008, s. 42 og 48). Det vil seie at lese- og skriveaktivitetar vil vere forskjellige frå fag til fag, nettopp fordi faga har ulike tekstar og ulike måtar å nærme seg tekst på (Håland & Hoel, 2016, s. 23). Skulefaga har sine særtrekk og sine kodar for korleis ein organiserer og formulerer fagleg kunnskap, og fagspesifikk leseopplæring dreier seg om å meistre desse særtrekka, og slik opptre på faga sine premisser (Skaftun, 2015, s. 7). Dette er ikkje noko nytt fenomen, men eit fenomen som Shanahan og Shanahan (2008) løfta fram i sin studie. Bakgrunn for studien var frustrerte lærarar som ytra misnøye med generell leseopplæring. Gjennom studien kom det fram at faglærarar frå ulike disiplinær les fagtekstar svært ulikt. Med dette som bakgrunn argumenterer Shanahan og Shanahan (2008, s. 40 og 57) for at ein må prøve å utvikle ei fagspesifikk leseopplæring som i større grad vil kunne appellere til faglærarane. Shanahan og Shanahan (2012, s. 15) hevda at fagspesifikke leseopplæring vil appellere til faglærarane fordi dette har røter i vitenskapsfaga sin arbeidsmåte, og fordi innsikt i ekspertane si tilnærming til tekstar kan hjelpe lærarane til å forstå kva som er god praksis i faga deira.

I løpet av sine 13 år i grunnskulen må elevane opptre på ein kvalifisert måte i ei rekkje fag. Dei må tenkje, snakke, vurdere og handle på premisser til dei ulike fagtradisjonane (Skaftun, 2015, s. 7). Naturfaglærarane veit best korleis ein naturfagleg tekst skal lesast og er kanskje dei mest kompetente lærarane når det gjeld tekstar der fagspråket særleg skil seg frå kvardagsspråket. Matematikklæraren sit på kunnskap om korleis elevane skal tolke og forstå grafiske framstillingar og samfunnsfaglæraren kan utfordre elevane til å undersøkje kjelder på ein kritisk måte (Roe, Ryen & Weyergang, 2018, s. 14). Kriteria for kva som er ein god tekst i historiefaget vil skilje seg frå både naturfag og norsk, og ulikskapane viser seg på alle tekstnivå med unntak av rettskriving og teiknsetjing, som er felles for alle teksttypar. I arbeidet med lesing som grunnleggjande dugleik i alle fag er det difor ikkje likegyldig kva tekstar ein brukar og kva lesemtatar desse tekstane inviterer til. Nokre tekstar skal ein hugse, nokre er verdt å tenkje og reflektere over, medan andre gjev ny kunnskap. Dette er ein av fleire grunnar til at ein må nærme seg tekstane på faget sine premisser (Maagerø & Tønnessen, 2001, s. 50). Lesestrategiane som skal brukast i faga, må variere ut i frå føremålet med lesinga, engasjementet til elevane, om dei les målretta eller utforskande, og kor vanskeleg teksten er for den enkelte (Mossige & Mork, 2014, s. 124). At alle fag er fagspesifikke legitimerer slik det faktum at alle lærarar er leselærarar.

LK06 gjev ikkje direkte føringar for sjølve innhaldet elevane skal arbeide med i skulen, ei heller kva for undervisningsmetodar læraren skal bruke. Slik har læreplanen ein metodefridom som gjev læraren stort handlingsrom. LK06 gjev derimot skildringar av kva for kompetanse elevane skal sitje att med etter grunnopplæringa. Slik sett har læreplanen status som ein del av forskrifta til Opplæringslova. Tidlegare læreplanar, derimot, skildra kva elevane skulle undervisast i. Læreboka var sentral og dominerande i planleggingsarbeidet (Gilje, 2017, s. 71–72). Gilje (2017, s. 73) hevdar vidare at lærarane brukte den lineære strukturen i læreboka i arbeidet med faga og slik vart dei ulike temaa styrt av framstillingane i læreboka. Fortolkinga av læreplanen vart dermed opp til lærebokforfattaren og ikkje det faglege miljøet på skulen og lærarane sjølve. I dag er situasjonen noko annleis då den tidlegare godkjenningsordninga for lærebøker fall vekk i 2000. Dette resulterte i at lærebokforfattarane kan tolke læreplanen forholdsvis fritt med omsyn til korleis lesing som grunnleggjande dugleik skal integrerast i faga (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Likevel skal lærebøkene ta utgangspunkt i gjeldande læreplan, noko som kan sikre kvaliteten av lærebøkene (Kulturdepartementet, 2000). Gilje (2017, s. 97) peikar på variasjon i val av arbeidsformer, læremiddel og ressursar som viktig i opplæringa.

2.3.1. Lesing i norsk

Tradisjonelt har norskfaget hatt eit særleg ansvar for leseopplæringa i skulen. På same måte som i andre skulefag, les ein både fagtekstar og læreboktekstar i norsk. Likevel skil faget seg frå dei andre faga ved å vere eit fag som krev arbeid med tekstar som ikkje først og fremst formidlar eit innhald som skal lærast (Nielsen, Gourvenec & Skaftun, 2014, s. 181). Arbeidet med tekstar, både skjønnlitterære og sakprosa, er kjerna i norskfaget. I 2013 vart læreplanen i norsk revidert. Endringane er hovudsakleg knytte til tekstomgrepet. Der den tidlegare læreplanen omtalte ulike sjangrar, omtalar den reviderte planen ulike tekstar eller ulike typar tekstar (Utdanningsdirektoratet, 2014). Ifølgje Herigstad (2015, s. 11) vart fokuset på arbeid med fagtekstar ytterlegare forsterka etter revisjonen fordi ein no skulle ha ei funksjonell tilnærming til tekst.

Å lese i norskfaget er, ifølgje læreplanen, å kunne orientere seg i ulike typar tekstar på skjerm og papir og å forstå stadig meir komplekse teksttypar. Leseutviklinga i faget går frå «*grunnleggjande avkodning og forståelse av enkle tekster til å kunne forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig mer komplekse tekster i ulike sjangere*» (Utdanningsdirektoratet, 2015e). Elevane skal utvikle sjangerforståing, kritisk og retorisk tekstforståing i norskfaget. Vidare påpeikar Nielsen et al. (2014, s. 182) at tekstmangfaldet i norskfaget er stort, og at det breie spekteret av ulike tekstar og ulike tilnæringsmåtar til tekstar understrekar at faget er fleirfagleg.

Det dialogiske står sentralt i faget sin literacy (Nielsen et al., 2014, s. 183). Å skildre lesing som det å vere i dialog er å bruke eit utvida dialogomgrep. Det utvida dialogomgrepet gjeld grunnleggjande kvalitetar i all menneskeleg interaksjon. Dialogen i klasserommet må kome til uttrykk både i interaksjonane mellom lærar-elev, elevane seg imellom og i arbeidet som føregår i klasserommet (Dysthe, 1995). I det dialogiske klasserommet er dialog, refleksjon og metakognisjon både eit mål og ein føresetnad (Lesesenteret, 2006, s. 9). Det handlar om at elevane skal utvikle sitt eige språk, som vidare handlar om korleis elevane kan utvikle sansen for nyansar i språket, og om korleis elevane kan overta andre sitt språk og gjere det til sitt eige (Dysthe, 2006). Slik kan elevane utvikle eit metaspråk som er relevant for den faglege lesinga også i dei andre skulefaga (Nielsen et al., 2014, s. 182).

Litterære tekstar utgjer ein stor del av tekstane i norskfaget og sjølv om andre fag – som KRLE og samfunnsfag – også innlemmar litterære tekstar i tekstarbeidet sitt, er det i morsmålsfaget rom for å vie meir tid til grundig tekstarbeid, i tillegg til at faget på ulike måtar problematiserer tekstmeininga ut i frå spørsmål om tolking, formverk og kontekst. Å lese skjønnlitteratur med fokus på form, språk og struktur legg opp til grundig lesing, der dynamikken mellom del og heilskap, tanke og uttrykk, motiv og formverk, blir sett på som avgjerande for meningsproduksjonen i teksten. Fagleg lesing i norskfaget – både av saklege og skjønnlitterære tekstar – handlar om å involvere seg i denne dynamikken (Nielsen et al., 2014, s. 184–185).

Judith Langer (2011a, 2011b) skildrar to måtar å lese på; ein *målretta* lese måte, der lesaren har eit fast referansepunkt som vedkommande relaterer lesinga til undervegs, og ein *utforskande* lese måte, som søker å avdekkje nye og meir nyanserte meningsnivå og menings samanhangar i teksten, mellom tekster og «verda», og mellom tekst og lesar. Den diskursive lesinga kan knytast til det seriøse og fagleg relevante lesearbeidet, medan den utforskande lesinga er knytt til ei fri og kreativ lesing for opplevinga si skuld. Nielsen et al. (2014, s. 185) hevdar mykje er rett i hennar forståing av dei to måtane å forhalde seg til meining på. Samtidig peikar dei på at ein går glipp av viktig innsikt dersom ein overser korleis dei to heng saman på tvers av skiljet mellom saktekstar og skjønnlitterære tekstar. Ein les ikkje fag- og saktekstar på same måte som ein spennande roman, men ein kan oppleve at andre har skrive om akkurat det ein sjølv har tenkt på. Slik kan ein ha sterke opplevingar av plutseleg innsikt når ein les fag, på liknande vis som skjønnlitteraturen kan opne dører til nye verdenar og ny innsikt. Difor kan ein kanskje seie at ein open og utforskande lese måte er eit mål for leseopplæringa i alle fag, som ein del av det å kunne forhalde seg sjølvstendig og modent til det ein les. Slike lesarar oppstår sjeldan av seg sjølv, dei blir forma gjennom leseopplæringa. Berge et al. (2017) understrekar difor at å lære lesestrategiar bør vere ein integrert del av elevane si faglege læring under lesing av fagtekstar i alle fag, inkludert fagleg lesing av skjønnlitteratur.

2.3.2. Lesing i engelsk

Å meistre engelsk er stadig blitt viktigare for å kunne delta og orientere seg i verda (Rønneberg & Støle, 2014, s. 167). Engelsk er eit verdsspråk som blir brukt både i film, litteratur, sport, vitskap og teknologi. Det er eit språk ein får bruk for i møte med andre menneske frå andre land, heime eller på reise (Utdanningsdirektoratet, 2013). I engelskopplæringa er tekstar ei viktig kjelde til oppleving, kunnskap og språk (Blå, Pettersen, Nybøle & Fremmedspråksenteret, 2012, s. 2). Det er eit mangfald av tekstar i faget og tekstomgrepet er vidt. Det omfattar både munnlege og skriftlege framstillingar i ulike kombinasjonar og frå digitale medium (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Å kunne lese i engelsk er, ifølgje Utdanningsdirektoratet (2013), å kunne skape meining ut frå ulike typar tekstar. Elevane skal lese engelskspråklege tekstar for å forstå, reflektere over og tileigne seg innsikt og kunnskap på tvers av kulturar og fagfelt. Utvikling av lesedugleik i faget er å *«ta i bruk lesestrategier tilpasset formålet med lesingen i stadig mer krevende tekster»*.

På mange måtar liknar engelskfaget på norskfaget, då ein skal lese og forstå ulike typar tekstar, i tillegg til å drøfte litterære tekstar. Likevel skil faga seg frå kvarandre fordi elevane i engelskfaget skal lære seg eit språk dei ikkje meistarar like godt som morsmålet. Dette språket skal dei kunne bruke for å kommunisere, både munnleg og skriftleg. For å oppnå eit rikt vokabular for aktiv bruk på eit framandspråk, krev det mykje og variert lesing. Utfordringa når det kjem til tekstutval ligg ikkje i å finne tekstar som er skrivne på engelsk, men å finne gode tekstar som motiverer, opnar for diskusjon og tolking, som kan fungere som døme på god språkbruk, som treff elevane sitt individuelle nivå og som kan vere gode modelltekstar for skrivinga til elevane. Ifølgje Rønneberg og Støle (2014, s. 169) er mange engelskfagelege tekstar ofte vanskelege å forstå for mange elevar.

Mengdelesing er viktig i engelskfaget. Metoden vektlegg lesing av lengre samanhengande tekstar, der elevane møter både kjente og ukjente ord i ein naturleg kontekst. Mengdelesing gjev både språklæring og leseflyt, og gradvis kjenner lesaren til fleire ord og uttrykk automatisk. Arbeid med ord er sentralt i faget, og slik kan det bidra til at elevane innser kor viktig det er å forstå nye ord også i andre fag. Å ha strategiar for å finne ut kva eit ord tyder, er dugleikar elevane kan trekkje med seg frå engelskfaget til lesing av tekstar også i andre fag. Likevel understrekar Rønneberg og Støle (2014, s. 172–173) at ein må godta at ein ikkje må forstå absolutt alle ord for å få tak i det teksten vil formidle. Ifølgje Birketveit og Rugesæter (2014, s. 61) må engelsklæraren leggje opp til undervisning slik at elevane får eit «språkbad». Det skjer når engelsk blir brukt som arbeidsspråk i klasserommet og når læraren gjev forklaringar og instruksar på engelsk.

2.3.3. Lesing i KRLE

Kristendom, religion, livssyn og etikk, heretter kalla KRLE, er eit fag som stadig er i endring. Eit kjenneteikn ved faget er høg grad av multimodalitet (Winje & Aamotsbakken, 2010, s. 384), i tillegg til ein brødtekst som ofte er akkompagnert av forteljingar, bilete og anna som skal utdjupe eller supplere den (Hodne, 2017, s. 383). Å lese i KRLE inneber å tolke til dels framandarta litterære og estetiske uttrykk frå svært ulike og ofte gamle kulturar. I tillegg har faget ei rekkje fagtermar som krev høg tolkingskompetanse hjå elevane. Mange ord og uttrykk er henta frå andre språk og slike språklege element kan vere nødvendige for å gje teksten presisjon og å gjere den autentisk (Winje & Aamotsbakken, 2010, s. 383). Ifølgje læreplanen inneber å kunne lese i KRLE å oppleve og forstå tekstar. I KRLE brukar ein lesing for *«å innhente informasjon, tolke, reflektere over og forholde seg saklig og analytisk til fortellinger og fagstoff i så vel tradisjonell som multimedial formidlingsform»* (Utdanningsdirektoratet, 2015c).

Verbalspråklege tekstar dominerer i dei fleste religionar, men er i høg grad supplert av både estetikk og arkitektur. Lesing i KRLE handlar difor om å kunne tolke og forstå verbalspråklege tekstar, men også bilete, arkitektur og menneskelege ritual og samhandlingar forstått som tekst (Hodne, 2017, s. 188). Både forteljingar og anna fagstoff skal i dette faget gjere elevane i stand til å reflektere og stille seg kritiske til innhaldet i faget, samtidig som dei skal oppleve – særleg gjennom forteljingar. Denne dobbelte kompetansen kan vere krevjande å oppnå, og kan seiast å tydeleggjere ein av dei store utfordringane i faget. Elevane sine preferansar blir avgjerande når ein i KRLE plasserer forteljingane og andre tekstar inn i ein religiøst kontekst. Medan nokre elevar kanskje les forteljingar om gudar og menneske bokstaveleg, vil andre gjerne lese dei som eventyr. Forteljingsstoffet i faget opnar difor for andre lese måtar enn i andre tekstfag (Winje & Aamotsbakken, 2010, s. 384).

2.3.4. Lesing i samfunnsfag

Samfunnsfag er eit gjennomgåande fleirfagleg fag gjennom skuleløpet og består av faga historie, geografi og samfunnskunnskap. Dette er fag med eigne fagtradisjonar, fokusområde, måtar å tenkje og kommunisere på, ulike kjelder og ulike forskingsmetodar. God leseopplæring handlar om å lese og forhalde seg til tekstkulturen, kunnskap og tenkjemåtar innanfor rammevilkåra til faga. Det at skulefaget består av ulike fagtradisjonar gjev det ei ekstra utfordring (Hoem & Staurseth, 2014, s. 145–146).

Ifølgje læreplanen inneber lesing i samfunnsfag å utforske, tolke og reflektere over faglege tekstar for å forstå eige og andre samfunn og andre tider, stader og menneske. Det inneber også å *«kunne behandle og bruke informasjon frå bilete, film, teikningar, grafar, tabellar og kart, og å gjera målretta informasjonssøk, kritisk vurdering og medvitne val og bortval av kjelder»*. Utvikling av lesedugleikane i samfunnsfag inneber gradvis oppøving, frå forståing av tekst og visuelle framstillingar, gjennom tolking og vurdering til utvikling av strategiar for kritisk kunnskapstileiging (Utdanningsdirektoratet, 2015f).

Skulefaget består av tre ganske ulike fagtradisjonar. Desse tre vil kort bli kommentert, men på grunn av oppgåva sitt omfang vil det ikkje vere ein detaljert gjennomgang. Historiefaget dreier seg om å utvikle historisk oversikt og innsikt, og å undersøkje og drøfte korleis menneske og samfunn har endra seg gjennom tidene. Kort fortalt kan ein seie at historiefaget spør om når og kvar skjedde kva, kvifor og med kva verknader (Koritzinsky, 2014, s. 45). I historie vil kjelder frå fortida vere sentrale (Hoem & Staurseth, 2014, s. 149).

Geografi gjev ei oversikt over lokalisering og utbreiing av naturlege og menneskeskapte forhold på jorda, og målet med faget er å forstå kvifor dei påverkar kvarandre. Faget spør om kvar finst og skjer kva, kvifor og med kva verknader (Koritzinsky, 2014, s. 45–46). I geografi er ein oppteken av vekselverknader mellom natur og samfunn og feltarbeid er naturleg. Kjeldene er difor ofte kart og statistikk (Hoem & Staurseth, 2014, s. 149). Geografi er eit visuelt og tekstrikt fag der grafiske representasjonar som kart, statistikk, grafar og tabellar har ein sentral plass. Grafiske representasjonar krev ein anna lesekompetanse enn verbalspråkleg tekst, då visuelle uttrykk har ein romleg oppbygning. Det er avgjerande at læraren forstår korleis grafiske representasjonar er konstruert og kva for aspekt som kan skape utfordringar for elevane (Staurseth, 2018, s. 82–85).

I samfunnskunnskap er samspelet mellom kulturelle normer og samfunnsmessig styring på den eine sida og individuelle handlingar og val på den andre sentralt. Faget spør om kva prosessar og strukturar som verkar korleis og kvifor. Ein er oppteken av korleis grupper og samfunn blir danna og utviklar seg på ulike nivå i eit samfunn, og det er stor plass for aktuelle saker og debattar. Samfunnsvitarane brukar datamateriale som intervju, observasjonar og statistisk materiale (Koritzinsky, 2014, s. 46 og 61).

Sjølv om dei tre samfunnsfaga har eigne fagtradisjonar, har dei også mykje til felles. Hoem og Staurseth (2014, s. 147) brukar ordet samfunnsfagleg literacy og viser til at ein tverrfagleg kunnskap om geografi og samfunnet i dag er eit godt grunnlag for historiekompetanse på same måte som kunnskap om historie og geografi kan gje auka forståing for samfunnet i dag. Skildringa av lesing som grunnleggjande dugleik i samfunnsfag inviterer til å bruke andre og fleire tekstar enn læreboka. Ifølgje Hoem og Staurseth (2014, s. 148) er arbeid med autentiske tekstar eit godt utgangspunkt for å samanlikne informasjon og utvikle kjeldekritisk kompetanse i faget.

2.3.5. Lesing i naturfag

Ifølgje Kolstø (2009, s. 69–70) møter ein naturfaglege tekstar både i aviser, i brosjyrar frå legen og ofte også i jobbsamanheng i forbindelse med til dømes helse, miljø og tryggleik. Tekstane kan til dømes vere rapportar med nye forskingsresultat, argumenterande innlegg i debattar, miljøutgreiingar eller rettleiing for bruk av medisin og kjemikalier. Ifølgje læreplanen handlar det å lese i naturfag om å «*forstå og bruke naturfaglige begreper, symboler, figurer og argumenter gjennom målrettet arbeid med naturfaglige tekster*». Lesing i faget inkluderer kritisk vurdering av korleis informasjonen blir framstilt og brukt i argument (Utdanningsdirektoratet, 2015d).

Medan Kolstø (2009, s. 65–66) presenterer fire særtrekk ved naturfaglege tekstar som kan opplevast som annleis eller framande samanlikna med andre typar tekstar, nemner Fooladi (2017, s. 7–16) sju særtrekk. Kolstø (2009) sine særtrekk dekkjer i stor grad det same som Fooladi (2017) sine, og desse fire vil difor kort bli kommentert her. Eit typisk trekk ved naturfaglege tekstar er at dei inneheld *nominaliseringar*. Dette inneber at eit verb eller eit anna ikkje-substantiv blir gjort om til eit substantiv (Kolstø, 2009, s. 65). Eit resultat av dette er at naturfaglege tekstar gjerne er korte og konsise, kjente ord får ny meining, tekstane ber preg av eit upersonleg språk og det er høg grad av fagspesifikke ord (Fooladi, 2017, s. 7–11). Slik inneheld det naturfaglege språket ord og uttrykk som kan vere vanskelege for elevane, men som samtidig bidreg til å auke det språklege og faglege presisjonsnivået Aamotsbakken og Askeland (2012, s. 5) understrekar at dette er ord som må adapterast til eit nivå som skapar meining for yngre elevar. Fooladi (2017, s. 4) utdjupar også dette og hevdar at språket er heilt avgjerande for forståing og kunnskap i faget, og at det derfor er viktig at naturfaglæraren er medviten på at faget har eit eige språk som elevane må lære. Eit anna typisk trekk ved naturfaglege tekstar er *multimodalitet*. Dette gjer at tekstane ikkje berre består av skriven tekst, men av fleire ulike modalitetar som bilete, teikningar, tabellar, formlar, hypertekstar, animasjonar og simuleringar. Dei ulike modalitetane søkjer å få eit innhald tydeleg fram. Ein konsekvens av dette er at figurar og andre grafiske element bør lesast i samspel med den skrivne

teksten. Å veksle mellom ulike modalitetar i tekstar kan vere krevjande for mange elevar. Eit tredje trekk ved naturfaglege tekstar er at dei inneheld påstandar med ulik *epistemisk status* (Kolstø, 2009, s. 65). Med dette er det meint i kor stor grad av konsensus ein tekst eller ei påstand har. Dette er noko som kan vere vanskeleg å forhalde seg til for mange elevar. Ein påstand med høg epistemisk status er til dømes at jorda roterer rundt sola. Ein påstand med lågare epistemisk status vil vere å hevde at sjokolade er sunt fordi den inneheld antioksidantar. Grunnen til at den har lågare epistemisk status er at ekspertar vil kunne motseie denne påstanden sidan sjokolade i all hovudsak består av sukker og feitt (Fooladi, 2017, s. 15). Det fjerde, og siste, særtrekket ved naturfaglege tekstar er at det er eit fag der elevane må forhalde seg til eit *mangfald av sjangrar*. Dersom ein ikkje kjenner til føremålet med ein tekst, vil det gjerne vere meir krevjande å forstå kva som blir formidla (Kolstø, 2009, s. 66).

2.3.6. Oppsummering av kjenneteikn i dei fem skulefaga

Dei fem skulefaga inneheld både likskapar og ulikskapar. Medan ein i norskfaget primært studerer tekstar som tekst, er ein ute etter å lære eit faginnhald i dei andre faglege tekstane. I tillegg inneheld norskfaget i stor grad både skjønnlitterære- og saktekstar. Dette gjeld til ei viss grad også i engelsk, KRLE og samfunnsfag, men i norskfaget har skjønnlitteraturen ei særstilling (Nielsen et al., 2014, s. 181 og 184). Sjølv om engelskfaget i stor grad kan likne på morsmålsfaget, er det likevel noko som gjer at dei to faga skil seg frå kvarandre. I engelskfaget skal elevane lære seg eit språk dei i utgangspunktet ikkje meistarar like godt som morsmålet. Mengdelesing og arbeid med ord er difor sentralt (Rønneberg & Støle, 2014, s. 169 og 172). Også KRLE-faget inneheld skjønnlitterære tekstar. I tillegg må ein gjerne tolke til dels framandarta litterære og estetiske uttrykk frå svært forskjellige og ofte gamle kulturar (Hodne, 2017, s. 188). Til liks med KRLE, inneheld også tekstane i samfunnsfag ofte ein tidsdimensjon som kan gjere det vanskeleg for elevane å setje faginnhaldet det i rett kontekst (Hoem & Staurseth, 2014, s. 149). Både samfunnsfag og naturfag inneheld grafiske framstillingar (Staurseth, 2018, s. 82). Naturfag er nok det faget som skil seg mest frå dei andre når det kjem til førekomst av faguttrykk (Kolstø, 2009, s. 65–66), men felles for alle dei fem faga er likevel at alle faga inneheld eit fagspråk som elevane må lære seg. Dette metaspråket er det viktig å fokusere på, slik at elevane kan adaptere og bruke språket.

3 Metode

Omgrepet *metode* refererer til framgangsmåten forskaren vel for å samle inn data som vidare kan gje svar på problemstillinga (Grønmo, 2016, s. 43). I dette kapitlet presenterer og grunnlegg eg dei metodiske vala som er tekne i forskingsprosessen. Å synleggjere vala opnar for kritisk vurdering både av arbeidsformer og resultatata i studien.

Det er i alt åtte delkapittel i dette kapitlet. I det første blir det gjort greie for kvalitativ metode og kva for tradisjon prosjektet mitt kan plasserast i. Det andre delkapitlet set fokus på metodetriangulering, det kvalitative forskingsintervjuet og strukturert observasjon. Her blir val av intervju- og observasjonstype skildra, og dessutan kva dei to primærmetodane mine går ut på. Delkapittel tre tek føre seg informantutvalet i studiet og korleis informantane vart rekrutterte. Det fjerde delkapitlet dreier seg om korleis eg gjekk fram for å planleggje og gjennomføre intervju og observasjonane. Delkapittel fem presenterer ei detaljert skildring av analyseprosessen, medan kvalitetssikring av undersøkinga står i fokus i delkapittel seks. I det sjuande delkapitlet blir etiske omsyn diskuterte før det åttande, og siste, delkapitlet presenterer moglege feilkjelder.

3.1 Ei kvalitativ tilnærming

Ein skil mellom kvalitativ og kvantitativ metode innanfor vitskapen og val av føremålstenleg metode avheng av kva for samfunnsforhold ein ynskjer å få meir kunnskap om og kva for teoriar ein ynskjer å kaste lys over (Grønmo, 2016, s. 15–22). Dei kvalitative forskingsmetodane vert nytta i studiar som søkjer å forstå konkrete personar og sosiale prosessar – korleis menneska tenkjer, føler, handlar, lærer eller utviklar seg (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 12). I motsetning til meir kvantitative innfallsvinklar, siktar ei slik tilnærming mot forståing i djupna og ikkje i breidda, og tek sikte på å opne opp og nyansere ulike sider ved livsverda til informantane.

Føremålet med denne studien er altså å studere korleis norsklærarar på mellomtrinnet nyttar lesestrategiar i andre fag enn norskfaget. Både målsetjinga og problemstillinga legg føringar for val av metode. Sidan det er ynskeleg å få fram lærarane sine eigne tankar og erfaringar kring bruk av lesestrategiar, og dertil innsikt i kva for strategiar dei brukar, er det føremålstenleg å nytte ei kvalitativ tilnærming.

Fenomenologi er ein vitskapsteoretisk tradisjon som handlar om å forstå sosiale fenomen ut frå perspektiva til aktørane og å skildre verda slik den blir opplevd av informantane. I dette ligg det ei forståing av at den verkelege røynda er den som menneska oppfattar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Fenomenologisk analyse legg vekt på å forstå handlingar ut frå synspunkta til informantane og føremålet er å finne fram til deira forståing av eigne handlingar (Grønmo, 2016, s. 392). Denne studien er dermed forankra i ein fenomenologisk tradisjon. Mi forståing av handlingane og meiningane til informantane byggjer på den forståinga informantane har sjølve. Såleis er det viktig å få innsikt i kva for intensjonar informantane har med det dei gjer. Med dette som utgangspunkt er det mogleg å oppnå ei djupare innsikt i kva dei ulike handlingane kan tyde.

3.2 Metodetriangulering

Metodetriangulering inneber at studien er basert på ein kombinasjon av ulikt datamateriale og ulike metodar (Grønmo, 2016, s. 67–68). Denne studien nyttar metodetriangulering i form av både observasjon og intervju som metodiske instrument. Bakgrunnen for valet er eit ynske om ei djupare innsikt i informantane sine intensjonar. Problemstillinga i studien freistar å gje ei djupare innsikt i og forståing av korleis norsklærarar arbeider og *implementerer* lesestrategiar i undervisningsarbeidet, og dessutan deira *tankar* om kvifor dei gjer som dei gjer. Ynsket mitt om å få innsikt i *implementering* viser direkte til observasjonsbiten, medan ynske om innsikt i *tankar* understrekar behovet for ei samtale kring vala som blir tekne.

3.2.1. Det kvalitative forskingsintervjuet

Det kvalitative forskingsintervjuet søkjer å forstå verda sett frå intervjupersonen si side. Eg har valt ei semistrukturert intervjuform, eit intervju basert på ein fagleg samtale med ein viss fastlagt struktur. Det inneber at intervjuet verken er ein open samtale eller ein lukka spørjeskjemasamtale. Intervjuet blir utført med ein intervjuguide som sirklar rundt bestemte tema, og som inneheld forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20 og 46). *Intervjuguiden* (sjå vedlegg nr. 1) vart utforma i forkant og inneheld spørsmål som kastar lys over problemstillinga frå ulike perspektiv, og som hjelper å halde fokus under intervjuet. Ved å stille opne spørsmål, ynskjer eg å få tak i synspunkt og djupare meiningar som grunnlag for ei heilskapleg fortolking.

I utgangspunktet skulle intervjuet gjennomførast før observasjonen for å unngå å stille informantane «til veggs» etter observasjonsøkta. Slik kan ein unngå at informantane får ei oppleving av at forskaren stiller kritiske spørsmål til det som nettopp er observert.

Intervjuguiden inneheld fem ulike emne. Dei første spørsmåla er generelle for å samle informasjon om og «plassere» informanten fagleg. Dei tre neste emna, *lesing som grunnleggjande dugleik*, *leseopplæring* og *leseundervisning*, inneheld også til dels generelle spørsmål om dei tre emna og kva rolle informanten tenkjer sjølv han/ho har i høve desse emna. Vidare følgjer spørsmål om *fagovergripande lesestrategiar* og *fagspesifikk leseopplæring*. Under *fagspesifikk leseopplæring* er det spørsmål både om norskfaget og observasjonsfaget til informanten. Heilt til sist spør eg informanten om det er noko han/ho vil leggje til, og slik sikrar eg meg at informanten ikkje sit att med følelsen av å ikkje få seie alt han/ho har på hjarta.

3.2.2. Strukturert observasjon

Strukturert observasjon inneber at forskaren følgjer informantane medan dei utfører arbeidet forskaren er interessert i å studere. Observasjonane er avgrensa til utvalde trekk ved informantane og deira arbeid. I dette tilfellet vart det gjort observasjon i informanten sitt naturlege miljø i klasserommet, ein såkalla feltobservasjon. Utforming av observasjonsskjema er viktig ettersom alle informantane skal observerast etter same kriterier. Skjemaet skal spesifisere kva forhold merksemda skal fokusere på. I tillegg skal skjemaet spesifisere kategoriar for observasjonen. Fokuseringa dreier seg om kva observatøren skal sjå og høyre etter, medan kategoriseringa viser korleis informantane kan karakteriserast med omsyn til dei tilhøva som blir observert (Grønmo, 2016, s. 183–185).

Alle observasjonane vart gjennomførte av meg sjølv. *Observasjonsskjemaet* (sjå vedlegg nr. 2) vart utforma i forkant, med utgangspunkt i problemstillinga og intervjuguiden. Fokuset var *eksplisitt og implisitt undervisning i lesestrategiar* og *kva skjer i klasserommet som kan knytast direkte til fagspesifikk leseopplæring?* Kategoriseringane i observasjonsskjemaet ga rom for informasjon om informantane. Observasjonane vart skrivne ned under nemninga *deskriptiv observasjon med tidsintervall* i ei rute og *tolking/spørsmål* i rute to. Etter observasjonen laga eg ei oppsummering av observasjonsøkta basert på både det eg såg og det eg tolka, med utgangspunkt i fokusemna.

3.3 Utval av informantar

Når ein skal gjere eit utval til kvalitative studiar vel ein informantar som vil kunne uttale seg reflektert kring det aktuelle temaet. Slike utval blir kalla strategiske (Tjora, 2017, s. 130) og det er eit slikt utval som er gjort her. Utvalet er ikkje tilfeldig utplukka, men byggjer på systematiske vurderingar av kva for personar som ut frå teoretiske og analytiske føremål er mest relevante og interessante (Grønmo, 2016, s. 103). Studien tek sikte på å gje ei heilskapleg forståing av implementering av og tankar rundt lesestrategiar, og såleis gjer eg ei teoretisk generalisering basert på strategisk utveljing.

Eg har sett det som rimeleg å oppsøkje norsklærarar på mellomtrinnet fordi dei sit på direkte kunnskap og erfaringar på feltet som skal undersøkjast. I rekrutteringsprosessen har geografisk nærleik vore viktig grunna tid og ressursar, og denne nærleiken er difor til dels avgrensa til å gjelde skular i regionen Sogn i Sogn og Fjordane. I alt er det fire informantar på fire ulike skular som er med i studien og dei fordeler seg geografisk slik: tre i ulike kommunar i Sogn og ein i ein av Bergen sine nabokommunar i Hordaland. Ein av skulane er eit oppvekstsenter med barnehage og skule frå 1.-7. trinn, to av skulane er reine barneskular med 1.-7. trinn og ein skule har ei blanding av mellom- og ungdomstrinn. Som kommunane, varierer også skulane i storleik. Ein skule har berre 25 elevar, medan den største skulen har om lag 390 elevar. Dette gjev eit variert utval av skulestorleikar, noko som kan vere viktig fordi storleiken på skulen kan ha noko å seie for fagmiljøa til informantane.

Kontakt med rektor vart vurdert som ein effektiv inngang til å kome i kontakt med aktuelle informantar. Eg fekk avslag frå ein skule, medan dei fire andre rektorane eg kontakta var positive. Eg sende dei eit *informasjonsskriv* (sjå vedlegg nr. 3), med førespurnad om å vidaresende til aktuelle kandidatar på mellomtrinnet.

I den vidare framstillinga blir informantane omtalt som informant 1, 2, 3 og 4:

Informant 1 er 48 år, adjunkt og inne i sitt 4. undervisningsår. Ho har 60 studiepoeng i norsk og 30 studiepoeng i observasjonsfaget naturfag. Vanlegvis underviser ein anna lærar i naturfag. Ho er lærar i 7. klasse på den nest største skulen, ein 1.-7. skule med 370 elevar.

Informant 2 er ein adjunkt på 30 år med påbyrja master. Han har 90 studiepoeng i norsk og 60 studiepoeng i observasjonsfaget samfunnsfag. Vedkommande har jobba i skulen i to år etter at han var ferdigutdanna adjunkt og arbeider på den største skulen som har rundt 390 elevar. Dette skuleåret underviser han på 6. trinn.

Informant 3 er 39 år og har utdanning i nordisk litteratur, praktisk pedagogisk utdanning og rektorskule. Ho har jobba 8,5 år i skulen både som rektor og lærar. I norsk har ho 60 studiepoeng og dette skuleåret tek ho 30 studiepoeng i observasjonsfaget engelsk. Informant 3 jobbar på den minste skulen som har 25 elevar og observasjonen vart gjennomført i ein klasse med både 6.- og 7. klassingar. Informant 3 underviser vanlegvis ikkje i denne klassen.

Informant 4 er ein mann på 45 år som har jobba seks år i skulen som adjunkt med opprykk. Han har 60 studiepoeng både i norsk og observasjonsfaget KRLE. Vedkommande jobbar på 6. trinn på den nest minste skulen som har 144 elevar dette skuleåret.

3.4 Gjennomføring av datainnsamling

Etter at informasjonsskriva vart sendt til rektorane og vidare til aktuelle informantar, kom det raskt respons og positive svar frå fire lærarar om at dei ville vere med i studien. Me avtala dato for intervju og observasjon. Før datainnsamlinga kom i gang sendte eg òg ut eit eige *informasjonsskriv til informantane* (sjå vedlegg nr. 4) som inneheldt informasjon om kva det innebar å bli med i studien. I forkant av datainnsamling spurde den eine informanten om det var mogleg å få intervju spørsmåla på førehand for å førebu seg. I samråd med rettleiar vart dette vurdert, men fordi eg ynskte meg meir spontane og ikkje førebudde reaksjonar sendte eg ikkje intervju spørsmåla på førehand.

I forkant av datainnsamlinga gjennomførte eg eit pilotintervju og ein pilotobservasjon med ein lærar på skulen eg jobbar på. Her testa eg både intervjuguiden og observasjonsskjemaet, noko som ga meg ein peikepinn på korleis spørsmåla og observasjonsskjemaet fungerte. Dette ga grunnlag for å forbetre både to før datainnsamlinga (Grønmo, 2016, s. 207). Nokre presiseringar vart gjort, blant anna tilførte eg stikkord som *kvifor har du dei måla, leseprosessen, lesefasar og modellering* i intervjuguiden for å sikre meg at ulike delar av spørsmåla blei svara på.

3.4.1. Gjennomføring av intervju

Skulane tok imot meg på ein imøtekommande måte og eg opplevde at alle informantane var genuint interesserte i å vere bidragsytarar til studien. Informantane sette av god tid og sørga for at me ikkje vart forstyrra under intervjuet. Eg byrja med å informere om bruk av bandopptakar, teieplikt og anonymisering, og dessutan deira moglegheit til å trekkje seg undervegs dersom dei av ulike grunnar skulle ynske det. For å ufarleggjere intervjusituasjonen, starta sjølve intervjuet med innleiande spørsmål om alder, utdanning og arbeidserfaring. Deretter dreia samtalen inn på temaa i intervjuguiden. Intervjuguiden vart ikkje fylgt frå punkt til prikke, men vart aktivt nytta for å sikre at alle spørsmåla og emna vart dekkja.

Intervjua med informant 1, 2 og 4 vara frå 29, 59 minutt til 35, 41 minutt, medan intervjuet med informant 3 heldt på i 53, 18 minutt. Det er vanskeleg å grunngje kvifor tidsforskjellen vart så stor. Informant 3 hadde mykje på hjarta og viste mange døme på korleis dei arbeider med lesestrategiar på hennar skule, medan dei tre andre informantane gjerne svara kort og konsist på spørsmåla som vart stilte. Det kan òg ha ein innverknad at me hadde sett av god tid til intervjuet før observasjonsøkta skulle ta til, og at både eg og informaten difor tillét oss å utdjupe meir enn om tidsskjemaet hadde vore strammare.

Av praktiske årsaker vart det gjort nokre unntak frå den opphavlege planen i datainnsamlinga. Timeplanen til informant 1 tilsa at det var mest praktisk å gjennomføre observasjonen før intervjuet, og ikkje omvendt.

3.4.2. Gjennomføring av observasjon

Lærarane hadde på førehand informert elevane om at eg skulle observere han/henne, så elevane visste at eg ikkje observerte dei, men læraren. Eg satt bakarst i klasserommet og presenterte meg for klassane før observasjonen. Hendingane som vart observerte vart fortløpande deskriptivt gjort greie for i observasjonsskjemaet med tidsintervall. I den andre kolonna vart tolkingar og eventuelle spørsmål skrivne ned. Erfaring viser at sjølv ei avgrensa mengd observasjonstimar gjev relativt mykje tilleggsdata. I tillegg til å skrive ned det eg observerte, noterte eg meg også eventuelle plansjar i klasserommet som kunne knytast til lesestrategiar.

14.20	
Lærer: me tek ein BISON om teksten om Paulus	BISON-blikk = lesestrategi. Samtale om bilete.
Lærer: B?	
Elev: bilete, ein stein eller noko.	
Lærer: ja, kven kan det vere som får stein på seg?	
Elev: Stefanus	
Lærer: ja. Kva tenkjer de om å få stein på seg?	
Elev: ikkje bra.	
Lærer: er det nokon som veit kva det heiter?	Samtale om omgrep.
Elev: drap.	
Lærer: kanskje.	
Elev: dødsdømt.	

Figur 1: Utdrag frå observasjonsskjemaet

Observasjonsøktene med informant 1 og 2 vara i 90 minutt, medan observasjonsøktene med informant 3 og 4 vara i høvesvis 60 og 45 minutt. Denne variasjonen kjem av korleis timeplanen til klassane såg ut og korleis dei skulane organiserer skulekvardagen. Storleiken på gruppene varierte frå 42 elevar til 8 elevar, eit stort sprik som skuldast skulestorleik og organiseringsform.

Også i samband med observasjonsøktene vart det gjort nokre unntak i høve den opphavlege planen for datainnsamlinga. På grunn av timeplanen til informant 1 vart observasjonen gjennomført før intervjuet, og ikkje omvendt som var den opphavlege planen. Datainnsamlinga med informant 4 vart noko oppstykkka, då observasjonstimen starta før me var ferdige med intervjuet. Dei tre siste spørsmåla i intervjuguiden vart difor gjennomført i etterkant av observasjonen.

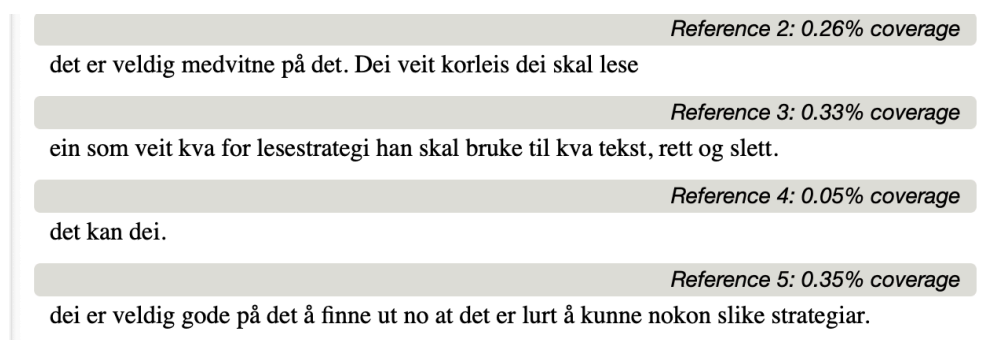
3.5 Analyse av datamaterialet

Den kvalitative analysen har som mål å finne mønster i datamaterialet og med det kome fram til ei heilskapleg forståing av spesifikke tilhøve eller å utvikle teoriar og hypotesar. Gjennom analyse og tolking av data arbeider ein systematisk med den innsamla informasjonen for å finne og skape meining i den. Det er mange måtar å analysere datamaterialet sitt på, eg har nytta meg av tematisk analyse i kombinasjon med Tjora (2017) sin kode- og grupperingstest. Tematisk analyse er utarbeida av Braun og Clarke (2006), men eg støttar meg til Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018) sin justerte og forenkla versjon.

3.5.1. Analyseprosessen

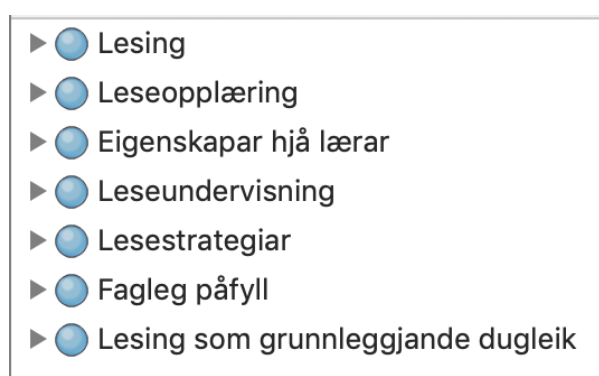
Det første steget i tematisk analyse er *førebuing* som handlar om å skaffe seg oversikt over datamaterialet. Dei transkriberte intervju og utfylte observasjonsskjema er det skriftlege grunnlaget for analysearbeidet mitt, og første steg i analyseprosessen (Tjora, 2017, s. 173–175). Transkriberinga vart gjennomført kort tid etter intervju og observasjonane, for å best mogleg attskape intervjusituasjonen. Informantane sitt munnlege språk er omgjort til grammatisk korrekt nynorsk og bokmål, alt etter kva for målform talemålet var nærast. Observasjonsskjemaet vart også ferdig utfylt rett etter observasjonsøktene.

Vidare følgde steg nr. 2, *kodetasen*. Denne fasen skal framheve essensen i det empiriske materialet, redusere materialet i volum og leggje til rette for idégenerering. Målet med koding er å gjere ho empirinær, altså å vere tett på utsegna til informantane og dei konkrete situasjonane i observasjonane for å ivareta det spesifikke materialet (Tjora, 2017, s. 197). Dei transkriberte tekstane og dei utfylte observasjonsskjema vart lasta opp i analyseprogrammet NVivo, ei programvare som hjalp meg som forskar til å handtere mange av dei manuelle oppgåvene knytte til kvalitativ forskning (Nilssen, 2012, s. 120). Eg tok føre meg eit transkribert intervju om gongen, før eg gjorde det same med dei utfylte observasjonsskjema. Vidare oppretta eg empirinære kodar ved å markere utsegner eller observasjonar som eg såg interessante. Kodane vart kvalitetssikra av Tjora (2017, s. 203) sin kodetest. Kodetesten består av to enkle spørsmål: *Kunne ein ha laga koden før kodinga? Speglar koden konkret det som blir sagt?* Kodinga er empirinær dersom svaret er *nei* på det første spørsmålet og *ja* på den andre spørsmålet. Slik enda eg opp med eit omfangsrikt tal empirinære kodar.



Figur 2: Kodeutdrag frå NVivo

Det neste steget var *kategorisering*, eller *kodegruppering* som Tjora (2017, s. 207–208) kallar det. Kodegrupperinga blir gjort induktiv og består av å samle kodar som har ein innbyrdes tematisk samanheng, i grupper, i tillegg til å skilje kodar som ein ser som irrelevante, i ei restgruppe. Ein vil kunne utelate eit stort tal av kodane fordi ein i dette grupperingsarbeidet stakar ut undersøkinga si retning, då gruppene vil danne utgangspunkt for kategoriar som seinare skal presenterast og bli diskutert. Denne fasen består av prøving og feiling, og eg enda difor opp med å justere både namn på kategoriene og plasseringa av kodane etter kvart. For å halde struktur i materialet, fann eg det som hensiktsmessig å lage underkategoriar der eg såg det som nødvendig:



Figur 3: Kategoriar



Figur 4: Underkategoriar til kategorien "Lesestrategiar"

Til slutt gjennomførte eg *rapporteringsfasen*. Rapportering inneber å skrive fram temaa eller funna i oppgåva. Denne fasen består, i likskap med kategoriseringsfasen, av prøving og feiling. Det er ei utfordring å skulle gå frå å behandle kategoriar til å skrive dei ned som funn. Uttrykket «kill your darlings» er eit uttrykk som tydeleggjer dilemmaet til forskaren, der enkelte data som ein kan sjå som interessante likevel må vike fordi dei ikkje er relevante nok for problemstillinga. Eg skreiv eg ut alle transkripsjonane og observasjonsskjemaa, og markerte dei ulike kodane og kategoriane med ulike fargar. Slik vart det lettare å studere kva som var felles for informantane og kva som var ulikt, og slik identifisere sentrale mønster i datamaterialet. Eg starta å skrive ned kategoriane i temaa og undertemaa, med skildrande utsegner. Undervegs måtte eg fleire gonger revidere temaa og rekkjefølgja, for å sikre lesaren si interesse og skape best mogleg flyt i overgangen frå eitt tema til neste (Johannessen et al., 2018, s. 301 og 305).

I det kategoriserte og systematiserte datamaterialet har eg teke nokre val med omsyn til kva for utsegner og utdrag eg har valt å presentere. Vala er tekne ut frå relevansen utdraga har, det vil seie i kva grad dei kastar lys over problemstillinga. Eg viser til både unike erfaringar og erfaringar som er felles for informantane. Slik seier eg noko om lærarane sine oppfatningar av korleis ein kan nytte lesestrategiar i undervisninga si. Sjølv om det blir presentert enkeltutsegner frå intervju og enkeltfunn frå observasjonane, blir det teke omsyn til den opphavlege konteksten utdraga er henta frå.

3.6 Kvalitetssikring av den kvalitative undersøkinga

I kvalitativ forskning er forskarrolla avgjerande og datainnsamlinga avheng av den som utfører arbeidet. Den kvalitative forskaren må anerkjenne og vere merksam på sin subjektivitet og si førforståing (Nilssen, 2012, s. 26). Mi førforståing er prega av teori og forskning på området, og den praksis- og jobberfaringa eg har. Dette vil verke inn på det eg som forskar ser, høyrer og tolkar.

3.6.1. Validitetsvurdering

Ein må oppfylle visse kvalitetskrav for at noko skal bli betrakta som kunnskap. Validitet er, ifølgje Grønmo (2016, s. 237 og 241), ein av dei to viktigaste kvalitetskriteria når det kjem til datakvalitet. Kvalitetskriteriet handlar om kor vidt datamaterialet er gyldig for den problemstillinga som skal kastast lys over. Med andre ord kan ein seie at det er god validitet når datamaterialet svarar til dei intensjonane eg som forskar har formulert for undersøkinga og datainnsamlinga (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Gjennom forskingsprosessen må ein vere medviten dei forholda som kan vere med på å styrkje eller redusere validiteten, og slik sørgje for kvalitetskontroll (Grønmo, 2016, s. 257).

Eg nyttar teori og tidlegare forskning som eg finn relevant for problemstillinga mi. Slik kan eg skape ein god samanheng mellom kunnskap som allereie eksisterer på området og dei nye funna eg får. Denne studien søkjer å utvikle kunnskap om korleis lærarar underviser i lesestrategiar i andre fag enn norsk, og eg fann det difor relevant å oppsøkje informasjon frå dei som har mest praksisnær kunnskap på området. Eg meiner difor at den kvalitative tilnærminga er føremålstenleg ut i frå problemstillinga, ein metode som gjev høve til å gå i djupna, opne opp og nyansere informantane si livsverd.

Metodetriangulering kan også styrke validiteten. Ulike metodeinstrument studerer den same problemstillinga frå ulike synsvinklar (Grønmo, 2016, s. 67–68), noko som gjev ei djupare innsikt og eit rikare datamateriale. Ein kvar metode har svake sider, og ved å nytte ulike metodar kan veikskapar ved den eine bli vega opp av styrken ved den andre (Larsen, 2007, s. 27). Samla sett kan dette resultere i eit meir nyansert og heilskapleg bilete av fenomenet ein studerer (Bjørndal, 2017, s. 119).

Utforminga av intervjuguide og observasjonsskjema er avgjerande for kva svar ein får på problemstillinga. Under intervjuet stilte eg oppklarande spørsmål dersom det var noko ved det informantane sa som var utydeleg. Spørsmål som «*forstår eg deg rett når...*» og «*du seier..., stemmer det...*», ga informantane høve til å korrigere både seg sjølve eller mi oppfatning av det som vart sagt. Observasjonsskjemaet er også utarbeidd med utgangspunkt i problemstillinga og teorikapittelet.

Intervjua vart transkriberte rett etter at dei var gjennomførte. Dette for å sikre mest mogleg presise transkriberingar. I tillegg høyrde eg igjennom lydopptaka fleire gonger for å kontrollere om eg hadde fått med meg alt som vart sagt. Eg var nøye med å gje att informantane akkurat slik dei svara på spørsmåla for å sikre validiteten (Tjora, 2017, s. 173–175). Eg transkriberte alle intervjua ordrett, men med små justeringar frå munnleg til skriftleg språk. Eg har lagt lite vekt på munnlege uttrykk og kroppsspråk, fordi eg vurderte det som mindre relevant for tolkinga av datamaterialet. At eg har gjort transkripsjonsarbeidet sjølv, er og med på å styrkje den interne validiteten, fordi det er ein faktor som gjer at eg vart enno betre kjend med empirien (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 34–35).

I analysen av datamaterialet er deskriptiv validitet eit sentralt omgrep. Informantane sine eigne ord og forteljingar utgjer ein stor del av det materialet som er analysert og tolka i denne undersøkinga. Fylldige og detaljerte skildringar av forskingsfunna er difor viktig, i tillegg til at analysen set funna i kontekst (Dalen, 2011, s. 97). Framgangsmåten min i analyseprosessen er gjort greie for i 3.5.1 *Analyseprosessen*, og i kapittel 4. *Funn* og kapittel 5. *Diskusjon* er målet å framstille rike skildringar av forskingsmaterialet basert på analysearbeidet som er gjennomført.

3.6.2. Reliabilitetsvurdering

Ifølgje Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) handlar reliabilitet om konsistens og truverde i forskingsresultata, og blir ofte behandla i samanheng med spørsmålet om kor vidt eit resultat kan reproduserast på andre tidspunkt av andre forskarar. Reliabiliteten avheng av korleis undersøkingsopplegget er utforma, og korleis datainnsamlinga er gjennomført. I kvalitative studiar inneber dette at dei empiriske funna som blir presenterte, er baserte på data om faktiske tilhøve, og at dei er samla inn på ein systematisk måte i samsvar med etablerte føresetnader og framgangsmåtar i det undersøkingsopplegget som er nytta (Grønmo, 2016, s. 240–241).

Krava til truverde kvilar på det konkrete datamaterialet, opptaksutstyret og det transkriberte materialet. Det vart brukt to bandopptakarar og sørgja for god lyd kvalitet på opptaka av intervju, slik at alt let seg transkribere. I alle intervju- og observasjonssituasjonar vil subjektive element vere til stades. Eg har etter beste evne gått fram på same måte i alle intervju- og observasjonssituasjonane, og vore medviten om kor viktig konsistens er innanfor kvart enkelt intervju og mellom kvart intervju. Det same gjeld også for observasjonane (Postholm, Jacobsen & Sjøbstad, 2018, s. 102). Vidare har eg lagt vekt på å ikkje stille leiande eller tvitydige spørsmål, og har slik prøvd å skape eit ope klima for interaksjon mellom informantane og meg som forskar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 239–240). Eg har i tillegg skildra analyseprosessen frå start til mål, noko som også har vore med på å styrke reliabiliteten i studien (Befring, 2015, s.56).

3.6.3. Vurdering av overføringsverdi

Det blir gjerne stilt spørsmål om kor vidt ein kan generalisere funn frå kvalitative studiar, ettersom det kan vere vanskeleg å generalisere over eit så pass lite utval. Målet med denne undersøkinga er ikkje å generalisere, men derimot å skaffe mest mogleg kunnskap innan fenomenet eg studerer, utan at eg kan seie at dette gjeld for fleire enn dei som deltek i undersøkinga. Kvale og Brinkmann (2015, s. 200) seier at i kvalitative studiar er målet om den universelle generaliseringa erstatta av moglegheita for å overføre kunnskap frå ein situasjon til ein anna. Med andre ord kan undersøkinga ha overføringsverdi til liknande kontekstar framfor generaliseringsverdi. Studien kan også gje grunnlag for nye hypotesar på forskingsfeltet.

3.7 Ethiske omsyn

Etikk i forskingsarbeid handlar først og fremst om å vise respekt for informantane og for skulane som blir omtala i undersøkinga. Forskingsetikk er eit sett av normer som skal sikre at den vitenskaplege verksemda er moralsk forsvarleg (Grønmo, 2016, s. 32). Grunnlaget for diskusjonane i denne undersøkinga er informasjon som er samla inn gjennom intervju og observasjon. All informasjon er behandla så korrekt som mogleg og eg har etter beste evne forsøkt å vere kritisk i høve eiga forskning. Gjennom informasjonsskriv og samtalar har informantane mine fått informasjon som er naudsynt for å danne seg ei forståing av forskingsfeltet, for følgjene av deltaking i prosjektet og for føremålet med forskinga. Eg har teke omsyn til dei etiske aspekta, og informantane har gjeve sitt informerte og frie samtykke. Dei har vorte opplyste om retten sin til når som helst å avbryte deltakinga i undersøkinga, utan at det skal føre til negative konsekvensar for dei (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 102–103).

20. juli 2018 trådde ny personvernlovgeving i kraft og med det kom det endringar som er gjeldande for mitt prosjekt. Blant anna er melde- og konsesjonsplikt erstatta av ei plikt til å registrere og dokumentere behandling av personopplysningar. Prosjektet mitt vart difor meldt til Norsk Senter for Forschungsdata (heretter kalla NSD) hausten 2018 og godkjent (sjå vedlegg nr. 5). Vidare er det fleire krav til form og innhald i informasjonen ein skal gi. NSD har utarbeida ein mal for informasjonsskriv som oppfyller alle krav til informasjon, og denne malen er brukt i dette prosjektet. I tillegg må ein kunne dokumentere at alle deltakarane har samtykka til deltaking, og dette er gjort både ved lydopptak og signatur på samtykkeskjema. Dei signerte papira er oppbevart utilgjengeleg for andre og lydopptaka er elektronisk oppbevart med kode (NSD, 2018). All informasjon er handsama konfidensielt, og både informant, skule og kommune er anonymisert i alle notat, transkribering og i den ferdige oppgåva. Datamaterialet vil bli sletta når arbeidet er ferdigstilt.

3.8 Moglege feilkjelder

Forskaren må spørje seg sjølv om resultata er påverka av dei metodane ein har brukt for utval, innsamling og analyse av informasjon, og om det kan liggje moglege feilkjelder her (Larsen, 2007, s. 71). Ei mogleg feilkjelde kan her liggje i relasjonen mellom menneska som deltek i studien. I alle relasjonar vil menneske tilpasse si åtferd, altså kva ein seier og gjer, til kvarandre. I eit intervju og under observasjon vil gjerne informantane forsøkje å svare det han eller ho trur at eg som intervjuar og observatør vil høyre og sjå (Postholm et al., 2018, s. 225).

I forkant av både intervju og observasjonane gjennomførte eg ei pilotundersøking, sjølv om intervjuemetoden var noko kjend frå før. Dette gav moglegheit til å revidere både intervjuguiden og observasjonsskjemaet, i tillegg til å gjere meg tryggare i intervju- og observasjonsrolla. Det kan vere moglege feilkjelder i observasjonane mine då det er umogleg å få med seg alt som skjer i klasserommet. I tillegg er eg klar over og merksam på at første- og sisteintrykk og den førforståinga eg har før både intervju og observasjonane, vil vere med på å farge og vekte det eg høyrer, ser og tolkar (Nilssen, 2012, s. 26). Ein kjem heller ikkje i frå at tilfeldigheiter også kan påverke observasjonane, sidan det ein observerer ein dag, ikkje treng å vere det same som ein legg merke til neste gong (Bjørndal, 2017, s. 51). Dessutan er eg ein heller uerfaren observatør. Pilotobservasjonen i forkant forsøkte å redusere feilkjeldene knytte til dette.

Som nemnt fekk eg førespurnad i forkant av datainnsamlinga frå ein informant om tilgang til intervjuguiden. Eg valde å ikkje gjere dette sidan eg ikkje ville at informantane skulle endre praksis ut i frå det eg skulle studere. I tillegg ynskte eg spontane svar som spegla den verkelege kvardagen. Ei anna mogleg feilkjelde kan vere unntaka i datainnsamlingane og ein kan spørje seg om det har påverka resultatata i studien. Eg prøvde etter beste evne å ikkje stille spørsmål direkte om observasjonen i dei to tilfelle der det vart gjort unntak, men eg kan ikkje garantere at dette ikkje påverka resultatata. Vidare kan ein seie at intervjuet med informant 3 representerer meir datamateriale enn dei andre informantane, då intervjuet vara ein god del lenger enn dei tre andre.

4 Funn

I dette kapitlet gjer eg greie for empirien i prosjektet mitt, altså det informantane fortalde i intervju, i tillegg til det eg observerte. Dei empiriske funna er sett i lys av dei teoretiske kategoriane. Det vil seie at eg prøver å kaste lys over poeng frå teorien gjennom utval av utsegner og observasjonar – men òg omvendt, ettersom den teoretiske forankringa er grunnlaget for tolkinga mi av funna. I framstillinga vil generelle tendensar i datamaterialet bli gjort greie for og eksemplifisert med utsegner frå intervju og observasjonane. Eg har forsøkt å plukke symptomatiske utsegner, men eg nyttar også utsegn som berre er representative for einskilde informantar. Intervjufunna er mest omfattande i datamaterialet, og vil difor få størst plass nedanfor. Der det finst observasjonar å vise til, vil desse bli presenterte i lys av intervjufunna.

Kapitlet er delt inn i tre underkapittel som i stor grad følgjer den same rekkjefølgja som teorikapitlet. Det første delkapitlet tek føre seg kva refleksjonar informantane har om lesing som grunnleggjande dugleik. I det andre delkapitlet presenterer eg refleksjonar og observasjonar kring fagovergripande leseopplæring og lesestrategiar. Her blir det i tillegg framstilt korleis informantane reflekterer kring og nyttar lesefasar, implisitt og eksplisitt leseundervisning og til sist korleis dei definerer den strategiske lesaren. Det tredje delkapitlet tek føre seg tankar, refleksjonar og observasjonar kring fagspesifikk leseopplæring og bruk av lesestrategiar i dei fem faga norsk, engelsk, KRLE, samfunnsfag og naturfag.

Kapitlet består av både direkte og indirekte utsegner frå informantane. Dei direkte utsegna er utsegn som er vurdert som interessante ytringar og som ikkje kan seiast med mine egne ord utan å endre meiningsinnhaldet. Desse utsegna er tilnærma ordrette, slik dei vart formidla i samtalan. Når anten starten på ei setning, slutten av ei setning, leddsetningar eller meir fullstendige setningar ikkje er teke med, er dette markert med (...) i utsegna. Dette er gjort for at ho skal bli kortare og enklare å lese, samtidig som at poenga kjem tydelegare fram. I teksten står dei direkte utsegnene i kursiv, slik at det blir enklare å skilje dei frå det som blir referert til med mine ord.

4.1 Lesing som grunnleggjande dugleik

Alle informantane er opptekne av mengdetrening når det kjem til lesing. Tre av informantane, informant 1, 3 og 4, viser til at dei ved sine skular har innført faste tider med lesing kvar dag. Informant 1 og 4 startar dagen med 15 minutt lesing, medan dei ved skulen til informant 3 har innført ein halvtime lesing etter mat. Informant 3 grunngjev dette slik: «(...) vi er nødt til å gi lesing en status på skolen gjennom at vi faktisk leser i skoletida. Noe som er overraskende lett å ikke gjøre. Lett å ikke sette av tid til det». Informant 2 seier ikkje noko om faste lesetider, men viser samtidig at han er oppteken av at elevane veit kor viktig lesing er ved å uttrykkje seg slik: «(...) det å vise dei kor mykje me eigentleg les, kor viktig det er i livet, det er viktig».

Tre av dei fire informantane meiner det finst ei forventning om at norsklærarane skal ha eit særskilt ansvar for leseopplæringa. Informant 1 skildrar forventinga slik: «(...) ein tenkjer at dersom du er norsklærer, så er det ditt ansvar at barna les og det er ditt ansvar at barna skriv rett. Det er eit langt lerret å bleike når det kjem til at ein skal få alle til å tenkje at ein skal vere leselærer i alle fag». Informant 2 uttrykkjer seg slik: «(...) eg ser på det som noko som er i alle fag, men som me norsklærarar kanskje har spesielt ansvar for da. (...) me har det, uansett korleis ein snur og vender på det. Dei andre lærarane forventar og det, det er iallfall mitt inntrykk». Informant 4 si erfaring er at «Det ein seier om at alle lærarar er leselærarar, (...) det må ein minnst på».

Alle dei fire informantane legg likevel til at dei sjølve tykkjer det er naturleg at dei som norsklærarar har eit særleg ansvar. Informant 1 uttrykkjer det slik: «(...) så har eg eit ansvar for å motivere dei andre lærarane (...), gje gode tips til dei andre og dele det eg gjer i norsk slik at dei ser nytta av å vere leselærer i alle fag. (...) dele den kunnskapen og det eg kan». Informant 2 peikar på at det er eit naturleg ansvar å ha: «(...) eg tenkjer det er naturleg å ta det og (...). (...) den opplæringa i det spesielle da, føler eg at me tar ansvar for og eg syns kanskje me skal ha det og». Informant 4 skildrar rolla si slik: «(...) det er jo eigentleg det å vere (...) pådrivar. Det er kanskje det som er vanleg (...), at norsklæraren blir det (...). Så er ein jo litt avhengig av medspelarane sine da, om dei vil spele ball med deg eller ikkje. Om dei berre skal drible aleine». Informant 3 legg vekt på det historiske når ho kommenterer ansvaret til norsklærarane:

(...) jeg synes jo at norsklæreren har et spesielt ansvar. Både på grunn av den historien vi har da, med at det har hørt til norskfaget før, og det at det er ganske nytt at det (...) er noe som alle lærere skal forholde seg til. Jeg mener absolutt at norsklærerne skal ta et spesielt ansvar for undervisning i lesing og lesestrategier (...). Men det tror jeg norsklærerne gjerne vil.

Slik sett kan det verke som det er ei fredeleg semje om overordna fordeling av leseopplæringsoppgåver. Det er ei forventning dei andre lærarane har til norsklærarane, men samtidig ei forventning norsklærarane har til seg sjølve. Det skal likevel seiast at informant 1 problematiserer oppgåvefordelinga ved å seie at «*Det er eit langt lerret å bleike når det kjem til at ein skal få alle til å tenkje at ein skal vere leselærer i alle fag*». Slik uttrykkjer ho at det endå er ein lang veg å gå når det gjeld å få alle lærarar, uavhengig av fagbakgrunn, til å fokusere på lesing i alle fag.

4.2 Fagovergripande leseopplæring

Ifølgje Shanahan og Shanahan (2012, s. 8) handlar fagovergripande leseopplæring om å gje elevane verktøy for å tileigne seg kunnskap uavhengig av at denne kunnskapen er ulik i faga. Det kjem tydeleg fram, både i intervju og observasjonane, at informantane overfører leseaktivitetar frå fag til fag. Både informant 1 og 2 nemner at dei brukar dei same leseaktivitetane som andre lærarar gjer i andre fag. Informant 1 eksemplifiserer slik: «*I norsk brukar eg det dei snakkar om i naturfag, engelsk og matematikk (...)*». Vidare seier ho at «*(...) me (...) dreg parallellar til kvarandre*». Informant 1 grunngjev dette med at «*(...) det er føreseieleg (...)*» for elevane og at det er viktig «*(...) at elevane ser at det er ein samanheng og at me gjer det same*». Informant 4 kjem med eit døme på korleis deira lesekort synleggjer at dei brukar dei same leseaktivitetane på tvers av fag (sjå vedlegg nr. 6): «*Akkurat slik som det er no, spørsmål og svar, det har dei i mat og helse, KRLE og naturfag i lekse. Slik at me køyrer same. Og så har me på skulen, så har me no (...) to-kolonnenotat og det køyrer me i alle faga*». Også informant 3 er oppteken av at lærarane må bruke dei ulike leseaktivitetane uavhengig av fag. Utsegna over indikerer at informantane er opptekne av å synleggjere overfor elevane at leseaktivitetar ein lærar brukar i eitt fag, også kan overførast og brukast i eit anna fag. Det verkar også å vere ein tendens at skulane er opptekne av å fokusere på eit par leseaktivitetar i gongen, og at desse leseaktivitetane er felles på skulane.

4.2.1. Fagovergripande lesestrategiar

Å bruke lesestrategiar handlar om å lese på ein føremålstenleg måte (Andreassen & Bråten, 2011, s. 521). Dei fire informantane definerer konseptet lesestrategi noko ulikt. Informant 1 definerer ein lesestrategi som «*ein arbeidsmåte*», medan informant 2 skildrar bruk av lesestrategiar som «*(...) ein måte å få informasjon frå teksten på ein mest mogleg effektiv måte*». Informant 3 forklarar fenomenet ved å eksemplifisere frå naturfag og definerer ein lesestrategi i naturfag som «*(...) et verktøy for å kunne bruke lesing av naturfaglige tekster for å lære naturfag*». Informant 4 seier at ein lesestrategi er at eleven «*har ein tanke om korleis han skal angripe den teksten han møter*».

Informant 3 konkretiserer også definisjonen av kva ein lesestrategi er ved å skilje mellom skjønnlitteratur og faktatekstar:

I skjønnlitteratur, at du på en måte skjønner det som står mellom linjene, (...) frampeik, (...) det poetiske. At du klarer virkelig å leve deg inn i det, at du ser det for deg. I faktatekster er det på en måte enda enklere. At (...) du skal (...) forstå hva teksten sier og kunne lære det (...). Huske det helst, huske mest mulig.

Informant 3 vektlegg vidare integrering av lesestrategiar som ein del av det daglege arbeidet med fag:

(...) det er utrolig viktig at det ikke bare er en enkelt lærer sine strategier, men at alle som har den klassen bruker de samme strategiene samtidig. Og fortsetter med det, bygger videre på det sånn at elevene forstår at en strategi er noe universelt. Det er ikke bare en metode som den læreren liker. (...). At de skjønner at dette er noe «jeg» kan bruke fordi alle lærerne bruker det (...).

Alle informantane uttrykkjer at dei har mykje det same fokuset i alle faga. På spørsmål frå meg om fokus på nøkkelord er spesielt for naturfag, svara informant 1: «(...) nøkkelord er me opptekne av i alle fag». Når det kjem til overføring av lesestrategiar på tvers av fag, seier informant 2 følgjande: «eg trur ein må endre mindre enn ein trur, faktisk. Eg har ikkje tenkt på det før, men det er det første som slår meg. At det er ganske likt, eigentleg. Men det er lett for ein norsklærer å seie, trur eg». På spørsmål frå intervjuar om informant 2 trudde dette var like lett for ein matematikklærer å sjå denne samanhengen, svara informanten «nei». Han konkluderer slik: «så det er vel eigentleg strategiane ein tek med seg på ein måte. Strategiar som konsept da. Ikkje nødvendigvis dei same strategiane, men å bruke strategiar på ein eller anna måte. Ta det med deg». Både informant 1 og 2 indikerer slik at ein kan bruke ulike lesestrategiar uavhengig av fag. Informant 1, 3 og 4 har i tillegg det dei kallar *fellesstrategiar* på skulen, lesestrategiar som blir brukt i alle fag når lærarane i dei ulike faga ser det som føremålstenleg og naturleg å bruke dei aktuelle strategiane.

Alle informantane nemnde og viste at dei brukar mange ulike lesestrategiar. Eg vil her prøve å plassere strategiane i dei tre strategikategoriene som er nemnde i kapittel 2. *Teori*. I kapittel 4.3 *Fagspesifikk leseopplæring* vil eg knyte strategiane konkret til skulefaga og eksemplifisere korleis lesestrategiane blir brukt.

Memoreringsstrategiar, tekstnære strategiar som hjelper elevane å få oversikt over ein tekst (Brevik et al., 2019, s. 63), er det flest døme på. Alle informantane seier dei er opptekne av å *lese høgt* for elevane sine, noko to av dei også gjorde når dei vart observerte. Informant 4 uttrykkjer at han slik er «(...) *modell (...)*» for elevane sine, samtidig som han påpeikar at «*det blir for lite tid til slikt, tenkjer eg*». I tillegg brukte tre av informantane *lesestopp* undervegs i lesinga. I samband med dette fokuserte dei også på *nøkkelord* på ulike måtar. Til dømes delte informant 1 ut post-it-lappar til elevane med ulike *nøkkelord* og bad dei om å reise seg når deira ord vart lese opp. Informant 2, på si side, ville at elevane skulle gule ut dei orda som dei tykte var vanskelege å forstå medan dei las. Både informant 3 og 4 la opp til *klassemtale* om ulike fagomgrep. Både informant 1 og 4 nemner *to-kolonnenotat* når det kjem til *nøkkelord*, ein lesestrategi der ein deler arket inn i to kolonnar og nyttar desse for å få fram hovudpunkt og detaljar eller forklaringar. *Nøkkelorda* står i venstre kolonne og detaljane eller forklaringane står i høgre kolonne. Informant 4 tykkjer det «(...) *er veldig vanskeleg å vite kor mange ord ein unge ikkje skjønner (...)*», og forklarar slik kvifor han har fokus på *nøkkelord*. Informant 1 nemner også *skumlesing* og *leitelesing*. *Leitelesing* er også noko informant 2 brukar. Informant 1 grunngjev at å leitelese dreier seg om å «(...) *leite i teksten og (...) sjå på overskrifter, (...), bilete, (...)* og *viss eg då ikkje finn det, leit i teksten*». Informant 1 og 2 er også opptekne av at elevane skal lære seg å *hugse* tekstane dei les og informant 2 er oppteken av å kartlegge «(...) *kor mykje dei klarar å hugse (...)*». Tre av dei fire informantane, 1, 2 og 3, nemner også *BISON-blikk* som ein lesestrategi som er mykje i bruk. Denne lesestrategien handlar om å skaffe seg overblikk over ein ny tekst ved å fokusere på element i teksten som bilete, innleiing, siste avsnitt, overskrifter og *nøkkelomgrep*.

Fordjupingsstrategiar er strategiar som bidreg til å skape meining frå tekstar ved å hjelpe elevane å gjere koplingar mellom tekstinnhald, leseaktiviteten, konteksten og seg sjølv som lesar (Brevik et al., 2019, s. 63). På denne typen strategiar finst det fleire døme. Både informant 1 og 3 brukar *nærlesing*. Informant 3 koplpar dette til *lese- og omsetje* i engelskfaget, og meiner dette er «(...) *ganske grundig nærlesing som du får bare gjennom å lese på begge språkene*». Både informant 1, 2, og 4 brukar ulike former for *oppsummering*, både å samtale og skrive setningar om det ein har lese. Dette kan ein også sjå i samanheng med *strukturert tankekart*, som både informant 3 og 4 viser til at dei brukar. Informant 2 grunngjev bruken av oppsummering slik: «(...) *sørgje for at dei heng med*». I tillegg nemner både informant 2 og 4 at dei er opptekne av å *føregripe* og *aktivere bakgrunnskunnskapar* hjå elevane. Informant 2 gjer dette «(...) *heile tida (...)*», men legg samtidig til at elevane ikkje veit «(...) *kvifor eg gjer det*».

Å stille og svare på spørsmål er den einaste kontrollstrategien som gjer seg gjeldande, men til gjengjeld brukar alle informantane denne lesestrategien. Slik strategiar dreier seg om å overvake eigen leseprosess, kontrollere eiga leseforståing og eigen bruk av lesestrategiar (Brevik et al., 2019, s. 64). Informant 1 vektlegg at dette er noko som er god trening til kartleggingsprøvar og nasjonale prøvar, medan informant 2 meiner det handlar om å «*ta tilbake det me gjorde før me begynte å lese og så sjekkar (...) me om det stemte overeins (...) med det dei trudde*». Informant 4 fortel at dei har jobba grundig med å stille ulike typar spørsmål, og meiner at «*(...) det å kjenne spørsmålsformuleringa må me trene elevane til å kunne både lage og forstå*».

Under observasjonane la eg merke til ulike plansjar som hang rundt om i klasseromma. Til dømes hadde informant 1 ein plansje som minna elevane på korleis dei kan kontrollere og overvake eigen leseprosess: *korleis les eg – superblikk – alt eg veit – tenkjestopp – oppsummering*. Informant 2 hadde ein plakat med *sju ulike måtar å lese på* (sjå vedlegg nr. 7), medan informant 3 hadde hengt opp både *ordklassetreet* (sjå vedlegg nr. 8) og *ordkartet* (sjå vedlegg nr. 9), som blir vidare utdjupa og definert i kapittel 4.3.2 *Lesing i engelsk*. Informant 4 hadde plansjar med både *VØL-skjema*, *to-kolonne*, *lesekort* og *tankekart*. *VØL-skjema* handlar om aktivere bakgrunnskunnskapar og skrive det ein *veit*, *ynskjer å vite* og *har lært* i dei ulike kolonnane.

Det kjem tydeleg fram i datamaterialet at det er mange ulike lesestrategiar som vert nytta. Dei fleste strategiane informantane nyttar går under kategoriane *memoreringsstrategiar* og *fordjupingsstrategiar*. Felles for alle informantane er bruk av lesestrategiane *høgtlesing med lesestopp* og fokus på *nøkkelord*. Informant 2 og 4 nyttar også kontrollstrategien *å stille og svare på spørsmål*.

4.2.2. Lesefasar

Observasjonane viste at alle informantane ser på lesing og bruk av lesestrategiar som ein prosess, noko som inneber å dele lesinga inn i tre fasar: *kva som skjer før*, *under* og *etter lesinga* (Kulbrandstad, 2018, s. 244). Informant 1 starta timen med ein fagsamtale i *før*lesefasen og spurte elevane *kva for kunnskap dei hadde om auga, eit tema dei hadde arbeidd med frå før i naturfag*. Dette var truleg for å aktivere bakgrunnskunnskapar hjå elevane. Fagsamtalen dreia så vidare mot termen *nøkkelord*, noko dei skulle jobbe vidare med i lesefasen. Før dei starta med lesefasen, vart dei i fellesskap einige om *kva nøkkelord er for noko*. I lesefasen jobba dei med *nøkkelord frå teksten på ulike måtar*. I etterlesingsfasen skulle elevane forklare kvarandre *kva orda på lappen betydde*, i tillegg til å gjere oppgåver med bestilling om å bruke leitelelesing for å finne svara. Informanten

informerte ikkje elevane om kva for fase dei var i til ei kvar tid, men brukte tydelege fasar i strategiundervisninga. Under intervjuet kom ikkje informanten med konkrete refleksjonar kring bruk av lesefasar, men la fram eit døme som kan vurderast som å ha fokus på lesefasar, utan at informanten sjølv seier dette er noko ho er oppteken av:

(...) eg har nettopp lese eit vanskeleg stykke til dei som heiter Karens jul, det er jo eit gammalt stykke. Og då gula dei ut, då brukte dei gul blyant og gula ut ord som dei ikkje forstod og inne i det stykket er det jo mange vanskelege, gamle ord. Ord dei ikkje forstod, og så lagde dei to-kolonneskjema etterpå og fann ut «kva betyr dette her»?

Informant 2, på si side, seier følgjande om bruk av lesefasar: «dei veit ikkje det, men eg veit det. Eg er veldig medviten på det. Spesielt før (...)». Om den første fasen seier han vidare: «det her med å føregripe og få dei til å reflektere over ting dei kan frå før, før me set i gang. Det gjer eg heile tida, men dei veit ikkje kvifor eg gjer det». Han fortel at det mest vanlege han gjer er å starte med å spørje elevane om kva dei trur teksten handlar om, ut i frå overskrifta. Vidare uttrykkjer han at han tykkjer det er vanskeleg å finne alternativ i lesefasen på grunn av klassen si samansetjing, men at han er i ein fase no der han prøver ut ulike strategiar. I etterlesingsfasen seier informanten at det tradisjonelt blir løysing av oppgåver, med spørsmål han har laga sjølv. Desse oppgåvene skal elevane løyse utan å ha teksten framføre seg, og slik kartlegg informanten om klassen evnar å hugse element frå teksten. Under observasjonen vart inndelinga av dei ulike lesefasane klart, også her. Elevane fekk utdelt ein tekst og før dei starta sjølv lesinga, spurte læraren: «kva trur de denne teksten handlar om?». I lesefasen las elevane ei setning kvar før neste elev skulle lese si setning. Medan dette føregjekk skulle elevane streke under ord dei tykte var vanskelege. Etter kvart som elevane las, stoppa læraren opp etter kvart avsnitt og tok opp orda elevane hadde streka under. Etter sjølv lesinga spurte lærarane elevane om dei trudde teksten var ein skjønnlitterær tekst eller ein fagtekst og starta ein diskusjon ut frå dette spørsmålet. I etterlesingsfasen fekk elevane beskjed om å snu arket med teksten opp ned, ta fram skriveboka og svare på åtte spørsmål læraren hadde førebudd.

Til liks med informant 1, hadde informant 3 få refleksjonar om eller konkrete døme på bruk av dei ulike lesefasane under intervjuet. Ho hadde nokre tankar rundt førlesefasen, mellom anna ved det at ho la vekt på «(...) å se litt på overskriftene først, se litt på bildene slik at jeg vet hva det handler om før jeg begynner å lese». Likevel uttalte informant 3 «(...) at det er overraskende hvor lett vi voksne glemmer de trinnene i det å tilegne seg språket på en måte» og «(...) å lære seg hva et ord betyr er en prosess». Begge desse utsegnene viser at informanten er oppteken av at læring skjer gradvis.

Observasjonen viste at informanten er oppteken av lesefasar likevel, ettersom timen til ein viss grad var inndelt i fasar. Det var ikkje nokon konkret førlesefase, men lesefasen og etterlesingsfasen var tydeleg. I lesefasen skulle elevane følgje teksten med fingeren medan læraren las og omsette den engelske teksten. Vidare skulle elevane lese annakvar linje høgt til kvarandre og markere adjektiv og adverb i teksten. I etterlesingsfasen svarta elevane på spørsmål frå timen i døra før dei gjekk ut i friminuttet.

Under observasjonsøkta med informant 4 kom dei ulike lesefasane, i likskap med informant 1, informant 2 og til dels informant 3, tydeleg fram. I førlesefasen gjorde elevane, saman med lærar, eit BISON-blikk. I lesefasen las elevane teksten sjølv, laga nøkkelord til kvart avsnitt og spørsmål til teksten. I etterlesingsfasen gjennomførte elevane *læresamtalen*, der dei skulle skrive «*eg har lært at...*», «*eg meiner den viktigaste setninga er...*» og «*mine faktaspørsmål er...*». I tillegg skulle elevane prøve å svare på lærekameraten sine spørsmål. Under intervjuet understreka informanten at han er oppteken av «*(...) dette med å vekke førkunnskapar, kva kan dei om dette frå før? (...) Ikkje sleppe dei inn i teksten med ein gong*». Vidare er han oppteken av «*(...) det å lese tekstar i lag og snakke seg igjennom det. Og undrast i lag, og stille spørsmål. Slik at dei (...) forstår iallfall dei fleste omgrep (...) før dei byrjar sjølv (...)*».

Dei fire informantane har både litt ulike refleksjonar kring og litt ulik bruk av dei ulike lesefasane. Både informant 1 og 3 har få refleksjonar kring lesefasane, men samtidig kjem dei tre fasane til dels tydeleg fram under observasjonane av dei to informantane. Informant 2 og 4, derimot, vart observerte med klart skilje mellom lesefasane. I tillegg hadde dei to informantane refleksjonar kring leseprosessen. Likevel skal det understrekast at ingen av informantane oppgjev at dei er tydelege overfor elevane kva for fase dei til ei kvar tid oppheld seg i.

4.2.3. Implisitt og eksplisitt undervisning

Modellering er sentralt i eksplisitt undervisning i lesestrategiar. Informant 1 er oppteken av modellering og seier at ho «*(...) modellerer alltid først, og så jobbar me ut i frå det*» og «*me gjorde det i lag, me gjer det alltid i lag*». Informant 4 støttar dette og seier at han viser korleis elevane skal gjere det og «*(...) går ganske grundig til verks i forhold til å vise og tenkje i lag. Ja, å vere førebilete på ein måte da*». Informant 2, derimot, seier følgjande: «*eg har ikkje sagt sånn «no skal me gjere det*». *Eg har sagt «set strek dersom de finn nokre vanskelege ord*». *Så har dei berre gjort det dei*». Likevel brukar informant 2 «*(...) tekstar i norsk som kan vere med å modellere deira skriftlege produkt (...)*». Dette viser at informanten brukar modellering til ei viss grad. Sidan informant 3 ikkje underviser i

denne klassen til vanleg, viser ho til at ho sjølv ikkje har modellert dei ulike lesestrategiane for elevane, men seier at elevane brukar dei lesestrategiane som lærarane deira har lært dei. Vidare stiller ho spørsmål ved om ein alltid skal vere eksplisitt og let spørsmålet «*vi er så innmari tett på at de kanskje blir litt uselvtendige*» henge i lufta. Med det antyder ho at elevane kanskje skal få prøve og feile på eiga hand og lære noko av det. Seinare i intervjuet seier ho likevel «*så kanskje det å være enda mer eksplisitt overfor elevene på det. Det dere gjør nå, det er det (...) dere skal gjøre når dere leser (...) ellers og*». Dette grunngjev ho med at «*man må lære det mange ganger, man må bruke det mange ganger, forklare det mange ganger (...)*».

Sjølv om ikkje alle informantane oppgjev i intervju at dei modellerer for elevane, viser observasjonane at dei i nokon grad likevel modellerer. Til dømes las tre av informantane for elevane, og modellerte slik korleis ein kan lese ulike tekstar. Informant 1 gjorde det same som elevane skulle gjere på den interaktive tavla, og modellerte og tydeleggjorde slik til elevane korleis dei skulle lage hyperlink i sitt eige dokument. Informant 2 viste elevane i plenum korleis ein kan leitelese i ein tekst. I tillegg markerte informant 3 ordklassane i teksten saman med elevane sine, noko som også kan seiast å vere ei form for modellering. Informant 4 viste på den interaktive tavla kvar eit avsnitt startar og sluttar, i tillegg til å markere i teksten saman med elevane. Slik visualiserte og tydeleggjorde informanten for elevane.

4.2.4. Den strategiske lesaren

Informant 1 skildrar ein strategisk lesar slik: «*ein som veit kva for lesestrategi han skal bruke til kva tekst, rett og slett*». Informant 2 seier følgjande om den strategiske lesaren: «*(...) ein strategisk lesar for meg er jo dei som er medvitne på korleis dei skal skaffe den informasjonen eg er ute etter*». Informant 3 meiner at den strategiske lesaren «*(...) vet hva lesingen skal brukes til og (...) har lært noen strategier*». Informant 4 seier at den strategiske lesaren «*(...) først og fremst veit kva tekst han les*». Vidare har den strategiske lesaren, ifølgje informant 4, «*(...) ein god plan for korleis han går fram (...) og korleis han hentar ut informasjonen*».

Både informant 2 og 4 stiller spørsmål ved om elevar på mellomtrinnet kan seiast å vere strategiske lesarar. Informant 2 vektlegg at elevane må lese funksjonelt før dei kan vere strategiske og seier at i «*sjetteklasse er det mange som ikkje er der, og det trur eg at eg har ein tendens til å gløyme (...). Ein ser på dei som ferdige, at alle har knekt koden og at alle kan begynne å gå vidare til djupare ting (...). Mi erfaring er at alle er ikkje der*». Informant 4 svarer slik: «*altså, ein strategisk lesar når du er 11 – 12 år?(...). (...) det er jo utruleg vanskeleg å vite kor strategiske lesarar dei er når dei er 11 år*». Han

seier likevel at elevane «(...) kanskje har ei forståing for at «dette her forstod eg ikkje». Og kva gjer ein med det? (...) og at ein då har evna til å (...) spørje og hente seg informasjon (...)».

Informant 1, på si side, seier følgjande om eigne elevar: «(...) dei veit veldig godt forskjellen på kva type, på korleis dei skal leite» og «(...) dei er veldig medvitne på det. Dei veit korleis dei skal lese». Vidare viser ho til at elevane veldig godt veit at ein ikkje les bibliotekboka si på same måte som KRLE-boka. Elevane til informant 2 blir skildra som «(...) lure (...). For dei skjønner på ein måte at «no er det det han vil ha», sant». Vidare seier han at elevane har eigne strategiar som gjerne er kyniske og ikkje nødvendigvis slik han vil ha det, men at dei løyser det på sine måtar. Om desse strategiane seier han at det er «om å gjere og lese minst mogleg og få mest mogleg informasjon». Informant 3 seier at ein ikkje kan vere strategisk frå fødselen av, men at ein «(...) må ha lært noen verktøy for å kunne vere strategisk». Informant 4 støttar seg til dette og meiner at han har oppnådd noko dersom han har gjeve elevane «(...) nokre idear om korleis dei skal angripe ein tekst».

Informantane er alle tydelege på kva det å vere ein strategisk lesar inneber, men stiller samtidig spørsmål om elevar i så ung alder kan seiast å vere strategiske. Om eigne elevar seier informant 1 at elevane veit korleis dei skal lese, medan informant 2 karakteriserer sine som lure og seier dei gjerne nyttar eigne, kyniske strategiar med mål om å gjere minst mogleg arbeid. Informant 3 vektlegg at elevane ikkje kan vere strategiske frå fødselen av, men må lære seg eit sett med verktøy som dei kan bruke. Informant 4 håpar at han har lært elevane korleis dei kan angripe ein tekst og at dette er eit steg på vegen mot å bli ein strategisk lesar.

4.3 Fagspesifikk leseopplæring

Alle informantane påpeikar at dei ulike faga inviterer til ulik type lesing. Informant 1 eksemplifiserer dette slik: «(...) det er annleis å lese ein naturfagrapport enn å lese eit stykke om edderkoppen. Det er to vidt forskjellige ting. Det er forskjellig kva ein spør etter». Ho får støtte av informant 2 som uttrykkjer at «det er annleis å lese i andre fag enn norsk (...)». Sjølv om ingen av observasjonane vart gjort i matematikkfaget, trekkjer likevel tre av informantane fram matematikk som eit fag som særleg skil seg ut. Informant 4 framhevar at bruk av lesestrategiar «(...) er veldig mykje lettare altså, i (...) naturfag, KRLE og slik, fordi (...) dei er så samansette dei tekstane» og understrekar at han opplever det som vanskelegare å bruke lesestrategiar i norskfaget. Utsegna viser at alle informantane er tydelege på at dei ulike faga inviterer til ulik type lesing.

Eit anna funn er at alle informantane brukar læreboka svært lite. Informant 1 «*les like godt mykje andre, nye tekstar i staden for å bruke læreboka*» og argumenterer med at «*skal du følgje utviklinga, så må tekstane også vere deretter*». Informant 2 er «*(...) veldig medviten på å bryte ut av lærebøkene*» og grunnjev dette med at tekstane i lærebøkene «*(...) er (...) veldig standardiserte. Det er same leiken heile vegen, dei same formuleringane, same type bodskap (...)*». Vidare seier han at det tek mykje tid, men at han «*(...) føler at det er verdt det*». Informant 3 legg vekt på at «*det er en utfordring å finne gode, engasjerende tekster som har lite nok vanskelige ord (...)*» i lærebøkene i engelsk. Informant 4 tematiserer, til liks med dei andre informantane, det å finne fengjande tekstar og har valt å løyse det med å «*(...) supplere, definitivt supplere. Og ta det ein trur er sprekast*». Han seier likevel at nokre læreverv er veldig bra og har tekstar som fengjer, men at utfordringa kanskje er at «*(...) verda (...) forandrar seg fortare enn lærebøkene blir oppdatert (...)*».

4.3.1. Lesing i norsk

Både informant 2 og 3 trekkjer fram at det som særleg skil norskfaget frå dei andre skulefaga, er skjønnlitteraturen sin plass i faget og med det *gleda* ved lesing. Informant 2 forklarar dette slik: «*(...) den her underhaldninga, gleda, der har norskfaget ei særstilling da. Og ein moglegheit, som ikkje dei andre faga har. Og den syns eg mange tek for lett på. Potensialet er så stort*». Informant 3 uttrykkjer glede for at det er eit fag i skulen som har rydda plass til skjønnlitteraturen. Når det gjeld lesing av skjønnlitteratur og fagtekstar, oppgjev informantane at dei har ulike mål for lesinga. Informant 1 grunnjev fokuset på skjønnlitteraturen slik: «*(...) dei (...) kosar seg med lesing og då er det lettare for dei å lese fagbøker også*». For skjønnlitteraturen sin del er målet til informant 1 blant anna å «*(...) få interesse og motivasjon til å lese (...)*», medan informant 2 vil få fram «*(...) gleda i det*». Informant 2 utdjupar dette med å seie: «*(...) når me har knekt den koden, så kan me begynne å snakke om alle andre fordeler det gir oss*» og «*(...) eg må vise dei at lesing kan ha både ei underhaldande effekt og ein fagleg fordel*». Informant 3 utdjupar vidare: «*(...) jeg ser jo på den som en nøkkel til resten av lesingen, fordi det er sånn man får til mengdelesing*». Når det gjeld lesing av fagtekstar er det ikkje underhaldningsverdien informant 2 er ute etter, men «*(...) kunnskapen som ligg i teksten (...)*». Både informant 2 og 3 seier at det for deira del er lettare å bruke strategiar på fagtekstane enn skjønnlitterære tekstar. Informant 4 utdjupar dette vidare slik: «*(...) så er det det med å kombinere det å bli ein betre lesar med samtidig å lære seg fag da*». Såleis skil informantane mellom å lese skjønnlitteratur for gleda sin del og å lese fagtekstar for å lære eit faginnhald. Samtidig ser dei alle lesing av skjønnlitteratur og mengdetrening som noko som vil hjelpe elevane til å bli betre lesarar av fagtekstar også.

Informant 2 trekkjer fram klassiske tekstar som utfordrande i faget og viser til at han sjølv har «(...) tatt ei modernisert utgåve for å få dei til å forstå dei betre. Det blir ikkje så tungt. Ein må liksom slite seg igjennom gamle skodespel og slik som dei ikkje klarar å sjå relevansen i. Relevansen er alfa og omega (...). Både informant 2 og 3 trekkjer fram at norskfaget er eit fag som rommar mykje, noko informant 3 eksemplifiserer slik: «(...) det er ikke det at det er så veldig mange forskjellige områder, men de områdene er så forskjellige. De kompetansene er så forskjellige». Informant 1 støttar dette: «norskfaget er like variert egentleg som alle andre fag».

Når det gjeld bruk av lesestrategiar i norskfaget, uttrykkjer informant 4 at han tykkjer det er vanskeleg å bruke lesestrategiar i norskfaget, og grunnjev det med at lærebøkene ikkje legg opp til det på same måte som i KRLE, samfunnsfag og naturfag. Han seier likevel at han brukar BISON-blikk mykje når dei jobbar med leseforståing, noko informant 1 også oppjev at ho gjer. Informant 3, på si side, nemner bruk av både ordklassetreet og ordkartet når det kjem til grammatikk og norskfaget. Informant 2 «(...) prøver ut ulike ting» fordi han no er inne i ein prosess med å kartleggje kva elevane kan og ikkje kan.

Alle informantane brukar læreboka svært lite. Dette gjeld også norskfaget. Informant 1 grunnjev den manglande bruken slik: «(...) alle tekstane er ikkje gode nok». Vidare legg ho til at ho brukar tekstar frå Ordriket og argumenterer med at tekstane der er «(...) mykje meir varierte». Ho understrekar at det er viktig for ho at elevane forstår at tekstane i norskfaget ikkje berre er lange tekstar, men også artiklar, lesarinnlegg og så bortetter. Informant 2 erfarer at norskbøker for mellomtrinnet inneheld tekstar som er «(...) utruleg abstrakte og vanskelege å finne mening i. Det er heilt slike flytande forteljingar om alt mogleg mellom himmel og jord som dei ikkje klarar å relatere seg til» og argumenterer dermed for å ikkje bruke lærebok. Informant 3 oppjev at ho ikkje brukar lærebok når ho underviser, men seier samtidig at ho «(...) har gjort det før og bruker det som fundament for det jeg gjør nå da». Informant 4, på si side, brukar lærebok i norsk, men seier også at han supplerer frå andre læreverv enn den læreboka elevane har fått utdelt.

4.3.2. Lesing i engelsk

Informant 3 utdannar seg til engelsklærer dette skuleåret og vart observert i engelsk. Ho vektlegg det å snakke mykje engelsk og omsetje for elevane: «(...) *man må på ein måte (...) veksle mellom et (...) språkbad og snakke norsk da, oversette*». Ho ser det som utfordrande å finne gode, engasjerande tekstar som har «(...) *lite nok vanskelege ord, rett og slett*» og trekkjer fram at «*det er det som er i engelsk, de er nødt til å lese mye enklere tekster, tekster med enklere ordforråd*». Informanten brukar ikkje lærebok, men understrekar at «(...) *selv om jeg ikke bruker lærebøker nå, så har jeg gjort det før, brukt det som fundament for det jeg gjør nå da*». I tillegg meiner ho at det er utruleg stor nivåforskjell på elevane i faget, noko som utfordrar ho som lærar.

Når det kjem til lesestrategiar, oppgjev ho at ho er oppteken av ordforråd og difor brukar både *ordklassetreet*, *ordkartet*, *omgrepsbui* og ulike glose treningsstrategiar. Ordklassetreet dreier seg om å plassere ord i ordklassar, ordkartet ser blant anna på etymologien til ordet, medan omgrepsbui handlar om ordhierarki. Informant 3 forklarar omgrepsbui slik:

(...) du har det begrepet du skal gå inn på i midten, i stua. Så har du en kjeller og et loft. Så har du en samtale om det. Hva er det som er overordna, hva er dette en del av. Så hvis du for eksempel skal snakke om hva som kjennetegner en løve da, at du lærer at kattedyr er over og så kan du, nede i kjelleren, kan du ha forskjellige eksempler på løvetyper.

I tillegg les ho og omset ho mykje for elevane, og trekkjer fram at det er ei form for «(...) *ganske grundig nærlesing (...)*» av teksten. I observasjonstimen brukte informant 3 ordklassetreet til samtale om adjektiv og adverb. Ho bad elevane om å følgje med i teksten med fingeren når ho las diktet høgt og brukte aktivt *ordlista* ved sidan av teksten (sjå vedlegg nr. 10). Etter at informanten hadde lese teksten høgt, bad ho elevane om å lese annakvar linje høgt til kvarandre medan dei markerte adjektiv og adverb i teksten. Informant 4 har noko spesialundervisning i engelskfaget og seier følgjande om lesestrategiar i faget: «*du brukar BISON i engelsk (...) og (...) eg ser jo at dei elevane er ekstreme på å hente informasjon*».

4.3.3. Lesing i KRLE

Informant 4 vart observert i KRLE-faget og framhevar at det er eit fag der ein arbeider mykje med omgrep, og trekkjer fram ordet «(...) kyrkjelyd (...)» som døme. Han dreg parallellar til naturfag, men understrekar samtidig at det er færre tabellar og mindre statistikk i KRLE enn det ein finn i naturfag. Vidare ser informant 4 det som utfordrande å finne tekstar som fengjer og ser dette i samanheng med at det kostar mykje å kjøpe inn nye lærebøker. I KRLE brukar han difor mange ulike læreverk og legg til at elevane ikkje har fått udelt lærebok i faget. Elevane har skrivebok, og informanten tek kopi av dei tekstane han vil at elevane skal jobbe med. Informant 1 hevdar også at det er noko anna å lese bibliotekboka si samanlikna med KRLE-boka, og vektlegg med det at ein må lære elevane å lese på ulike måtar.

Informant 4 seier han brukar *BISON-blikk* i KRLE og ser det som «(...) kanskje mest verdifullt (...)» av alle faga å snakke om bilete i KRLE. *BISON-blikk* tek også føre seg nøkkelord, noko informanten framheva som viktig i KRLE-faget. Han viste til døme frå observasjonstimen der ordet *steining* vart brukt og sa at biletet som høyrde til ga elevane ei forståing av kva omgrepet tyder. Han uttalte «så kanskje det er litt sånn oppsummerande for heile KRLE-teksten, at sannsynlegvis så var det biletet der veldig viktig (...)». I observasjonstimen starta han undervisninga med samtale om kva dei skulle gjere denne økta, og bygde såleis på det elevane kunne frå før av. Vidare skreiv elevane *nøkkelord* til kvart avsnitt då dei las, i tillegg til å lage spørsmål til teksten som dei skulle svare på. Oppsummeringsvis gjennomførte elevane *læresamtalen* der dei skulle skrive kva dei hadde lært og kva dei meinte var den viktigaste setningar i teksten. I tillegg skulle elevane svare på lærekameraten sine spørsmål knytte til teksten.

4.3.4. Lesing i samfunnsfag

Både informant 1 og informant 2 hevdar at det som skil samfunnsfag frå dei andre faga, er at faget rommar tre ulike fagtradisjonar: historie, geografi og samfunnskunnskap. Informant 2, som vart observert i faget, er tydeleg overfor elevane om at faget er tredelt og synleggjer for dei kva for ein av dei tre fagtradisjonane elevane til ei kvar tid arbeider med. Om historiefaget meiner han at det er stor valfridom og at ein her kan bruke skjønnlitteratur, noko også informant 3 trekkjer fram. Det informant 1 ser på som vanskeleg i historie, er tidsperspektivet og det å strukturere ting i tid: «(...) ein sjetteklassing har ikkje omgrep om tid. Dryg påstand kanskje, men dei forstår ikkje kva år 300 er for noko. Dei forstår ikkje kor lenge det er sidan. Mange trur dei hadde iPad i mellomalderen, sant». Han legg også til at det i historie er mest tekst.

Om geografi trekkjer informant 2 fram at ein finn mykje tabellar, statistikk og kart, og at dei ulike tekstane i faget inviterer til ulike måtar å lese på. Samfunnskunnskap er den delen av faget han tykkjer er tyngst og grunnleggjend det med at det er så mange kompliserte ord for sjetteklassingar, som til dømes dei som refererer til politiske spørsmål. Han trekkjer fram at det, til liks med geografifaget, er ein del statistikk i samfunnskunnskap, og at «å lese tabellar er kanskje ein sånn mattelærer-sak, der kunne dei kanskje ha meldt seg på ganske kjapt». Om tekstutvalet uttrykkjer informant 2, som dei andre informantane også gjer, at han ikkje brukar lærebok. Han «(...) brukar mykje tid på tekstutval, å finne tekstar som passar dei» og «(...) hentar dei i frå alle moglege stader, men det krev litt da». I observasjonstimen brukte informanten ein lokal tekst om svartedauden i historieundervisninga.

Informant 2 fortel at når han underviser i historie, likar han å bruke tekstar om levesett og kulturar som grunnlag for diskusjonar. Elles framhevar han at han brukar *leitelesing* og *BISON-blikk* i samfunnsfag også. I observasjonstimen samtala han med elevane før dei starta å lese teksten og la opp til *leitelesing* av ein tekst på Internett med oppgåver han sjølv hadde laga. I tillegg skulle elevane lese kvar si setning og samtidig markere vanskelege ord i teksten om svartedauden. Etter at dei hadde lese teksten, samtala dei i plenum om kva for type tekst dei nettopp hadde lese, før dei avslutta med å svare på spørsmål lærarane hadde laga om teksten utan å ha teksten framføre seg, som ei rein hugse-øving.

4.3.5. Lesing i naturfag

Informant 1 er utdanna naturfaglærer og vart observert i naturfag, sjølv om ho til vanleg ikkje underviser i det faget i den aktuelle klassen. Ho peikar på at naturfag er eit fag med stor bruk av fagspesifikke ord og trekkjer særleg fram naturfagrapporten som ein eigen måte å skrive på, og med det også ein anna måte å lese på. Ho uttrykkjer at «(...) det er enklare i naturfag å plukke nøkkelord fordi det er veldig enkelt å plukke dei (...). Du finn jo haugervis av dei». Dei tre andre informantane vurderer også naturfag som eit fag med mange fagspesifikke ord. Informant 1 seier vidare at ein med fordel kunne ha «(...) spicy opp den der naturfagboka litt», og at lærebøkene ikkje er særleg interessante. Ifølgje informanten kunne det gjerne vore oppdikta historier i faget for å gjere det meir spennig. Ho peikar på at dei har gamle lærebøker, der «alle sidene liknar på kvarandre. (...). Her er teksten, her er spørsmåla, det var det. Her er teksten, her er spørsmåla og det var det». Ho er klar på at ho ikkje hadde brukt læreboka dersom ho hadde undervist klassen i naturfag til vanleg.

Informant 1 oppgjev at ho brukar lesestrategiar som *to-kolonneskjema*, *BISON-blikk*, *leitelesing* og *fokus på nøkkelord* i naturfag, noko som også kom tydeleg fram i observasjonstimen. Timen starta med ein samtale om temaet dei hadde arbeidd med i naturfag før læraren starta å lese teksten. Elevane hadde på førehand fått utdelt ein lapp kvar med ulike nøkkelord og når deira ord vart lesne opp, skulle dei reise seg opp. Etter kvart som ulike nøkkelord blei lesne, stoppa læraren opp og starta ein samtale om kva orda tyder. Vidare skulle elevane bruke ordet på lappen sin og forklare til sidekameraten kva ordet tyder. Dersom elevane ikkje kunne det frå før, vart dei oppmoda av lærar om å *leitelese* seg fram til kva ordet tyder.

4.3.6. Oppsummerande funn i dei fem skulefaga

I norskfaget peikar informantane på at skjønnlitteraturen sin plass er det som særleg skil faget frå dei andre faga. Dei oppgjev også at norskfaget er eit fag som rommar mykje og at elevane skal lære mange ulike kompetansar i faget. Tre av dei fire informantane brukar ikkje lærebok i faget. Informant 4, den einaste informantane som brukar lærebok i faget, supplerer gjerne med tekstar frå andre læreverk dersom han ser det som naudsynt. Informant 3, som vart observert i engelsk, fokuserer særleg på ordforrådet til elevane når ho underviser i engelsk. Ho omset mykje frå engelsk til norsk og utsett elevane slik for eit «(...) *språkbad* (...)». Informanten brukar ikkje lærebok i faget og ser det som utfordrande å finne gode og engasjerande tekstar som har lite nok vanskelege ord. Informant 4 brukar ikkje lærebok i KRLE og ser, til liks med informant 3 i engelsk, det som vanskeleg å finne tekstar som er gode nok. Han fokuserer mykje på fagomgrep og ser det som særleg viktig å bruke tid på bilete i KRLE. Informant 2 ser det som utfordrande at samfunnsfag er eit tredelt fag, og legg til at han er tydeleg overfor elevane kva for fagtradisjon dei arbeider med til ei kvar tid. Vidare ser han tidsperspektivet som utfordrande i historie, førekomsten av tabellar, statistikk og kart i geografi, og oppgjev at samfunnskunnskap inneheld mange kompliserte fagord. Han brukar ikkje lærebok i faget og hevdar at han brukar mykje tid på tekstutval, men uttrykkjer at «(...) *det er verdt det*». Informant 1 brukte lærebok i den timen som vart observert, men etterspør samtidig ei meir spennande naturfagbok med oppdikta forteljingar som kunne gjort boka meir motiverande. I tillegg vektlegg ho førekomsten av fagspesifikke ord i naturfag. Alle informantane fokuserer mykje på at dei ulike faga inneheld fagspesifikke ord som dei vel å bruke mykje tid på.

5 Diskusjon

I dette kapittelet vil eg diskutere funna som er presenterte i kapittel 4. *Funn* i lys av teori og forskning på feltet. Det er i diskusjonane nedanfor eg vonar å finne svar på problemstillinga for denne undersøkinga: *Korleis arbeider eit utval norsklærarar på mellomtrinnet med undervisning i lesestrategiar, i andre fag enn norskfaget, med mål om at elevane skal utvikle seg til strategiske lesarar?* Dei tre deltemaa mine, lesing som grunnleggjande dugleik, fagovergripande leseopplæring og fagspesifikk leseopplæring, vil liggje til grunn for diskusjonen, og eg vil difor ta føre meg nokre interessante funn knytte til kvar av dei.

5.1 Lesing som grunnleggjande dugleik

Funna viser at alle informantane er opptekne av mengdetrening når det kjem til lesing. Tre av informantane har innført faste tider med lesing kvar dag. Informant 2 har ikkje innført faste lesetider, men er oppteken av å vise elevane at dei les meir enn dei sjølv trur. Dette kan tyde på at alle informantane er medvitne om at lesing skal integrerast og gjennomsyre alle fag, slik også Utdanningsdirektoratet (2017c) påpeikar. Informantane er opptekne av å gje lesing ein status i skulen, noko som kan gjere integreringsjobben lettare.

Utdanningsdirektoratet (2017c) rettar merksemda mot at enkelte fag vil ha eit større ansvar for å utvikle ulike sider ved dei grunnleggjande dugleikane enn andre, ettersom til dømes teksttunge fag stiller høgare krav til lesedugleik enn andre, mindre teksttunge fag. Ifølgje Nielsen et al. (2014, s. 181) har norskfaget tradisjonelt hatt eit særleg ansvar for leseopplæringa. Tre av dei fire informantane trekkjer fram at dei føler at det er forventta frå dei andre lærarane si side at norsklærarane skal ha eit særskilt ansvar. Likevel legg alle dei fire informantane til at dei sjølv tykkjer det er naturleg at dei som norsklærarar har eit særleg ansvar. Refleksjonane til informantane kan altså tyde på at den tradisjonelle måten å sjå leseopplæringa på fortsatt heng att i skulen, både hjå norsklærarane sjølv, men også hjå dei andre faglærarane. Slik sett kan det verke som det er ei fredeleg semje om overordna fordeling av leseopplæringsoppgåver. Likevel stiller to av informantane, informant 1 og 2, krav om at dei andre faglærarane også må fokusere på lesing i alle fag.

5.2 Fagovergripande leseopplæring

Det kjem fram, både i intervju og av observasjonane, at alle informantane er opptekne av å dra parallellar til andre fag når det kjem til leseopplæringa. Dette kan sjåast i lys av det Shanahan og Shanahan (2012, s. 8) skriv om å bruke lese- og skriveaktivitetar som støtte i læringsprosessen. Håland og Hoel (2016, s. 22–23) hevdar i tråd med dette at desse aktivitetane kan vere av generell karakter og overførast frå fag til fag. Såleis kan ein tolke praksisen ved skulane til alle informantane som at dei er opptekne av å arbeide med lesing som grunnleggjande dugleik i alle fag, trass i at to av informantane etterlyser at andre faglærarar også heng seg på. Informantane kan altså seiast å handle i tråd med fagovergripande leseopplæring. Dette konseptet har fått mykje merksemd som uttrykk for kva det vil seie å arbeide med lesing som grunnleggjande dugleik i alle fag (Skraftun et al., 2015, s. 52).

5.2.1. Fagovergripande lesestrategiar

Alle informantane har eit medvite forhold til bruk av lesestrategiar. Dei er relativt nyutdanna og fokuset deira på lesestrategiar kan kanskje forklarast med at dei er utdanna etter at internasjonale leseundersøkingar, i 2001 og 2003, viste at norske elevar ikkje hadde så god lesedugleik som ein gjerne trudde (Anmarkrud & Refsahl, 2010, s. 13). Som følgje av desse resultatata vart det gjennomført endringar i skulen, blant anna vart leseopplæringa prioritert (Sædberg, 2017).

Informantane definerer ein lesestrategi noko ulikt, men definisjonane er likevel i tråd med både Andreassen og Bråten (2011, s. 521), Afflerbach et al. (2008, s. 368) og Roe (2014, s. 87) sine avgrensingar av omgrepet, nemleg at lesestrategiar er målretta grep lesaren gjer for å fremje eiga leseforståing. Informant 3 ser, i tråd med Roe (2014, s. 14), det som viktig å integrere lesestrategiar som ein del av det daglege arbeidet med faga. Ho påpeikar vidare at elevane må forstå at lesestrategiar er universelt. Informant 1, 3 og 4 har i tillegg det dei kallar *fellesstrategiar* på skulen, lesestrategiar som blir brukt i alle fag når dei ulike faglærarane ser det som føremålstenleg å bruke dei aktuelle strategiane. Både utsegna til informant 3 og bruk av fellesstrategiar på skulane til informant 1, 3 og 4 strir til dels mot til dømes Rønneberg og Støle (2014, s. 176) sitt syn på integrering av lesestrategiar, som går ut på at ein må fokusere på at ulike tekstar inviterer til ulik type lesing. Kanskje er det ikkje så enkelt som informant 3 ymtar om. Forskingslitteraturen fortel oss iallfall at det ikkje er så fruktbart å bruke ein vilkårleg lesestrategi og grunnge bruken med at det er ein lesestrategi elevane kan. Også Roe og Jensen (2017, s. 19) understrekar at elevane må tileigne seg kunnskap om kva for strategiar det er hensiktsmessig å bruke i *ulike situasjonar*. Ulike situasjonar kan her forståast som ulike typar tekstar. Ein kan gjerne ta utgangspunkt i dei same lesestrategiane uavhengig av faga, men det er avgjerande at det vert gjort endringar og tilpassa slik at lesestrategien

høver til den aktuelle teksten. Informant 2, på si side, uttrykkjer at det er lesestrategiar som konsept ein tek med seg på tvers av faga. Han understrekar at det ikkje nødvendigvis er dei same strategiane, men strategiar som konsept. Informant 2 er altså klar over at konseptet lesestrategi kan overførast frå fag til fag, men han seier samtidig at det er naudsynt å gjere endringar for å arbeide med lesestrategiar på ein føremålstenleg måte. Dette vil bli vidare diskutert i delkapittel 5.3 *Fagspesifikk leseopplæring*.

Me har sett at informantane brukar ulike lesestrategiar og at dei tre strategikategoriene er representerte i datamaterialet. Det er flest døme på dei tekstnære *memoreringsstrategiane* og informantane er særleg opptekne av ulike lesestrategiar knytte til *nøkkelord*. Bruk av *høgtlesing*, *lesestopp*, *klassemtale* kring *nøkkelord*, *to-kolonnenotat*, *skumlesing*, *leitelesing*, *hugseøvingar* og *BISON-blikk* er alle døme på lesestrategiar som gjev elevane moglegheit til å få oversikt over ein tekst, hugse og eventuelt gjengi informasjon. Datamaterialet inneheld også døme på *fordjupingsstrategiar*. Både informant 1 og 3 brukar *nærlesing*, medan informant 1, 2 og 4 brukar ulike former for *oppsummering*. Dette kan ein også sjå i samanheng med *strukturert tankekart*, som både informant 3 og 4 oppgjev av dei brukar. Informant 2 og 4 er også opptekne av å *føregripe* og *aktivere bakgrunnskunnskapar* hjå elevane. Desse strategiane bidreg til å skape mening gjennom å gjere koplingar mellom tekstinnhald, leseaktivitet, konteksten og elevane sjølve som lesarar. To av informantane nyttar *kontrollstrategien å stille og svare på spørsmål*. Informant 2 hevdar denne strategien handlar om å sjekke om det ein trudde innleiingsvis at teksten handlar om, stemmer overeins med det ein sit att med etter å ha lese teksten. Dette er i tråd med Brevik et al. (2019, s. 63–64) sine tankar om at kontrollstrategiar handlar om å kontrollere eiga leseforståing.

At informantane underviser mindre i kontrollstrategiar enn dei to andre lesestrategikategoriene, stemmer overeins med resultatata frå PIRLS 2016 som Sædberg (2017) refererer til. Desse resultatata viste at lærarar ofte underviser oftare i overflatestrategiar og signifikant mindre i djupnestrategiar. Djupnestrategiar gjev, ifølgje Sædberg (2017), elevane moglegheit til å fremje djupare forståing, medan overflateforståing dreier seg om å finne informasjon, hente ut og trekkje slutningar. Også Berge et al. (2017) hevdar djupnestrategiar gjev ei meir utfyllande forståing av innhaldet og meningsskapinga i teksten og oppgjev at ei mogleg forklaring på kvifor informantane underviser oftare i overflatestrategiar, kan vere at det ikkje har vore tradisjon for å utfordre elevar på lågare trinn til å gå i djupna på tekstar. Skal ein tru Sædberg (2017) og Berge et al. (2017) kan konsekvensen av å i liten grad nytte djupnestrategiar vere at lesarane ikkje utviklar seg til fullkomne strategiske lesarar. Korleis lesestrategiane blir brukte i praksis, blir vidare diskutert i kapittel 5.3 *Fagspesifikk leseopplæring* og sett i lys av litteratur om lesing i dei ulike faga.

5.2.2. Lese fasar

Datamaterialet viser at informantane i nokon grad er opptekne av å sjå lesing som ein prosess.

Informant 1 og 3 hadde få refleksjonar kring bruk av lesefasar, men brukte likevel til dels lesefasane i observasjonstimane. Informant 2 og 4, derimot, reflekterte kring leseprosessen under intervjuet, i tillegg til å tydeleg skilje mellom dei ulike lesefasane i observasjonstimane.

I førlesefasen hadde informant 1 ein fagsamtale og spurte elevane kva for kunnskap dei hadde om auga, eit tema dei hadde arbeidd med frå før i naturfag. Dette var truleg for å aktivere bakgrunnskunnskapar hjå elevane, noko som Kulbrandstad (2018, s. 246) skildrar som viktig i førlesefasen. Informant 2 starta førlesefasen med å spørje elevane kva dei trudde teksten handla om, medan informant 4 gjorde eit BISON-blikk saman med elevane. Slik førebudde begge informantane lesarane på den konkrete teksten (Kulbrandstad, 2018, s. 245). Informant 3, på si side, hadde ikkje nokon tydeleg førlesefase og førebudde ikkje elevane på teksten dei skulle lese.

Både informant 1 og 3 las høgt for elevane sine i lesefasen, medan dei to andre informantane let elevane lese teksten sjølv. Slik modellerte informant 1 og 3 for elevane korleis ein kunne lese den aktuelle teksten og ga elevane direkte og eksplisitt opplæring (Kulbrandstad, 2018, s. 254). Tre av informantane jobba med brot i lesefasen ved å studere nøkkelord og trakk slik fram viktige sider ved det å forstå teksten, noko Kulbrandstad (2018, s. 254) vektlegg som viktig for å få elevane til å bli medvitne på kva val dei kan gjere undervegs i lesinga.

Eit viktig poeng med etterlesingsfasen er å kople den til både førlese- og lesefasen. Målet er at elevane skal kunne vise at dei forstår teksten etter å ha jobba på ulike måtar i dei to føregåande fasane (Kulbrandstad, 2018, s. 263). Alle informantane gjorde dette ved å til dømes la elevane forklare ord til kvarandre, leitelese for å finne svar på oppgåver, svare på spørsmål frå læraren eller frå kvarandre. Dette er i tråd med det Kulbrandstad (2018, s. 254 og 264) skriv om målet med etterlesingsfasen, nemleg å finne ut og oppsummere kva for kunnskap lesaren sit att med. Slik sett kan kontrollstrategiar eller djupnestrategiar vere føremålstenlege å nytte i denne fasen, strategiar som går djupare inn i teksten enn overflatestrategiane (Sædberg, 2017). Det at berre to av dei fire informantane nytta seg av klåre kontrollstrategiar, kan kanskje tyde på at etterlesingsfasen og bruk av djupnestrategiar er noko vanskelegare enn dei to føregåande lesefasane der overflatestrategiar høver seg betre.

Jamvel om informantane til ein viss grad er opptekne av å arbeide ut ifrå lesefasar, har dei ikkje tydelege refleksjonar kring kvifor dei underviser som dei gjer. Ei heller er dei tydelege overfor elevane sine om kva for lesefase elevane oppheld seg i. Dette kan gjere det vanskeleg for elevane å bli medvitne om lesefasar og om korleis dei sjølve kan arbeide sjølvstendig i dei ulike fasane. I tillegg er det, ifølgje Kulbrandstad (2018, s. 254), viktig at elevane har innsikt i strategiske val dei kan gjere undervegs i lesinga. For å gjere elevane medvitne om kva val dei kan gjere undervegs, treng dei modellering frå læraren si side og moglegheit til å utvikle eit metaspråk kring lesefasane. Om lærarane ikkje eksplisitt forklarar og viser til elevane, vert det vanskeleg for elevane å overføre det som blir gjort til liknande situasjonar sjølve.

5.2.3. Implisitt og eksplisitt undervisning

Både informant 1 og 4 oppgjev at dei er opptekne av å modellere bruk av lesestrategiar for elevane sine. Informant 3 underviser ikkje i klassen til vanleg og seier difor at ho ikkje har modellert dei ulike lesestrategiane for elevane. Informant 2, derimot, uttrykkjer tydeleg at han ikkje eksplisitt og direkte seier til elevane kva dei skal gjere og kvifor dei skal gjere det. Sjølv om ikkje alle informantane oppgjev at dei modellerer for elevane, viser observasjonane at dei i nokon grad likevel gjer det. Tre av informantane las for elevane og modellerte slik korleis ein kan lese ein tekst. Informant 1 modellerte for elevane korleis ein kan lage hyperlinkar, medan informant 2 viste elevane korleis ein kan leitelese i teksten. I tillegg markerte informant 3 ordklassane i teksten saman med elevane sine og informant 4 markerte avsnitt i teksten saman med elevane. Desse døma viser at informantane dreiv noko form for eksplisitt undervisning, då Berge et al. (2017) påpeikar at det å vere ein modellesar og mediator for elevane inngår i eksplisitt undervisning.

Likevel vil eg peike på at når informantane ikkje eksplisitt nemner lesestrategiane og lesefasane overfor elevane sine, opptrer dei implisitt i undervisninga fordi dei ikkje er tydeleg og konkrete. Informant 2 seier han sjølv er medviten på bruk av lesefasar, men at dette ikkje er noko han vidareformidlar til elevane sine. Informanten er med andre ord ikkje open overfor elevane sine, noko som samsvarer med Andreassen (2007, s. 253) sitt syn på implisitt undervisning, nemleg at læraren ikkje viser og forklarar for elevane. Såleis strir informanten sin praksis mot det Berge et al. (2017) meiner er målet med eksplisitt undervisning, nemleg å gjere elevane i stand til å arbeide sjølvstendig med lesestrategiar. Også Kulbrandstad (2018, s. 244) argumenterer for at elevane må få høve til å utvikle kjennskap til korleis andre løysar ulike utfordringar dei møter undervegs i lesinga for å sjølve byggje opp eit repertoar av ulike handlemåtar.

Ifølgje Berge et al. (2017) lærer ein best lesestrategiar gjennom eksplisitt strategiundervisning, fordi ein då samhandlar og samtalar kring bruken av lesestrategiane. Slik ser dei *modellering* som naudsynt i undervisninga, noko som inneber at læraren demonstrerer og forklarar både skriftlege og munnlege arbeidsformer og- arbeidsmåtar. Ei slik undervisningsform gjev elevane moglegheit til å utvikle eit språk som omhandlar korleis og kvifor ein arbeider med lesestrategiar. Ei mogleg forklaring på kvifor det ikkje er slik og at den implisitte tradisjonen har bite seg fast hjå informantane, kan vere at metodikken gjennom gjentaking er «automatisert» hjå dei, slik at dei gjerne gløymer verdien av å vere eksplisitte og med det tydelege og konkrete overfor elevane. Slik får ikkje elevane moglegheit til å utvikle eit språk som omhandlar korleis og kvifor ein arbeider med lesestrategiar.

Eit atterhald er at eg ikkje kan vite om dei ulike lesestrategiane er undervist i eksplisitt før eg observerte, noko som gjer det vanskeleg å diskutere om innføringa av dei ulike lesestrategiane har føregått eksplisitt eller implisitt.

5.2.4. Den strategiske lesaren

Dei fire informantane definerer den strategiske lesaren noko ulikt, men er alle samde med Andreassen (2014, s. 54) om at det handlar om å ha ei verktøykasse tilgjengeleg og å evne å velje det verktøyet som passar til dei utfordringane som teksten og føremålet med lesinga gjev. Både informant 1, 3 og 4 brukar ordet *veit* i definisjonen av strategiske lesarar, medan informant 2 brukar ordet *medvite*. Ein strategisk lesar som *veit* kva for lesestrategiar som høver når og som *medvite* brukar lesestrategiar, kallar Roe og Jensen (2017, s. 3) for ein metakognitiv lesar.

Målet med all strategiundervisning er å utvikle strategiske lesarar. Likevel stiller to av informantane spørsmål ved om elevar på mellomtrinnet har sjanse til å utvikle seg til strategiske lesarar. Informant 2 vektlegg at elevane må lese funksjonelt før dei kan vere strategiske lesarar, medan informant 4 oppgjev at det er vanskeleg å vite kor strategiske elevane kan vere når dei er så unge. Informant 1, derimot, seier at hennar elevar er medvitne og veit korleis dei skal lese ein tekst. Guthrie et al. (2004, s. 232–234) argumenterer for at elevar på mellomtrinnet kan vere strategiske ut i frå sin alder, grad av modning og sine føresetnader så lenge eleven blir opplærd i å bruke verktøya lesestrategiar. Informant 2 og 4 sitt syn på strategiske lesarar avvik difor frå teoretiske prinsipp i dette feltet.

Nielsen et al. (2014, s. 182) understrekar kor viktig det er at elevane utviklar eit metaspråk som er relevant for den faglege lesinga i alle fag. Roe og Jensen (2017, s. 3) peikar vidare på at den metakognitive og strategiske lesaren treng eit repertoar av omgrep knytt til lesestrategiar. For å utvikle eit metaspråk må lærarane snakke om omgrep knytt til leseopplæringa, som lesestrategiar, lesefasar, den strategiske lesarar, eksplisitt og implisitt leseundervisning, og slik vere eksplisitte overfor elevane sine. Det er vanskeleg for elevane til informantane å bli medvitne strategiske lesararar om lærarane deira i prinsippet ikkje trur at dei kan bli det, og når dei såleis ikkje får moglegheit til å lære seg eit språk som gjer at dei kan snakke om korleis dei sjølve les. Der ser ut til at informantane manglar eit tydeleg og medvite forhold til fleire av omgrepa knytte til leseopplæringa.

Ifølgje Berge et al. (2017) er målet med eksplisitt undervisning i lesestrategiar å utvikle lesarar som etter kvart skal vere i stand til å velje føremålstenlege lesestrategiar på eiga hand. Det at informantane ikkje er tydelege overfor verken seg sjølve eller elevane om kva for lesefase dei er i til ei kvar tid, bidreg difor også til at det blir vanskeleg for elevane å utvikle seg til strategiske lesarar. Informant 3 stiller spørsmål ved om ein alltid skal vere eksplisitt overfor elevane og undrar på om dette resulterer i usjølvstendige lesarar. Kanskje blir elevane usjølvstendige nettopp fordi dei ikkje har fått den tette og direkte oppfølginga før dei skal arbeide sjølvstendig med lesestrategiar?

Brevik et al. (2019, s. 64–68) trekkjer fram fire føresetnader for strategisk lesing og viser til modellen *Gradvis overføring av ansvar*, opphavsleg utvikla av Pearson og Gallagher (1983). Denne modellen består av tre fasar, frå læraren sitt ansvar for eksplisitt strategiundervisning og modellering, via delt ansvar for rettleia bruk av lesestrategiar, til elevane sitt ansvar for sjølvstendig bruk av lesestrategiar. Både intervju og observasjonane med informantane i denne studien viser at den første fasen er fråverande. Elevane går slik til dels glipp av eksplisitt strategiundervisning og modellering, sjølv om det er nokre innslag av det. Elevane får dermed ikkje moglegheit til å utvikle eit metaspråk i den første fasen og dette vil få konsekvensar for dei to neste fasane. I tillegg skildrar Guthrie et al. (2004, s. 232–234) tre element i strategisk lesing: *å vere medviten, kompetanse og å bruke lesestrategiar på eige initiativ*. Dei to første elementa dreier seg om mykje av det som er nemnt over, nemleg at lesaren kjenne til ulike lesestrategiar og er i stand til å velje når og kvar i teksten ein bestemt strategi vil vere hensiktsmessig å bruke. Dei to elementa er, til liks med fase ein i modellen til Pearson og Gallagher (1983), fråverande hjå informantane. Dette kan resultere i at det tredje elementet, *å bruke lesestrategiar på eige initiativ*, fell bort. Ifølgje Guthrie et al. (2004, s. 232–234) er det tredje elementet gjerne målet med strategiopplæringa. Elevane må lære å bruke verktøyet før det kan bli eit hjelpemiddelet i det daglege arbeidet. Når både desse to elementa og fase ein fell bort, vil det i det lange løp kunne resultere i usjølvstendige og lite strategiske lesarar.

5.3 Fagspesifikk leseopplæring

Fagspesifikk leseopplæring handlar om at alle fag er spesialiserte og ulike (Shanahan & Shanahan, 2008, s. 42). Sjølv om informantane nemner at dei brukar dei same lesestrategiane på tvers av fag, seier dei samtidig at dei ulike faga inviterer til ulik type lesing, noko som er i tråd med Håland og Hoel (2016, s. 23) sine idear som går ut på at lese- og skriveaktivitetar vil vere forskjellige frå fag til fag, nettopp fordi faga har ulike tekstar og ulike måtar å nærme seg tekst på. Likevel seier dei ikkje noko om kva for lesestrategiendringar som eventuelt blir gjort. Ifølgje Skaftun (2015, s. 7) har skulefaga sine særtrekk og sine kodar for korleis ein organiserer og formulerer fagleg kunnskap. Det er difor viktig å vere medviten om målet med lesinga og kva for type tekst ein skal lese. Ein må gjere endringar i undervisninga, til dømes i lesestrategiane, når målet er endra. Informant 2 påpeikar at matematikklærarane burde melde seg på når det kjem til lesing av tabellar og følgjer såleis Roe et al. (2018, s. 14) om at matematikklæraren sit med kunnskap om korleis elevane skal tolke og forstå grafiske framstillingar. Dette heng saman med bakgrunnen for utviklinga av fagspesifikk leseopplæring, nemleg å utvikle ei leseopplæring som ville appellere til faglærarane (Shanahan & Shanahan, 2012, s. 15). At informanten etterspør dette, kan indikere at den fagspesifikke leseopplæringa fortsatt har ein veg å gå når det gjeld å appellere til alle faglærarane.

Tidlegare var læreboka dominerande i skulen, men noverande læreplan gjev ikkje direkte føringar for sjølve innhaldet i undervisninga. Dette medfører metodefridom som gjev lærarane stort handlingsrom når det gjeld læremiddel (Gilje, 2017, s. 71–72). Alle informantane i denne oppgåva ser på seg sjølve som nytenkjande og oppgjev at dei i liten grad brukar læreboka i undervisninga. Dei grunngjev dette med at tekstane ikkje er gode nok i lærebøkene. Informant 4 brukar lærebok i norskfaget, men seier samtidig at han supplerer frå andre læreverk enn den læreboka elevane har gått utdelt. Dei andre informantane støttar informant 4 og oppgjev også at dei brukar mykje tid på å finne gode og engasjerande tekstar. Denne variasjonen kan, ifølgje Gilje (2017, s. 97), vere viktig i opplæringa. Lærebøkene forpliktar å forhalde seg til gjeldande læreplan (Kulturdepartementet, 2000), noko som resulterer i læreverk som legg opp til bruk av lesestrategiar. Kanskje misser ein denne biten i ei lærebokfri undervisning? På den andre sida verka informantane kreative som nyttar lærebokfri undervisning og kan kanskje slik finne tekstar som høver til lesestrategiane elevane kan.

5.3.1. Lesing i norsk

Informantane skil mellom å lese skjønnlitteratur for *gleda* sin del og å lese fagtekstar for å *lære* eit faginnhald. Det kan verke som informantane sine idear er i tråd med Judith Langer (2011a, 2011b) sine skildringar av to ulike måtar å lese på. Ho refererer til ein målretta lesemane knytt til det fagleg relevante lesearbeidet og ein utforskande lesemane som er knytt til ei kreativ lesing for opplevinga si skuld. Nielsen et al. (2014, s. 185) problematiserer dette og hevdar ein må fokusere på korleis dei to lesemane heng saman på tvers av skiljet mellom saktekstar og skjønnlitterære tekstar. Dette er ein argumentasjon for at ein også treng lesestrategiar når ein skal arbeide med skjønnlitterære tekstar, nettopp fordi dei tekstane også inneheld ny innsikt. For at elevane skal lære å forhalde seg sjølvstendig og modent til det dei les, treng dei direkte leseopplæring. Å lese med fokus på form, språk og struktur gjeld alle typar tekstar (Nielsen et al., 2014, s. 185). Både informant 2 og 3 seier at fagtekstane, for deira del, i større grad appellerer til bruk av lesestrategiar enn dei skjønnlitterære tekstane. Informant 3, derimot, påpeikar at ein må forstå det som står mellom linjene, til dømes frampeik og det poetiske, når ein les skjønnlitteratur, medan ein skal hugse mest mogleg når ein les faktatekstar. Dette viser at informanten er klar over at ein må bruke lesestrategiar også når det kjem til skjønnlitteratur og ikkje berre lese for gleda og underhaldninga sin del. Berge et al. (2017) hevdar at å lære strategiar bør vere ein integrert del av elevane si faglege læring under lesing av fagtekstar i alle fag, inkludert skjønnlitteratur. Den nye lesedidaktikken etter revideringa av læreplanen i norsk i 2013 gjorde norskfaget meir fagfokusert (Utdanningsdirektoratet, 2014). Den noverande læreplanen legg opp til lesing av eit breiare spekter av fagtekstar. Kanskje kan dette vere grunnen til at informantane «gløymer» skjønnlitteraturen når det gjeld arbeid med lesestrategiar?

Informantane oppgjev at dei brukar ulike lesestrategiar i faget, som til dømes memoreringsstrategiane *BISON-blikk*, *ordklassetreet* og *ordkartet*. Likevel uttrykkjer informant 4 at han tykkjer det er vanskeleg å bruke lesestrategiar i norskfaget og grunngjev dette med at lærebøkene ikkje legg opp til det på same måte som i andre fag. Dette kan henge saman med det informant 3 seier om at norskfaget inneheld mange ulike kompetansar som elevane skal lære. Nielsen et al. (2014, s. 182–185) peikar på at tekstmangfaldet i norskfaget er stort, noko som resulterer i eit fleirfagleg fag. Slik gjev morsmålsfaget rom for å vie meir tid til grundig tekstarbeid. Ein må lese dei ulike teksttypane med fokus på form, språk og struktur, i tillegg til at dynamikken mellom del og heilskap, tanke og uttrykk, motiv og formverk blir sett på som avgjerande for meningsproduksjonen i teksten. Fagleg lesing av både skjønnlitteratur og fagtekstar dreier seg om å involvere seg i denne dynamikken. Kanskje er det overveldande å skulle arbeide grundig med så mange ulike teksttypar? Kanskje er resultatet at fokuset blir å arbeide med lesestrategiar der læreboka eller utvalet av tekstar legg føringar for strategibruk?

Ifølgje Nielsen et al. (2014, s. 182–183) er det dialogiske sentralt i tekstarbeidet i norskfaget.

Dialogen i klasserommet må kome til uttrykk både i interaksjonen mellom lærar- elev, elevane seg imellom og i arbeidet som føregår i klasserommet (Dysthe, 1995). I det dialogiske klasserommet er dialog, refleksjon og metakognisjon både eit mål og ein føresetnad (Lesesenteret, 2006, s. 9). Dette handlar korleis elevane kan overta andre sitt språk og gjere det til sitt eige (Dysthe, 2006). Dersom elevane er ein del av eit dialogisk klasserom, kan dei utvikle eit metaspråk i norskfaget som også er relevant for den faglege lesinga i andre fag (Nielsen et al., 2014, s. 182–183). Det verka som det manglar refleksjonar kring dette hjå informantane. Når denne delen er manglar, vil dette få konsekvensar for utvikling av metaspråk for og i alle faga i skulen.

5.3.2. Lesing i engelsk

Engelskfaget skil seg frå morsmålsfaget fordi elevane skal lære eit språk dei ikkje meistarar like godt som morsmålet (Rønneberg & Støle, 2014, s. 169). Informant 3 vektlegg difor å snakke mykje engelsk og omsetje for elevane. Slik meiner ho at elevane får eit «språkbad», noko som er i tråd med Birketveit og Rugesæter (2014, s. 61) sine føreskrivingar om å bruke engelsk som arbeidsspråk i klasserommet. Til liks med Rønneberg og Støle (2014, s. 169) ser informanten det som utfordrande å finne tekstar som ikkje har så mange vanskelege ord, noko som kan forklare kvifor ho ikkje brukar lærebok i faget.

Informant 3 er oppteken av å lese mykje høgt for elevane sine, noko Rønneberg og Støle (2014, s. 172) peikar på at bidreg til både språklæring og leseflyt. Når det gjeld bruk av lesestrategiar, oppgjev informanten at ho er oppteken av ordforråd. Ho viser til fleire ulike memoreringsstrategiar som fokuserer på *nøkkelord* og arbeider slik for at elevane skal oppnå eit rikt vokabular (Rønneberg & Støle, 2014, s. 169). Ifølgje Rønneberg og Støle (2014, s. 173) bidreg engelskfaget slik til at elevane innser kor viktig det er å forstå nye ord også i andre fag. Likevel trekkjer dei fram at ein ikkje treng å forstå absolutt alle ord i ein tekst for å få fram meininga i den. Informant 3 sitt fokus på *nøkkelord* viser at ho er særleg oppteken av ordavkodingsstrategiar. Elevane treng også ei forståing av samanhengar i teksten ut over ordavkodninga, jamfør Rønneberg og Støle (2014, s. 173).

Konsekvensane av det særlege fokuset på ordavkodning og med det lesestrategiar på overflatenivå gjer kanskje at elevane på sikt ikkje evnar å gå djupare inn i teksten og slik få fram meininga i han? I kapittel 6.1 *Avsluttande oppsummering av hovudfunn* kjem ei oppsummering av kva som er likt og ulikt i dei fire observasjonsfaga.

5.3.3. Lesing i KRLE

Informant 4 framhevar KRLE-faget som eit fag med mange fagomgrep, noko også Winje og Aamotsbakken (2010, s. 383) trekkjer fram som kjenneteikn på faget. Informanten ser det, til liks med informant 3 i engelskfaget, som utfordrande å finne tekstar i KRLE. Han brukar difor ikkje lærebok i faget og stiller spørsmål ved om dette heng saman med at verda forandrar seg fortare enn lærebøkene blir oppdaterte. Dette problematiserer også Winje og Aamotsbakken (2010, s. 384). Informanten opptrer slik som kreativ som nyttar lærebokfri undervisning. Ein kan spørje om denne medvitne måten å gjere tekstutval på, kan gjere det lettare både for informanten sjølv og elevane å bruke lesestrategiar.

I tillegg til å trekkje fram nøkkelord meiner informanten òg at det er viktig å fokusere på bilete i KRLE. Han brukar difor lesestrategien BISON-blikk mykje i faget, då den tek føre seg bilete i teksten. Informanten hevdar at KRLE er det faget der det er mest relevant å snakke om bilete. Også Hodne (2017, s. 188) argumenterer for dette og hevdar at KRLE handlar om å, i tillegg til å kunne tolke og forstå verbalspråklege tekstar, tolke og forstå andre modalitetar, som samanlagt uttrykkjer svært ulike litterære og estetiske uttrykk frå svært ulike tider. Bruk av BISON-blikk kan difor vere føremålstenleg i eit fag som har tekstar som i stor grad er multimodale. At forteljingar i tillegg har ein sentral plass i KRLE-faget opnar dessutan for andre lese måtar enn i andre tekstfag (Winje & Aamotsbakken, 2010, s. 383–384), men dette reflekterte ikkje informanten kring.

Informant 4 oppgjev at han brukar mest memoreringsstrategiar og utdjupingsstrategiar, som *BISON-blikk* og ulike strategiar knytte til *nøkkelord*. Han var likevel ein av to informantar som nytta seg at kontrollstrategien *å stille og svare på spørsmål*. Slik kjem det fram at informanten for det meste brukar lesestrategiar på overflatenivå, men at han også har innslag av ein lesestrategi på djupnenivå. Denne lesestrategiar bidreg til at elevane får moglegheit til å utvikle ei førforståing av korleis ein kan få ei djupare forståing av tekstane ein les (Berge et al., 2017). I kapittel 6.1 *Avsluttande oppsummering av hovudfunn* vil det kome ei oppsummering av kjenneteikn ved dei fire observasjonsfaga.

5.3.4. Lesing i samfunnsfag

Informant 2 er eksplisitt og tydeleg overfor elevane sine, då han til ei kvar tid opplyser om kven av dei tre fagtradisjonane i samfunnsfag dei arbeider med. Hoem og Staurseth (2014, s. 149) hevdar at kjelder frå fortida er sentrale i historiefaget og informant 2 trekkjer fram at tidsperspektivet er vanskeleg for elevane. I geografi finn ein, ifølgje informanten, mykje tabellar, statistikk og kart, noko som krev ein anna lesekompetanse enn verbalspråkleg tekst (Staurseth, 2018, s. 82). Informanten tykkjer samfunnskunnskap er den delen av faget som er tyngst og grunnleggjend det med at det er mange kompliserte ord for elevane. Dette kan henge saman med at samfunnsfag brukar datamateriale som intervju, observasjonar og statistisk materiale (Koritzinsky, 2014, s. 61).

Informanten oppgjev at han brukar mykje tid på tekstutval og å finne tekstar som passar for elevane sine. Slik viser han at han er oppteken av variasjon i tekstutvalet (Gilje, 2017, s. 97). Dette kan fremje bruk av lesestrategiar, ettersom informanten er oppteken av å velje tekstar han sjølv tykkjer høver. Likevel kan det også hemje bruk av lesestrategiar, ettersom lærebøkene ofte legg opp til bruk av lesestrategiar. Dette går informanten glipp av ved å gå for ei lærebokfri undervisning i faget. I observasjonstimen brukte han ein autentisk tekst om svartedauden. Hoem og Staurseth (2014, s. 148) ser på bruk av autentiske tekstar som eit godt utgangspunkt i faget. Bruk av autentiske tekstar kan gjerne gjere tekstane meir interessante for elevane, noko som igjen kan resultere i auka motivasjon for å arbeide med den aktuelle teksten.

Det var innslag frå alle dei tre lesestrategikategoriene i observasjonstimen. Når det gjeld memoreringsstrategiar, brukte informanten *lesestopp* for å forklare *nøkkelord* som elevane hadde gula ut. Fordjupingsstrategiar *oppsummering* vart brukt i form av å skrive setningar om det elevane hadde lese. I tillegg er informant 2 oppteken av at elevane skal hugse tekstane dei les. *Å stille og svare på spørsmål* er den einaste kontrollstrategien informanten brukte i observasjonstimen, truleg for at elevane skulle kontrollere eiga leseforståing (Brevik et al., 2019, s. 64). Informant 2 og 4 er slik dei to informantane som har innslag av lesestrategiar på djupnenivå, noko som gjev elevane høve til å verkeleg forstå tekstane dei les (Berge et al., 2017). Kjenneteikn ved samfunnsfag blir, i likskap med dei andre observasjonsfaga, oppsummert i kapittel 6.1 *Avsluttande oppsummering av hovudfunn*.

5.3.5. Lesing i naturfag

Informant 1 peikar på at naturfag er eit fag med stor førekomst av fagspesifikke ord, noko også Fooladi (2017, s. 7–11) vektlegg. Informanten uttrykkjer at det er enkelt å finne nøkkelord i naturfag fordi det er så stor førekomst av dei. Også her er det viktig å vere medviten på at faget har eit eige språk som elevane må forstå og lære. Dette språket er avgjerande for forståing og kunnskap i faget (Fooladi, 2017, s. 4).

Informant 1 seier vidare at dei har gamle lærebøker ved hennar skule og tykkjer at naturfagbøkene er lite interessante. Vidare uttrykkjer ho frustrasjon kring at kapitla i bøkene er så like og indikerer slik at læreboka ikkje legg opp til variasjon i val av arbeidsformer (Gilje, 2017, s. 97).

Hennar fokus på *nøkkelord* i naturfag kom tydeleg fram i observasjonstien. Ho underviste i tråd med Aamotsbakken og Askeland (2012, s. 5) sine tankar om å adaptere fagspesifikke ord til eit nivå som skapar mening for elevane. Informanten gjorde dette ved å gå grundig igjennom nøkkelorda i teksten, noko det var mange av. I tillegg las ho *høgt* for elevane og brukte *lesestop* for å forklare dei ulike nøkkelorda. Både ulike lesestrategiar knytte til nøkkelord og det å lese høgt for elevane med lesestop, er døme på lesestrategiar på overflatenivå. Det var ikkje innslag av lesestrategiar på djupnenivå hjå denne informanten i observasjonstimen og dette var heller ikkje noko ho reflekterte særleg kring under intervjuet. Dersom informanten i størst mogleg grad nyttar overflatestrategiar i leseopplæringa, vil dette kunne få konsekvensar for elevane i form av at dei ikkje lærer og evnar å bruke lesestrategiar som går i djupna på tekstane dei les. Kjenneteikn i naturfag, saman med dei andre observasjonsfaga, vil bli oppsummerte i kapittel 6.1 *Avsluttande oppsummering av hovudfunn*.

6 Avsluttande refleksjonar

Det overordna føremålet med denne undersøkinga har vore empirisk; ved å analysere og kategorisere det innsamla datamaterialet har eg undersøkt korleis fire norsklærarar ved eit utval skular arbeider med bruk av lesestrategiar i andre fag enn norsk, og korleis dette kan relaterast til innsikter frå forskingslitteraturen. Eg har såleis prøvd å svare på følgjande problemstilling:

Korleis arbeider eit utval norsklærarar på mellomtrinnet med undervisning i lesestrategiar, i andre fag enn norskfaget, med mål om at elevane skal utvikle seg til strategiske lesarar?

Eg vonar denne undersøkinga har gjeve innsikt i kva som fungerte godt og kva som kan gjerast annleis når det gjeld bruk av lesestrategiar. Det har ikkje vore eit mål å generalisere, men å kaste lys over temaet og gje grunnlag for nye hypotesar og vidare teoretisering. Eg kan seie noko om korleis nokre lærarar arbeider med undervisning i lesestrategiar, og slik skape eit bilete av arbeidet som blir gjort i skulen. Dette er viktig for å kunne endre, utvikle og lære av praksisen.

Dette prosjektet kunne naturlegvis vore utført på andre måtar òg. Eg kunne ha valt andre metodar, til dømes kvantitative undersøkingar av eit større utval informantar. Dette kunne gjeve andre funn og grunnlag for å seie noko meir generelt om korleis lærarar underviser i lesestrategiar i skulen. Samtidig ville eg ikkje fått moglegheit til å gå i djupna på dei ulike spørsmåla og den enkelte informant sine tankar og erfaringar. Eg kunne også ha fått andre og meir utfyllande funn dersom informantane hadde fått utdelt intervjuguiden, slik den eine informanten etterspurte (sjå s. 26). Slik hadde dei fått moglegheit til å førebu seg og tenkje gjennom eigen praksis, for så å gje meir detaljerte svar i intervjuet, i tillegg til å leggje opp til meir relevante timar då eg skulle observere. Samtidig kunne dette ha svekt reliabiliteten i studien, i og med at førebuinga kunne ført til at informantane svarte slik dei trudde eg ville at dei skulle svare, eller at dei la opp til observasjonar som ikkje var representative for deira kvardagslege arbeid i faget. Denne risikoen er der framleis til ein viss grad, i og med at eg på førehand informerte lærarane om kva tema oppgåva mi handlar om. Men ved å ikkje gje fleire opplysningar enn eg meinte var nødvendig av etiske og praktiske årsaker, vurderer eg den risikoen som låg. Eg kunne også ha sendt transkripsjonane eller funnkapittelet mitt til gjennomlesing hjå informantane. Dette kunne vore ei kvalitetssikring og ei stadfesting på at eg har forstått informantane rett. Dette vart ikkje gjort, fordi transkripsjonane i stor grad var identiske med lydopptaka, og fordi eg dermed vurderte det som unødvendig at informantane skulle bruke tid på å lese gjennom desse. Funnkapittelet vart ikkje sendt, hovudsakleg fordi eg ikkje hadde gjort nokon avtale om dette med informantane på førehand.

Å kartleggje kvardagspraksisen til ein lærar krev meir enn ein enkelt observasjon. Samtidig meiner eg at funna mine kan gje eit bilete på kva lærarane legg vekt på når det kjem til lesestrategiar. Funna mine seier ikkje noko direkte om arbeidsmetodane til lærarane eg intervjuar og observerte var bra eller dårlege, korleis kvaliteten på undervisninga er og kva utbytte elevane får av den enkelte lærar si undervisning, noko som heller ikkje var målet med dette prosjektet. Ved å diskutere funna opp mot teori kan ein likevel seie noko om arbeidet som blir gjort og korleis dette kan utviklast vidare. Målet er setje lys på kva arbeid som vert gjort i skulekvardagen, og det håpar eg at funna mine kan bidra til.

I neste delkapittel følgjer ei avsluttande oppsummering av hovudfunna i undersøkinga og kva for implikasjonar desse kan ha. Til sist følgjer eit delkapittel som tek føre seg kva som kan gjerast på vegen vidare med tanke på bruk av lesestrategiar.

6.1 Avsluttande oppsummering av hovudfunn

Felles for alle dei fire observasjonsfaga er fokus på fagspesifikke nøkkelord. I engelskfaget er informant 3 oppteken av å bruke engelsk som arbeidsspråk i undervisninga. I tillegg framhevar ho at å lese høgt for elevane og stoppe opp ved enkeltord som særleg skil seg ut, er viktig. Informant 4 konstaterer at KRLE-faget er eit fag som i stor grad inneheld multimodale tekstar. Vidare understrekar han kor viktig fokus på bilete er i dette faget. Informant 2 ser det som utfordrande at samfunnsfag er eit fag som rommar tre ulike fagtradisjonar. I historie er han oppteken av tidsperspektivet, medan han i geografi har fokus på dei ulike teksttypene som gjer seg gjeldande. I samfunnskunnskap trekkjer han særleg fram fagspesifikke ord som utfordrande. Informant 1 etterlyser ei meir spanande naturfagbok, men strekar samstunder under at ho ikkje ville brukt læreboka dersom ho hadde undervist i faget til vanleg. Tre av dei fire informantane, informant 2, 3 og 4, trekkjer fram at det er utfordrande å finne gode tekstar i faga. Ein gjennomgåande faktor i alle dei fem faga som er diskutert i intervjuar og observert, er manglande fokus på det dialogiske perspektivet og det å utvikle eit metaspråk knytt til dei ulike fagtradisjonane.

I hovudsak fokuserer informantane i større grad på fagovergripande leseopplæring og i mindre grad på fagspesifikk leseopplæring. Dei oppgjev at leseaktivitetar kan overførast frå fag til fag. Og ja, aktivitetane kan overførast, men det er også viktig å vere klar over at ein gjerne må endre måten ein utfører leseaktivitetane på i høve målet med tekstane ein les. Ulike typar tekstar inviterer til ulik bruk av lesestrategiar (Roe & Jensen, 2017, s. 19), men dette er noko som ikkje kjem tydeleg fram, verken i det informantane seier eller det dei gjer.

Informantane oppgjev at dei i liten grad brukar lærebok. Dei brukar mykje tid på tekstutval, noko som viser at informantane er opptekne av å bruke ulike typar tekstar som er relevante i dei ulike faga. Difor er det interessant at dei ikkje er like opptekne av at desse tekstane også krev at dei gjer endringar i høve strategibruk. Ifølgje Kulturdepartementet (2000) forpliktar lærebokforfattarane å forhalde seg til gjeldande læreplan, noko som resulterer i læreverk som legg opp til bruk av lesestrategiar. Kanskje er dette noko som står i fare for å bli tapt når ein driv lærebokfri undervisning? På den andre sida verkar informantane kreative som i staden for å utan vidare ty til læreboka, kanskje heller finn tekstar som høver til lesestrategiane elevane kan frå før av.

Informantane ser ut til å bruke relevante lesestrategiar i dei ulike faga. Ein strategisk lesar er ein lesar som evnar å både nytte seg av lesestrategiar på overflate- og djupnenivå. Det kjem tydeleg fram i datamaterialet at informantane nyttar lesestrategiar på overflatenivå i større grad enn lesestrategiar på djupnenivå. Dette kan tyde på at etterlesingsfasen og bruk av kontroll- og djupnestrategiar er vanskelegare enn dei to føregåande fasane og overflatestrategiar. Dersom informantane ikkje presenterer djupnestrategiane for elevane sine, vil det vere vanskeleg å utvikle strategiske lesarar.

I tillegg er det ein gjennomgåande faktor i alle ledd av strategiundervisninga at informantane ikkje er medvitne kring det å lære elevane fagspråket. Dette gjeld fagspråket knytt til både dei ulike faga, modellering av lesestrategiar, lesefasar og den strategiske lesaren. Truleg klarar ein ikkje å utvikle strategiske lesarar dersom ikkje lærarane sjølve tydeleg og konkret nyttar metaspråket overfor elevane. Slik sett driv informantane i stor grad implisitt undervisning, sjølv om dei òg har innslag av eksplisitte måtar å undervise på. Analysen min kan tyde på at informantane vel den implisitte tilnærminga fordi dei ikkje har trua på at så unge elevar kan seiest å vere strategiske. Ei slik tilnærming representerer ein mekanisk bruk av lesestrategiar, i staden for det forskingslitteraturen føreskriv, nemleg ein medviten og reflekterande bruk.

Brevik et al. (2019, s. 65–68) viser til modellen *Gradvis overføring av ansvar*, ein modell som består av tre fasar; frå læraren sitt ansvar for eksplisitt undervisning og modellering, via delt ansvar for rettleia bruk av lesestrategiar, til elevane sitt ansvar for sjølvstendig bruk av lesestrategiar. Det at informantane ikkje modellerer, er tydelege og konkrete overfor elevane sine når det kjem til bruk av lesestrategiar, lesefasar og metaspråk, kan tyde på at den første fasen i modellen er fråverande. Når den første fasen manglar, kan dette få konsekvensar for dei to neste fasane og med det blir det vanskeleg å utvikle sjølvstendige, strategiske lesararar.

6.2 Vegem vidare

Då eg starta arbeidet med dette prosjektet, var det med eit ynske om å skape eit bilete av det daglege arbeidet med lesestrategiar i faga engelsk, KRLE, samfunnsfag og naturfag, i tillegg til norskfaget. Som eit vidare arbeid med temaet kan ein gå i djupna på enkeltfag og undersøkje dette nærare og i samband med andre faktorar enn lesestrategibruk. Ein kan også setje fokus på andre fag eller andre tema, til dømes kva som kjenneteiknar tekstane i faget og korleis det kan påverke strategibruken. Ein kan dessutan gjenta undersøkinga seinare og andre stader for å sjå etter utvikling eller variasjon, og slik skape eit meir heilskapleg bilete. Kanskje kan ein etter kvart kunne seie noko meir om korleis lesestrategiar blir arbeidde med i den norske skulen? Det kunne òg har vore av interesse å studere kva tankar og refleksjonar andre faglærarar har når det kjem til lesestrategiar.

På bakgrunn av teori om leseopplæringa og funna mine i diskusjonsdelen, vil eg peike på element som kan vere nyttige i det vidare arbeidet med bruk av lesestrategiar i undervisninga på tvers av fag. Det dialogiske perspektivet og utvikling av eit fagspråk i alle faga er noko fråverande i materialet mitt. I tillegg legg informantane lite vekt på å endre leseaktivitetar når dei ulike teksttypene krev det. Det er også eit gjennomgåande element at informantane vektlegg overflatestrategiar meir enn djupnestrategiar. Men elevane treng innslag av både to for å kunne forstå tekstane dei les på eit djupare nivå. Undervisning må difor ha merksemd mot modellering av lesestrategiar i bruk, tydeleg og konkret bruk av lesefasar og å nytte eit metaspråk kring elevane som gjer at dei kan adaptere det same språket og gjere det til sitt eige. At eg har funne at dette manglar, syner at informantane i stor grad driv implisitt leseopplæring, noko som igjen kan føre til at utviklinga av strategiske lesarar vil verte vanskeleg å oppnå. Dersom ein ynskjer å utvikle strategiske lesarar må ein ha eit større fokus på eksplisitt undervisning i lesestrategiar.

7 Referansar

- Afflerbach, P., Pearson, P. D. & Paris, S. G. (2008). Clarifying Differences between Reading Skills and Reading Strategies. *Reading Teacher*, 61(5), 364–373.
<https://doi.org/10.1598/RT.61.5.1>
- Andreassen, R. (2007). Eksplisitt opplæring i leseforståelse. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (s. 252–285). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Andreassen, R. (2014). Hvordan kartlegger vi elevenes lesestrategier? Henta frå
https://lesesenteret.uis.no/getfile.php/13159174/Lesesenteret/B%C3%B8ker%20og%20hefter/pdf_utgaver/Kapittel%20-%20Fagbok%20i%20bruk/hvordan-kartlegger-vi-elevenes-lesestrategier.pdf
- Andreassen, R. & Bråten, I. (2011). Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms. *Learning and Instruction*, 21(4), 520–537.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.08.003>
- Anmarkrud, Ø. & Refsahl, V. (2010). *Gode lesestrategier: på mellomtrinnet*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Askeland, N. & Aamotsbakken, B. (2010). Læreren som leselærer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(3), 256–267.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Bentsen, E. (2018). Elever som strever med leseflyt og «den andre leseopplæringen». Henta frå
<https://lesesenteret.uis.no/om-lesesenteret/aktuelt/elever-som-strever-med-leseflyt-og-den-andre-leseopplaringen-article119905-12719.html>
- Berge, I. M., Helgevold, L. & Schulz-Heidorf, K. (2017). Hva lærerne rapporterer om egen undervisning i lesestrategier. I E. Gabrielsen (Red.), *Klar framgang!* (s. 166–185). Henta frå
<https://www.idunn.no/klar-framgang/9-hva-larerne-rapporterer-om-egen-undervisning-i-lesestrategier>
- Birketveit, A. & Rugesæter, K. N. (2014). På tide å styrke engelskfaget. *Bedre skole*, (3), 60–63.
- Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet: observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Blå, B. H., Pettersen, K. D., Nybøle, R. S. & Fremmedspråksenteret. (2012). *Det er verdt å lese! Ei verktøykasse for engelsk- og fremmedspråklærere: lesing*. Halden: Fremmedspråksenteret.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Brevik, L. M. (2014). Læreres bruk av lesestrategier; en del av den tause kunnskapen. *Bedre skole*, (4), 40-45.
- Brevik, L. M., Tengberg, M. & Ekström, L. (2019). Lesestrategier - en kunnskapsoversikt. *Bedre skole*, (1), 62–69.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse - innledning og oversikt. I *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (s. 9–19). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Duke, N. K., Pearson, D. P., Strachan, S. L. & Billman, A. K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. I S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Red.), *What research has to say about reading instruction* (s. 51–93). Newark: International Reading Association.
- Durkin, D. (1978). What Classroom Observations Reveal about Reading Comprehension Instruction. *Reading Research Quarterly*, 14(4), 481–533.
<https://doi.org/10.1598/RRQ.14.4.2>
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal : I samarbeid med NAVFs program for utdanningsforskning.
- Dysthe, O. (2006). Bakhtin og pedagogikken – Kva ein tidlegare ukjend artikkel fortel om Bakhtins pedagogiske praksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (06), 456–468.
- Engen, L. & Helgevold, L. (2017). *Leselosboka*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Fooladi, E. (2017). Lesing av fagtekster i naturfag - Er naturfaglige tekster annerledes enn andre tekster? Henta frå
<https://lesesenteret.uis.no/getfile.php/13338729/Lesesenteret/17.03.31%20-%20Fooladi%20-%20Lesing%20som%20grlf%20i%20naturfag.pdf>
- Gilje, Ø. (2017). *Læremidler og arbeidsformer i den digitale skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. & Perencevich, K. C. (2004). *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Haslan, A. (2016). Kjønnforskjeller i norske elevers leseferdigheter. Henta frå
<https://lesesenteret.uis.no/om-lesesenteret/aktuelt/kjonnforskjeller-i-norske-elevers-leseferdigheter-article63138-12719.html>
- Herigstad, V. (2015). *Hva innebærer det å skrive norskfaglig relevante tekster? Norsk læreres forståelse av og respons på endringer i læreplanen* (Masteroppgave i lesevitenskap - Universitetet i Stavanger). Henta frå <http://hdl.handle.net/11250/286628>

- Hertzberg, F. (2009). Skolen og grunnleggende ferdigheter. I J. Møller, T. S. Prøitz & P. Aasen (Red.), *Kunnskapsløftet – tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon* (s. 137–145). Oslo: NIFU STEP. Henta frå <http://hdl.handle.net/11250/279950>
- Hodne, H. (2017). Grunnleggende ferdigheter i KRLE-læreverk. *Prismet*, 0(3), 185–199. <https://doi.org/10.5617/pri.4493>
- Hoem, T. F. & Staurseth, H. E. (2014). Lesing i samfunnsfag. I A. Skaftun, O. J. Solheim & P. H. Uppstad (Red.), *Leseboka: Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 145–165). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Håland, A. & Hoel, T. (2016). Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2(0), 1–16. <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.195>
- Ingemansson, M. (2018). Djupläsning och lässtrategier. *Acta Didactica Norge - Tidsskrift For Fagdidaktisk Forsknings- Og Utviklingsarbeid I Norge*, 12(2).
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kolstø, S. D. (2009). Vektlegging av lesing i naturfaget. Del 1: Vil den nye norske læreplanen i naturfag øke elevenes lesekompetanse? *Nordina: Nordic Studies in Science Education*, 5(1), 61–74. <https://doi.org/10.5617/nordina.333>
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap : fagdidaktisk innføring* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, L. I. (2018). *Lesing i utvikling: teoretiske og didaktiske perspektiver* (2. utg.). Bergen, Oslo: Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Kulturdepartementet. (2000). *Ot.prp* (44, 1999–2000). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/otprp-nr-44-1999-2000-/id586147/sec1>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lagercrantz, O. & Claussen, J. M. (2000). *Om kunsten å lese og skrive*. Oslo: Bokvennen.
- Langer, J. A. (2011a). *Envisioning knowledge: building literacy in the academic disciplines*. New York: Teachers College Press.
- Langer, J. A. (2011b). *Envisioning Literature: Literacy Understanding and Literature Instruction* (2. utg.). New York: Teachers College Press.
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Lesesenteret. (2006). På mellomtrinnet leser fagtekster sammen! Vi tenker, snakker og skriver om det vi leser. Henta frå https://lesesenteret.uis.no/getfile.php/131367/Lesesenteret/Fagbok%20i%20bruk_Les%20og%20ler_46_53.pdf
- Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A. & Turmo, A. (2001): *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*, Acta Didactica 4/2001, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Universitetet i Oslo
- Mcvee, M. B., Shanahan, L. E., Hayden, H. E., Boyd, F. B., Pearson, D. P. & Reichenberg, J. S. (2018). *Video Pedagogy in Action: Critical Reflective Inquiry Using the Gradual Release of Responsibility Model*. New York: Routledge.
- Mossige, M. & Mork, S. M. (2014). Lesing i naturfag. I A. Skaftun, O. J. Solheim & P. H. Uppstad (Red.), *Leseboka: Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 113–130). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2001). *Samtaler om tekst, språk og kultur*. Oslo: Landslaget for norskundervisning Cappelen.
- Nielsen, I., Gourvennec, A. F. & Skaftun, A. (2014). Lesing i norsk. I A. Skaftun, O. J. Solheim & P. H. Uppstad (Red.), *Leseboka: Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 181-198). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NSD. (2018). Personverntjenester. Henta frå <http://www.nsd.uib.no/personvernombud/20juli-endringer.html>
- OECD. (2001). Knowledge and Skills for life. First Results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000. Henta frå <http://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33691596.pdf>
- OECD. (2016). PISA 2018. Draft Analytical Frameworks May 2016. Henta frå <https://www.oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draft-frameworks.pdf>
- Pearson, D. P. & Cervetti, G. (2017). The Roots of Reading Comprehension Instruction. I S. E. Israel (Red.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (s. 12–56). The Guilford Press.
- Pearson, D. P. & Gallagher, M. C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 317–344.
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk: etter den første leseopplæringen* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Roe, A. & Jensen, R. E. (2017). Hva kjennetegner de svakeste elevenes lesekompetanse, lesevaner og strategikunnskap når de går ut av grunnskolen? *Nordic Journal of Literacy Research*, 3(2).
<https://doi.org/10.23865/njlr.v3.882>
- Roe, A., Ryen, J. A. & Weyergang, C. (2018). *God leseopplæring med nasjonale prøver: om elevers leseutfordringer i et mangfold av tekster*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rønneberg, V. & Støle, H. (2014). Lesing i engelsk. I A. Skaftun, O. J. Solheim & P. H. Uppstad (Red.), *Leseboka: Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 167–179). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40–59.
<https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2012). What Is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter? *Top Lang Disorders*, 32(No.1), 7–18.
- Skaftun, A. (2015). Leseopplæring og fagenes literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, 1(0), 1–15.
<https://doi.org/10.17585/njlr.v1.170>
- Skaftun, A., Aasen, A. J. & Wagner, Å. K. H. (2015). Fagovergripende og fagspesifikke kompetanser i fremtidens skole - en besøkelsestid for norskfaget? *Norsklæraren*, 39(2-2015), 50–60.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: toward an R & D program in reading comprehension*. Santa Monica, California: Rand Science and Technology Policy Institute.
- Solheim, R. G. & Tønnessen, F. E. (2003). *Slik Leser 10-åring i Norge. En kartlegging av leseferdigheten blant 10-åring i Norge 2001*. Senter for leseforskning, Høgskolen i Stavanger
- Staurseth, H. E. (2018). Geoliteracy i ungdomsskolen: Hvordan legger en ungdomsskolelærer til rette for lesing av grafiske representasjoner i geografi. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1).
<https://doi.org/10.23865/njlr.v4.687>
- Strømsø, H. & Grøver, V. A. (2003). Lesing og kognitiv utvikling. Er det noen sammenhenger? *Nordic Studies in Education*, (02), 65–78.
- Sædberg, L. T. (2017). Lesestrategier er blitt vanlege verktøy i norske klasserom. Henta frå <https://lesesenteret.uis.no/forskning/leseundersokelser/pirls/2016/aktuelt/lesestrategier-er-bli-til-vanleg-verktoy-i-norske-klasserom-article121708-19318.html>
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Traavik, H. & Jansson, B. K. (2013). *Norskboka 1: norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i engelsk (ENG1-03)*. Henta frå <https://www.udir.no/kl06/ENG1-03>

Utdanningsdirektoratet. (2014). *Erfaringer og vurderinger av eksamen 2013*. Henta frå <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Erfaringer-og-vurderinger-av-eksamen-2013/6-Reviderte-lareplaner/>

Utdanningsdirektoratet. (2015a). *God leseopplæring - for lærere på ungdomstrinnet*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/god-leseopplaring--for-larere-pa-ungdomstrinnet/hva-sier-forskningen/>

Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Komponenter i god leseopplæring - hele dokumentet*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/Komponenter-i-god-leseopplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2015c). *Lesing i KRLE (RLE1-02)*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/lesing-i-fag/krle/grunnleggende-ferdighet/>

Utdanningsdirektoratet. (2015d). *Lesing i naturfag (NAT1-03)*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/lesing-i-fag/naturfag/grunnleggende-ferdighet/>

Utdanningsdirektoratet. (2015e). *Lesing i norsk (NOR1-05)*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/lesing-i-fag/Lesing-i-norsk1/>

Utdanningsdirektoratet. (2015f). *Lesing i samfunnsfag (SAF1-03)*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/lesing-i-fag/Lesing-i-samfunnsfag1/>

Utdanningsdirektoratet. (2016a). *PISA*. Henta frå <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/pisa/>

Utdanningsdirektoratet. (2016b). *PISA 2015: St  kurs*. Henta frå <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/pisa-2015/>

Utdanningsdirektoratet. (2017a). *PIRLS*. Henta frå <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/pirls/>

Utdanningsdirektoratet. (2017b). *PIRLS 2016: Godt nytt!* Henta frå <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/pirls-2016/>

Utdanningsdirektoratet. (2017c). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>

Utenriksdepartementet. (2012). *Kort om OECD*. Henta frå https://www.regjeringen.no/no/tema/naringsliv/handel/ud---innsiktsartikler/sletting/om_oecd/id707180/

Winje, G. & Aamotsbakken, B. (2010). Lesing av fagtekster i RLE. I *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet* (s. 381–430). Oslo: Novus.

Aamotsbakken, B. & Askeland, N. (2012). Literacy i naturfag og fysikk. Hva kreves av grunnleggende ferdigheter? *Acta didactica Norge [elektronisk ressurs]*, 6(1), 18.

<https://doi.org/10.5617/adno.1082>

Vedlegg nr. 1 – Intervjuguide

Informant og skule:

Observasjonsfag:

Kjønn:

Kor gamal er du?

Kva utdanningsbakgrunn har du og kor mange studiepoeng har du i norsk og observasjonsfaget?

Kor mange år har du jobba i skulen?

Kva klasse og fag underviser du i dette skuleåret?

Har du noko kurs eller vidareutdanning som er relevant i arbeidet med leseopplæringa?

Lesing som grunnleggjande dugleik

Kva legg du i omgrepet lesing som grunnleggjande dugleik?

Kva rolle har du som norsklærer når det kjem til lesing som grunnleggjande dugleik?

Leseopplæring

Kva mål har du for leseopplæringa?

- Kvifor har du dei måla?

Leseundervisning

Korleis vil du skildre leseundervisninga di?

- Leseprosessen og lesefasar?
- Modellering?

Korleis vil du skildre god leseundervisning og den gode leselæraren?

Fagovergripande lesestrategiar

Kva legg du i omgrepet lesestrategi?

Kva lesestrategiar brukar du og kvifor?

- Korleis presenterer du lesestrategiar for elevane dine?

- Korleis jobbar du for å få elevane dine til å forstå at lesestrategiar er noko dei kan overføre til andre situasjonar og fag?

Ein strategisk lesar kan overvake eiga lesing og revidere dersom det er nødvendig for å fremje forståinga. Korleis vil du skildre ein strategisk lesar?

Fagspesifikk leseopplæring

Kva tenkjer du om fagspesifikk leseopplæring?

- Dei ulike skulefaga skil seg frå kvarandre, kva har det å seie for bruk av lesestrategiar?

Norsk

Korleis skil lesing i norskfaget seg frå dei andre skulefaga?

Kva ser du på som utfordrande med lesing i norskfaget?

- Kvifor er det utfordrande?

Kva lesestrategiar brukar du mest i norskfaget?

- Kvifor?

Observasjonsfag

Engelsk

Korleis skil lesing i engelskfag seg frå dei andre skulefaga?

Kva ser du på som utfordrande med lesing i engelsk?

- Kvifor er det utfordrande?

Kva lesestrategiar brukar du mest i engelsk?

- Kvifor?

KRLE

Korleis skil lesing i KRLE-faget seg frå dei andre skulefaga?

Kva ser du på som utfordrande med lesing i KRLE?

- Kvifor er det utfordrande?

Kva lesestrategiar brukar du mest i engelsk?

- Kvifor?

Samfunnsfag

Korleis skil lesing i samfunnsfag seg frå dei andre skulefaga?

Kva ser du på utfordrande med lesing i samfunnsfag?

- Kvifor er det utfordrande?

Kva lesestrategiar brukar du mest i samfunnsfag?

- Kvifor?

Naturfag

Korleis skil lesing i naturfag seg frå dei andre skulefaga?

Kva ser du på som utfordrande med lesing i naturfag?

- Kvifor er det utfordrande?

Kva lesestrategiar brukar du mest i naturfag?

- Kvifor?

Korleis dreg du parallellar frå leseopplæringa i norskfaget inn i dei andre faga?

Er det noko meir du vil leggje til?

Vedlegg nr. 2 – Observasjonsskjema

Observasjon nummer: Informant nummer: Skule nummer: Fag:
Storleik på elevgruppa: Trinn: Dato: Klokkeslett:

Fokus for observasjonen:

- Eksplisitt undervisning i lesestrategiar
- Implisitt undervisning i lesestrategiar
- Kva skjer i klasserommet som kan knytast direkte til fagspesifikk leseopplæring?

<u>Deskriptiv observasjon med tidsintervall</u>	<u>Tolking/spørsmål</u>

<u>Oppsummering av observasjonen:</u>	
(Fylt ut etter observasjonen, basert på både det eg ser og det eg tolkar)	
Eksplisitt undervisning i lesestrategiar	
Implisitt undervisning i lesestrategiar	
Kva skjer i klasserommet som kan knytast direkte til fagspesifikk leseopplæring?	

Vedlegg nr. 3 – Informasjonsskriv rektor

Kjære _____ ved _____ skule

Sogndal xx.xx.18

Eg er masterstudent på studiet Master i Læring og undervisning ved Høgskulen på Vestlandet, avdeling Sogndal. Dette skuleåret skal eg skrive masteroppgåve med temaet lesing som grunnleggjande dugleik med fokus på bruk av lesestrategiar i undervisninga.

Etter den første leseopplæringa forventar ein at elevane har knekt lesekode. Etter kvart vil elevane møte fleire fagspesifikke og akademiske omgrep i tekstane, setningsstrukturen blir meir komplisert og det blir krevjande å forstå innhaldet i tekstane (Bentsen, 2018). Lese forskarar fastslår at elevar som får systematisk leseopplæring etter dei har knekt lesekode, utviklar seg til betre lesarar enn elevar som ikkje får det (Roe, 2014, s. 12). Lese strategiar er alle tiltak ein lesar set i gang for å fremje forståinga (Roe, 2014, s. 87) og er døme på korleis ein kan arbeide systematisk med den andre leseopplæringa.

Eg ynskjer å intervjuje norsklærarar på mellomtrinnet om bruk av lese strategiar i undervisninga og korleis dei dreg med seg kunnskap og kompetanse om lese strategiar inn i andre fag enn norskfaget. I tillegg ynskjer eg å observere dei same lærarane i undervisningssituasjon. Intervjuet vil ta om lag 1 time, medan observasjonsøkta vil ta om lag ein skuletime.

For å kunne studere dette temaet er eg avhengig av hjelp frå dykk. Derfor håpar eg at du som rektor kan setje meg i kontakt med aktuelle lærarar. Anonymitet vil sjølvsagt bli ivareteken.

Rettleiarane mine er Eli Bjørhusdal og Guri Holen.

Eg håpar på positivt svar! Spør gjerne dersom det er noko som er uklart. Eg høyrer i frå deg.

Beste helsing Ingvil

E-postadresse: ingvilkvaale@gmail.com

Telefonnummer: 97004320

Vedlegg nr. 4 – Informasjonsskriv informant

Vil du delta i forskingsprosjektet mitt?

Dette er ein førespurnad til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å studere korleis norsklærarar underviser i lesestrategiar i andre fag enn norskfaget. I dette skrivet gjev eg deg informasjon om måla for prosjektet og kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

Eg er masterstudent på studiet Master i Læring og undervisning ved Høgskulen på Vestlandet, avdeling Sogndal. Dette skuleåret skal eg skrive masteroppgåve med temaet lesing som grunnleggjande dugleik med fokus på bruk av lesestrategiar i undervisninga.

Etter den første leseopplæringa forventar ein at elevane har knekt lesekode. Etter kvart vil elevane møte fleire fagspesifikke og akademiske omgrep i tekstane, setningsstrukturen blir meir komplisert og det blir krevjande å forstå innhaldet i tekstane (Bentsen, 2018). Lese forskarar fastslår at elevar som får systematisk leseopplæring etter dei har knekt lesekode, utviklar seg til betre lesarar enn elevar som ikkje får det (Roe, 2014, s. 12). Lese strategiar er alle tiltak ein lesar set i gang for å fremje forståinga (Roe, 2014, s. 87) og er døme på korleis ein kan arbeide systematisk med den andre leseopplæringa.

Problemstillinga for oppgåva er følgjande:

Korleis arbeider eit utval norsklærarar på mellomtrinnet med undervisning i lesestrategiar, i andre fag enn norskfaget, med mål om at elevane skal utvikle seg til strategiske lesarar?

Prosjektansvarleg er Høgskulen på Vestlandet, avdeling Sogndal. Rettleiarane mine er Eli Bjørhusdal og Guri Holen.

Utval

Utvalet er fire norsklærarar på mellomtrinnet. Kriteria er lærarar som underviser i norskfaget og som i tillegg underviser i andre fag på mellomtrinnet. Eg har i forkant teke kontakt med rektor ved ulike skular som igjen har sett meg i kontakt med lærarar rektor ser som aktuelle for deltaking i studien.

Kva inneber det for deg å delta?

Eg ynskjer å intervjuje norsklærarar på mellomtrinnet om bruk av lesestrategiar i undervisninga og korleis dei dreg med seg kunnskap og kompetanse om lesestrategiar inn i andre fag enn norskfaget. Utgangspunktet for intervjuet er ein intervjuguide laga på førehand, med spørsmål om lesing og lesestrategiar i norsk og eit anna fag. Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak på private einingar med kodelås. Etter intervjuet er transkribert vil dei aktuelle lydopptaka straks bli sletta. I tillegg ynskjer eg å observere dei same lærarane i undervisningssituasjon. Under observasjonen skal eg verken bruke lyd- eller biletopptak, kun eit observasjonsskjema utforma i forkant av observasjonsøkta. Intervjuet vil ta om lag 1 time, medan observasjonsøkta vil ta om lag ein skuletime. Dette blir gjort med fire forskjellige lærarar.

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å oppgje noko grunn. Alle opplysningar om deg vil då bli anonymisert. Det vil ikkje ha nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Personvern

Eg vil berre bruke opplysningane om deg til føremåla som er skildra i dette skrivet. Opplysningane blir behandla konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Namnet ditt blir erstatta med *informant 1, informant 2, informant 3 eller informant 4*. For å sikre at ingen uvedkommande får tilgang til personopplysningane, er desse lagra på einingar med kodelås. I ein eventuell publikasjon vil du ikkje kunne kjennast att.

Prosjektet skal etter planen bli avslutta 1.juli 2019. Som nemnt over blir lydopptaka sletta når det er gjort transkripsjon. Transkriberingane beheld eg til sensur er gjort, då eg kan få førespurnad frå sensor om å leggje fram transkriberingane mine.

Dine rettar

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

- Innsyn i kva personopplysningar som er registrert om deg,
- å få retta personopplysningar om deg,
- få sletta personopplysningar om deg,
- få utlevert ein kopi av dine personopplysningar (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombodet eller Datatilsynet om behandling av dine personopplysningar

Kva gjev meg rett til å behandle personopplysningar om deg?

Eg behandlar opplysningar om deg basert på ditt samtykke.

Kor finn du meir informasjon?

Dersom du har spørsmål til studien, eller ynskjer å benytte deg av dine rettar, ta kontakt med:

- Høgskulen på Vestlandet, avdeling Sogndal ved masterstudent Ingvil Loftesnes Kvåle eller rettleiar Eli Bjørhusdal
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post personverntjenester@nsd.no eller telefon 55 58 21 17

Med venleg helsing

Student

Ingvil Loftesnes Kvåle

Rettleiarar

Eli Bjørhusdal og Guri Holen

Samtykkeerklæring som blir underskrive i forkant av intervju og observasjon:

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i observasjon og intervju

Eg samtykker til at mine opplysningar blir behandla fram til prosjektet er avslutta, ca. 1.juli 2019.

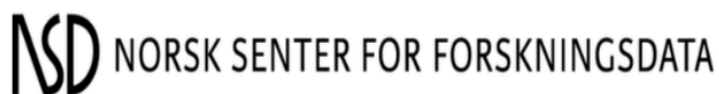
Signert av prosjektdeltakar

Dato

Vedlegg nr. 5 – Godkjenning NSD

13.5.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjektittel

Norsklærarar sin bruk av lesestrategiar i andre fag enn norsk

Referansenummer

373940

Registrert

10.10.2018 av Ingvil Loftesnes Kvåle - 141275@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Eli Bjørhusdal, eli.bjorhusdal@hvl.no, tlf: 4757676011

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ingvil Loftesnes Kvåle, ingvilkvaale@gmail.com, tlf: 97004320

Prosjektperiode

01.09.2018 - 01.07.2019

Status

10.12.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

10.12.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD, den 10.12.18. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.19.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte 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 kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD finner 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

De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet.

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

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, 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).

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp behandlingen ved planlagt avslutning for å avklare status for behandlingen av opplysningene.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: spesialrådgiver Kjersti Haugstvedt
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Lese kort veke 48 - Bolk 3

Hugs dette når du les;

- Lese minst 15 min heime kvar dag.
- Lese høgt og tydeleg og to gonger.
- Kunne attfortelje det viktigste.
- Nytt lesefinger når eg les.

Lærestrategiar me arbeider med i denne perioden:


Lekse	Skulen
FoSS: Lage spørsmål og svar.	Læresamtalen

	Måndag	Tysdag	Onsdag	Torsdag
LES MYKJE. LES EIGEA LESEBOK. DET GJER DET GODT.				
Felles leselekse.	Lesebestilling naturfag: → onenote → lesebestilling → naturfag	Lesebestilling norsk: → onenote → lesebestilling → KRLE	Lesebestilling KRLE: → onenote → lesebestilling → norsk	Sjå Lesebestilling Måndag.
	Lesebestilling Mat og helse: onenote-mat og helselekse. NB! Dette er vekelekse!	→	→	→
Underskrift				

Vedlegg nr. 7 – Sju ulike måtar å lese på

Kaleido⁵⁻⁷

LESESTRATEGIAR



1 Set deg eit lese mål, og vel lese måte


Før du les, kan du spørje:

- ▶ Kvi for skal eg lese denne teksten?
- ▶ Kva er målet med lesinga?

Når du har sett deg eit lese mål, kan du velje den lese måten som passar best til lese målet ditt:


Skumlese

Når du skumles, les du så raskt du kan. Då får du vite kva teksten handlar om, men du får ikkje med deg alle detaljane.




Nærlese

Når du nærles, les du sakte og nøyaktig, ofte med blyanten i handa. Dersom du skal lære noko av teksten, kan det vere hurt å nærlese.




Leitelese

Når du leiteles, les du ofte med fingeren for å finne akkurat det du leitar etter.




2 Tenk på kva du veit

Kva veit du frå før? Tenk deg om før du les. Du veit ofte meir enn du trur!



3 Få oversikt med OBi

O for overskrifter
B for bilete
I for innleiing eller ingress



4 Oppsummer


Du kan oppsummere både mens du les og etter at du har lese. Ta tenkje pauser og spør: Kva las eg no? Kva handla dette om?

5 Lag ein teori

Når du lagar ein teori, tenkjer du deg fram til kva du trur skal komme til å skje. Så les du vidare for å sjekke om du hadde rett.

6 Les med blyanten i handa

Når du skal lære av ein tekst, kan du lese med blyanten i handa og notere nøkkelord og nøkkelsætningar mens du les.



7 Finn ut av vanskelege ord


Når du møter eit vanskeleg ord, kan du først prøve å tenkje deg fram til kva det betyr. Du kan:

- ▶ lese ordet sakte ein gong til
- ▶ dele opp ordet
- ▶ sjå på samanhengen ordet står i

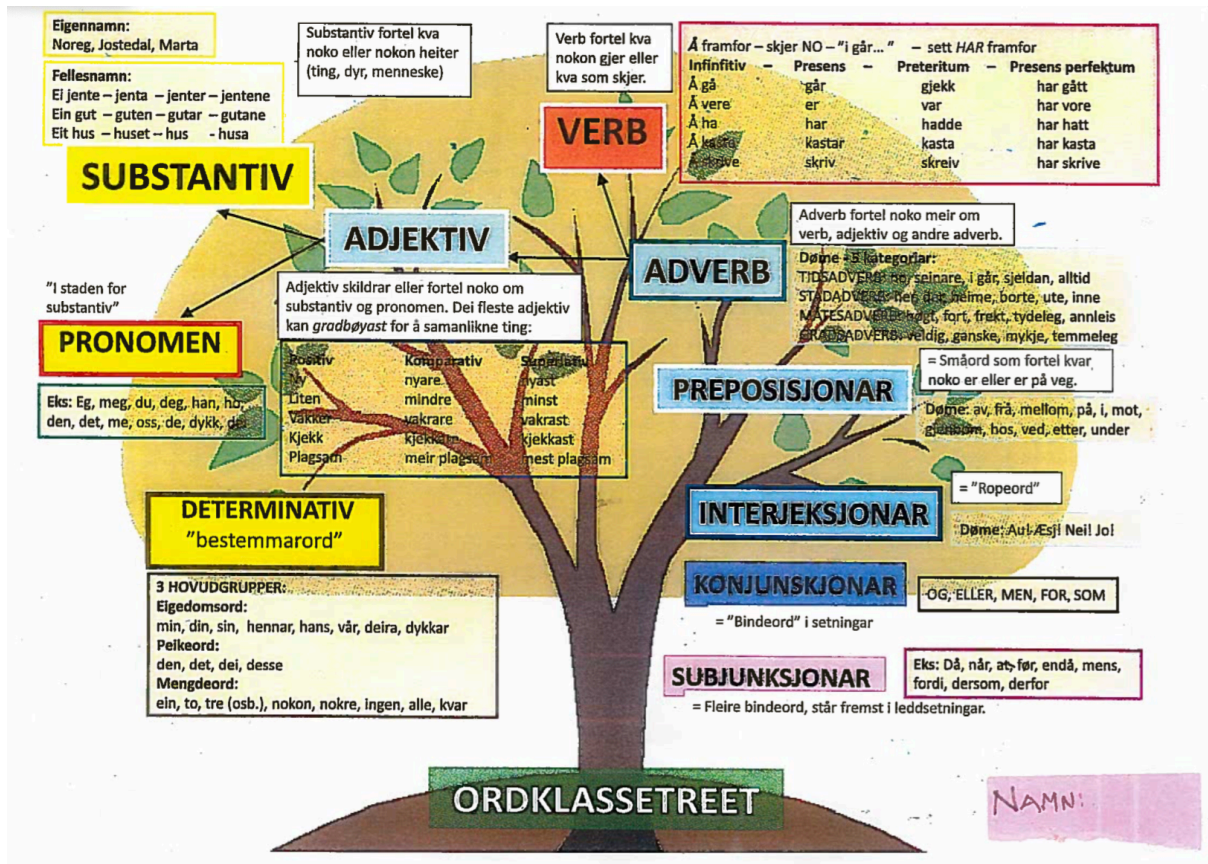
Dersom du framleis ikkje forstår kva ordet betyr, kan du:

- ▶ spørje ein medelev
- ▶ bruke ei ordliste
- ▶ spørje læraren

Uovervinneleg?



Vedlegg nr. 8 – Ordklassetreet



Vedlegg nr. 9 – Ordkartet

ORDKART (BRUK ordlista på <http://ordbok.uib.no/>)

Etymologi (historia til ordet):
 ORDET KJEM FRÅ: _____ PÅ DET SPRÅKET HEITER DET: _____ SOM TYDER: _____

Definisjon – kva tyder ordet?

Synonym: _____ **Stavingar:** _____

Ei setning der ordet er med:
 På nynorsk: _____ På bokmål: _____

ORDKLASSE: _____ . REGELRETT / UREGELRETT?

INFINITIV	PRESENS	PRETERITUM	PRESENS PERFEKTUM
å ... (nynorsk)	I dag...	I går...	Eg har ...
to ... (engelsk)			

Eg kan lage eit SUBSTANTIV av dette ordet: _____ F / M / N

EINTAL UBUNDEN	EINTAL BUNDEN	FLEIRTAL UBUNDEN	FLEIRTAL BUNDEN
ei/ein/eit...		Fleire...	Alle...

THE CROCODILE

by Roald Dahl

No animal is half as vile
As Crocky-Wock, the crocodile.
On Saturdays he likes to crunch
Six juicy children for his lunch
And he especially enjoys
Just three of each, three girls, three boys.
He smears the boys (to make them hot)
With mustard from the mustard pot.
But mustard doesn't go with girls,
It tastes all wrong with plaits and curls.
With them, what goes extremely well
Is butterscotch and caramel.
It's such a super marvelous treat
When boys are hot and girls are sweet.
At least that's Crocky's point of view
He ought to know. He's had a few.
That's all for now. It's time for bed.
Lie down and rest your sleepy head.
Ssh. Listen. What is that I hear,
Galumphing softly up the stair?

Go lock the door and fetch my gun!
Go on child, hurry! Quickly run!
No stop! Stand back! He's coming in!
Oh, look, that greasy greenish skin!
The shining teeth, the greedy smile!
It's Crocky-Wock, the Crocodile!

Vile: ussel, sjofel, ekkel

To crunch: å knase

Especially: spesielt

To enjoy: å like, nyte

To smear: å smøre

Mustard: sennep

Plaits: fletter

Curls: krøller

Butterscotch: smørsirup

Marvelous: vidunderleg

Treat: godsak

Point of view: synspunkt, mening

Ought to: burde

A few: Nokre (få)

Sleepy: trøytt

To listen: å lytte

To galumph: bevege seg bråkete og klumsete

To lock: å låse

To fetch: å hente

Quickly: raskt

To run: å springe

Greasy: oljete, glatte

Greenish: Grønleg

Skin: skinn

Shining: skinnande

Teeth: tenner

Greedy: grådig