

”Poenget da, er at du skal lese det en gang til for å lære deg det veldig godt”

*Tre læreres leseopplæring på åttende trinn*

Karianne Ormstad Foss



Masteroppgave i nordisk-, især norskdidaktikk

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelig fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Juni 2016



**”Poenget da, er at du skal lese det en gang  
til for å lære deg det veldig godt”**

Tre læreres leseopplæring på åttende trinn

Masteroppgave i nordisk-, især norskdidaktikk

Karianne Ormstad Foss

© Karianne Ormstad Foss

2016

”Poenget da, er at du skal lese det en gang til for å lære deg det veldig godt” – Tre læreres  
leseopplæring på åttende trinn

Karianne Ormstad Foss

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo



# Sammendrag

Når elever begynner på ungdomstrinnet, er begynneropplæringen avsluttet. De er i gang med den såkalte *andre leseopplæringen*. Målet med denne oppgaven er å besvare problemstillingen *Hvordan foregår leseopplæringen i norskfaget i tre klasser på åttende trinn?* Elevene skal kunne skape mening fra tekster de møter både i og utenfor skolen, og dette krever mer enn gode avkodingsferdigheter. Tekstene de møter i de ulike fagene vil øke i vanskegrad, og dermed øker også behovet for at elevene rustes til å møte disse på en måte som sørger for best mulig leseforståelse. I denne studien har jeg vært spesielt interessert i å vise hvordan disse lærerne underviser i lesestrategier i denne opplæringen. Samtidig undersøker jeg også å undersøke eventuelle utfordringer som forbindes med denne type undervisning. Problemstillingen besvares gjennom kvalitativ observasjon av tre undervisningstimer, men ses også i lys av forskning og teori om leseforståelse, lesestrategier, undervisning i lesestrategier og til slutt utfordringer i undervisningen.

Studien bygger på datamateriale hentet fra LISA-studien. LISA står for *Linking Instruction and Student Achievement*, og er en studie tilknyttet ILS - Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. De ulike kategoriene ble til med utgangspunkt i det foreliggende materialet. Funnene mine viser at det foregår leseopplæring i de aktuelle klassene, men denne fortoner seg svært forskjellig. Alle lærerne retter eksplisitt fokus mot elevenes leseferdigheter, men i varierende grad. I en av timene arbeides det implisitt med elevenes leseferdigheter ved at det meste av forståelsesarbeidet foregår gjennom ulike undervisningsaktiviteter. I de andre to timene er eksplisitt strategiundervisning mer fremtredende. Men selv om lærere besitter mye kunnskap om strategier, tyder mye på at lærerne likevel trenger veiledning for å iverksette en effektiv strategiopplæring. I timene der den eksplisitte undervisningen er mest fremtredende, organiseres undervisningen med bakgrunn i tre lesefaser. Selv om lærere anbefales i undervise med utgangspunkt i disse fasene, indikerer funnene mine at en slik inndeling også kan by på utfordringer.



# Forord

Nå setter jeg til slutt punktum for et krevende, spennende og ikke minst lærerikt år. Da medelever av meg i barne- og ungdomsårene fortalte at de bare leste og leste, men ikke fikk med seg noen ting, tenkte jeg ikke nevneverdig over dette. Det er mange som dem, og etter arbeidet med denne oppgaven har jeg blitt svært motivert til å legge en ekstra innsats for å forsøke å hjelpe slike elever på veien.

Takk til alle som har bidratt! Dette gjelder alle dere på LISA-prosjektet som har kommet med konstruktive innspill, både Kirsti Klette, Astrid Roe, andre masterstudenter, men også Bjørn Sverre Gulheim, som har bidratt med teknisk støtte. Takk til Amrita Kaur og Nicole Gumatay for gjennomlesning, og ikke minst takk til venner og familie for all støtte underveis i prosessen. Den aller største takken skylder jeg min veileder, Astrid Roe, med sin store kapasitet og raske og gode tilbakemeldinger.

Takk for nå, Blindern.

Karianne Ormstad Foss

Blindern, juni 2016.





# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning</b>	<b>1</b>
1.1	Tema og relevans	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.3	Oppgavens oppbygning	3
<b>2</b>	<b>Teori og tidligere forskning</b>	<b>4</b>
2.1	Leseforståelse	4
2.2	Lesestrategier	6
2.2.1	De dyktige leserne	7
2.2.2	Ulike begreper, inndelinger og eksempler	8
2.2.3	Økt fokus i Norge	11
2.3	Undervisning i lesestrategier	12
2.3.1	Et historisk tilbakeblikk	13
2.3.2	Utviklingen av et didaktisk felt	13
2.3.3	I norske klasserom	18
2.4	Utfordringer i undervisningen	20
<b>3</b>	<b>Metode og materiale</b>	<b>24</b>
3.1	Forskningsdesign	24
3.1.1	Kasusstudie	25
3.2	Et kvalitativt observasjonsstudie	25
3.2.1	Observasjon	26
3.2.2	Videoobservasjon	26
3.2.3	Observatørrollen	27
3.3	Datamaterialet	28
3.3.1	LISA-studien	29
3.3.2	Gjenbruk av datamateriale	29
3.3.3	Etiske betraktninger	30
3.3.4	Utvalg	31
3.3.5	Transkribering av materialet	32
3.3.6	Analyse av materialet	33
3.4	Validitet og reabilitet	34
<b>4</b>	<b>Resultater fra videoanalysen</b>	<b>37</b>
4.1	Skole A – Hildes undervisning	37
4.1.1	Eksplisitt leseopplæring	39
4.1.2	Implisitt leseopplæring	41
4.2	Skole B – Katrines undervisning	46
4.2.1	Før lesingen	48
4.2.2	Underveis i lesingen	52
4.3	Skole C – Mortens undervisning	57
4.3.1	Timen og tekstens hensikt	58
4.3.2	Før lesingen	59
4.3.3	Underveis i lesingen	61
4.4	Oppsummering av resultater	65
<b>5</b>	<b>Diskusjon og oppsummering</b>	<b>67</b>
5.1	Hildes undervisning	67

5.1.1	Eksplisitt leseopplæring.....	67
5.1.2	Implisitt leseopplæring.....	68
<b>5.2</b>	<b>Katrines undervisning.....</b>	<b>72</b>
5.2.1	Før lesingen .....	72
5.2.2	Underveis i lesingen.....	74
5.2.3	Dialogen i klasserommet.....	75
<b>5.3</b>	<b>Mortens undervisning .....</b>	<b>76</b>
5.3.1	Timens og tekstens hensikt.....	76
5.3.2	Før lesingen .....	77
5.3.3	Underveis i lesingen.....	77
5.3.4	Dialogen i klasserommet.....	79
<b>5.4</b>	<b>Oppsummerende refleksjoner .....</b>	<b>80</b>
<b>6</b>	<b>Avslutning .....</b>	<b>84</b>
6.1	Didaktiske implikasjoner og videre forskning.....	84
6.2	Konklusjon og oppsummering av funn.....	85
	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>86</b>
	<b>Vedlegg 1 – Plan for timen, Skole A.....</b>	<b>91</b>
	<b>Vedlegg 2 – Plan for timen, Skole B.....</b>	<b>92</b>
	<b>Vedlegg 3 – Plan for timen, Skole C.....</b>	<b>93</b>

# 1 Innledning

Det er ikke mange oppgaver fra barneskolen jeg husker spesielt godt, men det er særlig én jeg ikke har glemt: da klasseforstanderen min ga oss i lekse å lese en fagtekst, for deretter å skrive et sammendrag av denne. Dette var nytt for meg: sammendrag – hva er dét? Hvordan skriver man det? Jeg husker fortsatt klumpen i magen da jeg satte i gang. Dagen etter leverte jeg en avskrift av hele teksten til læreren min, og håpet hun ville bli fornøyd.

## 1.1 Tema og relevans

Dette var altså en oppgave jeg ble gitt etter å ha vært gjennom min første leseopplæring, og jo høyere opp i klassetrinnene elevene kommer, jo større krav til elevenes leseforståelse stiller skolen. Mens den første leseopplæringen dreier seg om å lære å lese, endrer dette fokuset seg fra 4.5-klasse mot å *lese for å lære* (Anmarkrud, 2007). Forskning viser at elever som får systematisk opplæring også etter de har knekket lesekode – altså etter den første leseopplæringen – utvikler seg til bedre lesere enn elever som ikke får det (Roe, 2011). En slik leseopplæring er det vi kaller for *den andre leseopplæringen*, og som er fokuset for denne oppgaven. Med denne oppgaven ønsker jeg å undersøke i hvilken grad lærere retter oppmerksomhet mot hva elevene selv kan gjøre for i best mulig grad å forstå det de leser, og sørge for at elever i situasjoner som den skissert over faktisk forstår at sammendrag er en syntese av det viktigste i en tekst – ikke en avskrift av hele teksten.

Hva elevene møter av tekster utenfor skolen, er i større grad kontrollert av dem selv. Men i skolearbeidet er det ingen vei utenom møtet med tekster som øker i vanskegrad med alderstrinnene. Gode ferdigheter i å lese og forstå tekster er også en forutsetning for at elevene senere skal kunne delta videre i yrkes- og samfunnsliv. Selv praktiske yrker kan ikke lenger anbefales til elever som sliter med teoretisk lærestoff. Likevel vet vi at enkelte elever kan lese en tekst fra start til slutt uten å ha hatt et begrep om hva de har lest. Selv om forståelsen mangler, leser de likevel videre (Roe, 2011). Når man underviser elever i lesestrategier, er målet at slike elever skal lære seg noen grep de kan gjøre for nettopp å sørge for best mulig leseforståelse. Jo eldre elevene er, jo mer aktuelt er det å legge vekt på leseforståelse som *kognitiv prosess*, og heldigvis er det da også mulig å bedre strategibruken til dårlige lesere betraktelig gjennom undervisning (Bråten, 2007).

Norske skoler er forpliktet til å undervise elevene i lesestrategier gjennom læringsplakaten (Kunnskapsdepartementet, 2012). Vektlegging av lesestrategier i norsk skole har blitt en logisk konsekvens av utviklingen av forskningen på feltet, og ikke minst av de gjennomsnittlige resultatene i lesing og lave rapportering i bruk av lesestrategier fra den første PISA-undersøkelsen i 2000. Dette førte til ulike tiltak i norsk skole, som innføringen av nasjonale prøver og fokuset i Kunnskapsløftet, LK06, på lesing som grunnleggende ferdighet (Roe, 2011). I rammeverket for grunnleggende ferdigheter heter det blant annet at

Leseutvikling krever gode strategier for å kunne søke og bearbeide informasjon. Bevisst bruk av hensiktsmessige lesestrategier som er tilpasset formålet med lesingen og med ulike teksttyper i fagene, er derfor avgjørende for å utvikle funksjonell leseferdighet. (Kunnskapsdepartementet, 2012)

Med denne studien ønsker jeg å tilføre forskningsfeltet et kvalitativt innblikk inn i leseundervisningen til et utvalg lærere. For mens stor-skala-undersøkelser kan gi et innblikk i norske elevers leseferdigheter, leseholdninger og bevissthet rundt bruk av lesestrategier, vil jeg hevde at det er et behov for mer kvalitative tilnærminger, slik at vi kan få mer informasjon om hva som faktisk foregår i klasserommene.

## **1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål**

I denne studien observerer jeg videomateriale fra tre forskjellige norsktimer på åttende trinn. Materialet har jeg fått tilgang til gjennom forskningsprosjektet *Linking Instruction and Student Achievement* (LISA). For en mer utførlig beskrivelse av dette forskningsprosjektet, se kapittel 3.3.1. Problemstillingen for denne oppgaven er følgende:

***Hvordan foregår leseopplæringen i norskfaget i tre klasser på åttende trinn?***

Målet er å få et innblikk i hvordan et utvalg lærere retter elevenes oppmerksomhet mot hva de selv kan gjøre for å øke leseforståelsen. Dette danner grunnlaget for videre konkretisering gjennom disse forskningsspørsmålene:

- *Hvordan underviser lærerne i lesestrategier?*
- *Hvilke utfordringer kan ligge i en slik undervisning?*

Definisjonene av begrepet varierer, men jeg vil i denne studien forsøke å forholde meg til begrepet som *de grepene en leser gjør som fører til økt leseforståelse* (Roe, 2011, s. 84). I denne studien forholder jeg meg primært til strategibruk i møte med fagtekster. De tekstene som lærerne bruker i undervisningen, er også fagtekster.

### **1.3 Oppgavens oppbygning**

I dette kapitlet har jeg presentert oppgavens tema og relevans, samt problemstilling og forskningsspørsmål. I kapittel 2 vil jeg gjøre rede for relevant teori og forskning. Dette kapitlet innledes med en kort redegjørelse for ulike aspekter ved leseforståelsen, for deretter å ta grundigere for seg lesestrategier, lesestrategiundervisning, samt ulike utfordringer knyttet til denne undervisningen. Kapittel 3 består av en redegjørelse av studiens forskningsdesign og metodiske fremgangsmåte. I kapittel 4 vil jeg belyse vesentlige aspekter ved de ulike lærernes leseopplæring, med et særlig fokus på hvordan de fokuserer på lesestrategier i denne opplæringen. I diskusjonskapitlet vil jeg studere funnene innenfor hver enkelt klasse mer inngående. Jeg vil også forsøke å se de ulike timene i lys av hverandre og i lys av ulike utfordringer, samt også drøfte eventuelle problematiske funn. Avslutningsvis vil jeg oppsummere hovedfunnene, samt foreslå videre forskning og didaktiske implikasjoner.

## 2 Teori og tidligere forskning

Problemstillingen for oppgaven lyder: *Hvordan foregår leseopplæringen i norskfaget i tre klasser på åttende trinn?* Elevene på ungdomstrinnet har dermed nådd et alderstrinn der fokuset ikke lenger er å lære seg å lese, men heller hvordan denne lesingen kan føre til læring. I denne studien er jeg dermed spesielt opptatt av hvordan lærerne arbeider med leseforståelse, og hvordan de underviser i lesestrategier som elevene kan anvende for i størst mulig grad å oppnå en god forståelse av de fagtekstene de leser. Jeg innleder derfor dette kapittelet med en kort avklaring av hvilke komponenter leseforståelsen er avhengig av, før jeg så gjør rede for forskning og teori om lesestrategier og undervisning i lesestrategier. Da jeg også ønsker å undersøke hvilke utfordringer som kan ligge i en slik undervisning, vil jeg avslutningsvis komme inn på dette.

### 2.1 Leseforståelse

God leseforståelse er altså en avgjørende faktor for at elevene skal kunne lykkes, både på skolen, men også senere i livet. Ivar Bråten definerer leseforståelse som ”... å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst” (2007, s. 45). Med det å utvinne mening, menes det her en tekstnær forståelse, mens det å skape mening, dreier seg mer om leserens slutninger som går utover tekstens bokstavelige mening. Enkelt forklart kan vi også si at leseforståelse dreier seg om å trekke mening ut av det vi leser (Kuldbbrandstad, 2003).

Det er mange faktorer som kan være med på å avgjøre hvor godt man forstår det man leser. Alle komponentene spiller en viktig rolle for leseforståelsen, og fungerer derfor ikke i noe vakuum, for som Kuldbbrandstad påpeker: ”Leseprosessen skjer ikke ved at vi utnytter ett og ett nivå i et hierarki, men ved at alle de ulike faktorene arbeider sammen og samtidig om å skape den mest sannsynlige tolkningen av det vi leser” (2003, s. 27). Bråten (2007) opererer med syv slike komponenter: *ordavkoding, muntlig språk, kognitive evner, forkunnskaper, kunnskap om skriftspråk, forståelsesstrategier og lesemotivasjon*. For å forstå de individuelle forskjellene mellom elevene, og å tilpasse undervisningen til elever med ulik kompetanse, er det ifølge Bråten (2007) viktig at lærere kjenner til de ulike faktorene. Tilfredsstillende ordavkoding kan regnes som en ”flaskehals” for god leseforståelse, og særlig viktig for leseforståelsen er denne komponenten i barneskolealderen (Bråten, 2007; Anmarkrud &

Refsahl, 2010). Denne sammenhengen er imidlertid ikke like sterk på senere alderstrinn, og ordforråd får eksempelvis større betydning for leseforståelsen (Bråten, 2007, s. 47). Leseforståelse innebærer også *metakognitive kompetanser* (Hopfenbeck & Roe, 2010). Metakognitiv strategibruk innebærer ifølge Roe "... å ha kunnskap om hvilke ulike lesestrategier som finnes, hvilke strategier som vil fungere best, og hvordan de skal brukes på en målbevisst måte i ulike lesesituasjoner" (2011, s. 45).

Om begrepet *lesestrategier*, skriver Anmarkrud og Refsahl at "Svært forenklet kan lesestrategier defineres som det en leser gjør ut over det han eller hun må gjøre for å lese en tekst" (2010, s. 14). De spesifiserer dette videre som tenkemåter og handlinger for å forstå og lære, eller for å løse oppgaver som er gitt. Bråten bruker begrepet forståelsesstrategier og leseforståelsesstrategier, og definerer dette som "... mentale aktiviteter som leseren velger å iverksette for å tilegne seg, organisere og utdype informasjon fra tekst, samt for å overvåke og styre sin egen tekstforståelse" (2007, s. 67). Her ser vi at mentale aktiviteter vektlegges, og disse brukes for å oppnå visse mål, som igjen fører til det overordnede målet: god leseforståelse. De to definisjonene er relativt like, men Bråten vektlegger mentale aktiviteter og forståelsesaspektet tydeligere enn Anmarkrud og Refsahl (2010), selv om forståelse åpenbart er et overordnet fokus også her. Dette kan ha sin bakgrunn i at sistnevnte skriver for lærere som underviser på mellomtrinnet, og at en del av de mentale aktivitetene kan bli for komplekse for de yngste elevene.

Anmarkrud og Refsahl (2010) fokuserer på bakgrunnskunnskaper og motivasjon i sin bok rettet mot lærere som underviser i lesestrategier på mellomtrinnet. Dette gjør de med bakgrunn i tidligere forskning som har vist at dersom elever skal bli, og forbli, strategiske lesere, er de nettopp avhengige av en god porsjon med lesemotivasjon og bakgrunnskunnskaper til støtte ved bruk av strategiene (s. 4). I komponenten *bakgrunnskunnskaper* innlemmer de kunnskap om skriftspråk, livserfaringer, skolekunnskap og kunnskap om tekstsjangre, der de anser førstnevnte som mest grunnleggende, men tekstsjangerkunnskapen som den mest avanserte formen for kunnskap man kan utvikle (s. 41). Videre illustrerer de utviklingen av *lesemotivasjon* gjennom fire spørsmål: hva liker jeg å lese, hvorfor er det viktig å lese, hva får jeg til og hvorfor gikk det som det gikk? På det høyeste nivået kan eleven besvare sistnevnte spørsmål (s. 56).



Bråten (2007) vektlegger forventning om mestring, elevens indre motivasjon, samt at elevene orienterer seg mot et mestringsmål. Det dreier seg gjerne om ytre motivasjon dersom elever for eksempel forstår at lesing er viktig for å gjøre det bra på skolen, mens elevene er drevet av indre motivasjon dersom lesingen er så interessant at de leser av egen lyst og frie vilje (Hopfenbeck & Roe, 2010). I PISA 2000 var leseengasjement den mest avgjørende variabelen for leseferdighetene (Roe, 2016). I 2018 vil lesing for tredje gang være hovedfokuset i PISA-undersøkelsen, og lesemotivasjon er sentralt i rammeverket som er utarbeidet for denne undersøkelsen (OECD, 2015).

Kombinasjonen av bakgrunnskunnskaper og motivasjon kan bidra med å gjøre tekster enklere å lese (Kuldbrandstad, 2003), og de to komponentene virker sammen med lesestrategier på ulike måter. Selv om elev kan ha gode bakgrunnskunnskaper, er de av liten nytte dersom disse ikke brukes strategisk i lesingen. Sammenhengen mellom komponentene viser seg også i at en elev sannsynligvis vil ha lite utbytte av gode lesestrategier dersom vedkommende ikke er motivert til å ta disse i bruk. På den annen side kan gode lesestrategier føre til økt lesemotivasjon når disse fører til mestring i lesingen. Ved bruk av gode lesestrategier vil sannsynligvis også leseforståelsen bedres, som igjen vil føre til økt kunnskap (Anmarkrud og Refsahl, 2010).

På samme måte som lesestrategier som komponent i leseforståelsen ikke fungerer i et vakuum, er det også flere elementer som skal til for å lykkes med forståelsesundervisningen. Duke mfl. (2011, s. 52) trekker fram 10 essensielle elementer ved effektiv undervisning i leseforståelse: bygge kunnskap om fag og verden, sørge for eksponering av mange og i tillegg stor variasjon av tekster, sørge for motiverende tekster og lesekontekster, undervise i forståelsesstrategier, undervise i tekststrukturer, involvere elevene i diskusjoner, bygge vokabular- og språkkunnskap, integrere lesing og skriving, observere og vurdere og endelig å differensiere undervisningen.

## **2.2 Lesestrategier**

Selv om et viktig grunnlag legges de første barneskoleårene, er god lesekompetanse noe som krever kontinuerlig utvikling i møte med stadig mer avanserte tekster (Roe, 2011). Et incitament for å fokusere på lesestrategier, er at dyktige lesere er strategiske. Mye av forskningen på lesestrategier baserer seg på hva dyktige lesere gjør når de når de leser.

Kjennetegnene på disse leserne vil derfor trekkes fram i denne delen, før jeg trekker fram ulike eksempler på og forståelse og inndelinger av strategier. Lesestrategier har også fått økt fokus i norsk skole, og bakgrunnen for dette vil det også gjøres rede for i det følgende.

### 2.2.1 De dyktige leserne

De siste tiårene har altså lesestrategiers betydning for leseforståelsen fått økt fokus innenfor forskningen, og det er godt dokumentert at dype forståelsesstrategier – som i størst grad kan knyttes til forståelse av det leste – brukes ofte og effektivt av elever som forstår det de leser godt, sammenlignet med de som sliter med leseforståelsen (Bråten, 2007). Bruk av lesestrategier har blitt et kjennetegn på ”ekspertlesere”, noe man har fått mer kjennskap til gjennom såkalte høylesingsprotokoller fra svært dyktige voksne lesere (Pressley & Gaskins, 2006). Duke og Pearson (2002) laget med utgangspunkt i ulike studier en liste over hva som kjennetegner disse leserne. I *Essential Elements of Fostering and Teaching Reading Comprehension* (Duke, Pearson, Strachan & Billman, 2011, s. 56) er denne listen oppdatert, men punktene er i all hovedsak de samme. I det følgende trekker jeg fram sentrale trekk fra denne fremstillingen.

Det overordnede faktum er at gode lesere er *aktive lesere*. De har klare *mål* for lesingen, og vurderer hvorvidt lesingen møter disse målene. De *ser også over teksten* før de leser den, der de for eksempel ser etter tekststruktur eller deler av teksten som er relevante for lesemålene. Gode lesere *foregriper* tekstinnholdet underveis i lesingen, de *leser selektivt*, og de tar gjennomgående beslutninger om hva de skal lese nøye eller raskt, hva de ikke skal lese, hva som må leses på nytt, også videre. De *konstruerer, reviderer og stiller spørsmål* til forståelsen de lager seg under lesingen. De forsøker også å forstå betydningen av ukjente ord og uttrykk, og dersom teksten er inkonsistent eller mangelfull, forsøker de å løse problemet. Dyktige lesere *braker, sammenligner og integrerer bakgrunnskunnskapene* med det de leser, og de tenker også på forfatterne av tekstene – deres skrivestil, holdninger, hensikter, bakgrunn, også videre. De *overvåker* forståelsen av teksten, og *justerer* lesingen der det er behov. Gode lesere *vurderer* også tekstens kvalitet og verdi. De leser ulike tekster på ulike måter, og når de leser fagtekster, *opsummerer og reviderer* de jevnlig det de har lest. På tross av at lesing er en krevende, kontinuerlig og kompleks aktivitet, oppleves lesingen ofte tilfredsstillende og produktivt for de dyktige leserne (Duke mfl., 2011).

Lesingen bør altså ikke være en prosess overlatt til tilfeldighetene, men heller kjennetegnes gjennom en rekke strategiske handlinger på vei mot målet en har satt seg. Det er viktig at alle elevene får tilgang til kunnskapen om ulike måter å lære, og at de utfordres til å trene på forskjellige strategier (Roe, 2011). Jo høyere klassetrinn, desto mer krevende ferdigheter forventes elevene å mestre, og Roe påpeker at lesing ikke bare handler om

... å forstå og gjenfortelle innholdet i teksten, trekke enkle konklusjoner og løse oppgaver knyttet til teksten. På ungdomstrinnet og i videregående skole er det typisk for de oppgavene som elevene får, at de må reflektere over problemer og ta stilling til dem. (2011, s. 14).

### **2.2.2 Ulike begreper, inndelinger og eksempler**

I kapittelet om leseforståelse, ble to definisjoner av lesestrategier trukket fram i forbindelse med presentasjonen av leseforståelsens komponenter. Jeg vil derfor ikke presentere ytterligere definisjoner her, foruten å gjenta definisjonen jeg stiller meg bak – altså som *de grepene en leser gjør for å øke egen leseforståelse* (Roe, 2011). Det jeg derimot vil presentere i det følgende, er ulike begreper som er nært beslektet med begrepet lesestrategier, eller som brukes i stedet for dette begrepet. Deretter vil jeg også presentere ulike måter å dele inn strategiene på, og til slutt trekke fram konkrete eksempler på sentrale strategier som forskere anbefaler.

Når det er snakk om å lese for å lære, er det som regel en så nær sammenheng mellom lesestrategier og begrepet *læringsstrategier* at det kan være vanskelig å skille de to fra hverandre, og læringsstrategi-begrepet brukes mye i pedagogisk litteratur. Elstad og Turmo (2006) definerer læringsstrategier som "... framgangsmåter som individer benytter seg av ved å sette seg mål, ved å ha en skjerpet oppmerksomhet rettet mot hva man kan klare å gjennomføre, og ved vurdere sine egne resultater på en systematisk måte." (s. 15). De fokuserer på strategier som fører til læring generelt, selv om de også bruker begrepet når det er snakk om konkrete strategier knyttet til tekstlesing. Anmarkrud og Refsahl (2010) skiller mellom de to begrepene ved å se på lesestrategier som en spesialisert form for læringsstrategier som elever bruker når de skal lære fra en tekst (s. 14). Også Andreassen og Strømsø (2009) omtaler lesestrategier som en variant av læringsstrategier.

Enkelte velger å gjøre et skille mellom såkalte *strategies* og *skills*. Både Alexander, Graham og Harris (1998) og Afflerbach, Pearson og Paris (2008) mener hovedskillet mellom de to går ut på hvorvidt leserens handlinger er preget av automatikk eller bevisst kontroll. Mens

”skills” – eller ferdighetene – kan ses på som prosesser som har blitt rutine, vil strategier bære mer preg av en bevisst og intensjonell innsats (Alexander mfl., 1998). Når lesingen går fra å være en bevisst prosess med høy innsats, til å bli mer automatisert og uanstrengt, har strategien gått over til å bli en ferdighet (Afflerbach mfl., 2008). McLaughlin og Allen (2002) bruker også disse to begrepene, men skiller mellom disse ved å anse strategier som mer komplekse ved at de krever en mestring av de ulike ferdighetene. Her vil for eksempel det å ta notater være en av ferdighetene som kan knyttes til strategien å oppsummere (s. 14). Andre bruker begrepet *leseteknikker*. Elbro og Nilsen (1996) bruker dette begrepet mer enn strategibegrepet, og nevner blant annet hurtiglesing og skumming som eksempler på slike. Orienteringslesing nevnes også, som innebærer for eksempel å bla gjennom teksten, lese gjennom innholdsfortegnelsen og se på bilder og overskrifter (s. 28-29). Selv om disse teknikkene ofte bare gir en overflatisk tekstforståelse, kan de være hensiktsmessige i tilfeller der man skal få et overblikk over teksten, eller man leter etter en bestemt opplysning.

Å dele inn leseprosessen inn i tre ulike faser er heller ikke uvanlig, og det er vanlig å fremheve dyktige lesere som strategiske både *før*, *under* og *etter* lesingen (Pressley & Gaskins, 2006; Elbro & Nielsen, 1996). Lise Iversen Kulbrandstad (2003) bruker en slik inndeling når hun beskriver ulike lesestrategier og bruken av dem. I arbeidet med lesing som grunnleggende ferdighet, er en av komponentene at lærerne skal utvikle elevene til å bli strategiske lesere. Her anbefales det at lærerne i planleggingen deler inn arbeidet i disse tre fasene (Kunnskapsdepartementet, 2013).

De ulike strategiene kan bli gruppert sammen i ulike kategorier, og Anmarkrud og Refsahl (2010) presenterer fire slike: *repeteringsstrategier*, *utdypingsstrategier*, *organiseringsstrategier* og *overvåkingsstrategier*. Bråten (2007) opererer med de samme kategoriene, men kaller repeteringsstrategier for hukommelsesstrategier, og bruker begrepet elaboreringsstrategier i stedet for utdypingsstrategier. Bråten kaller organiserings-, elaborerings- og overvåkingsstrategier for *dype* strategier: ”Dette skyldes at disse strategiene på en annen måte enn hukommelsesstrategiene griper inn i lærestoffet og gjør at det endrer seg...” (2007, s. 68). Disse brukes ofte og effektivt av elever som forstår det de leser godt. Repeteringsstrategier er derimot ikke like hensiktsmessige for å få en dypere forståelse av det leste (Anmarkrud & Refsahl, 2010, s. 15).

I det følgende vil jeg forklare hva som kjennetegner de ulike kategoriene og peke på noen eksempler fra disse som Anmarkrud og Refsahl (2010) trekker fram. Men aller først vil jeg trekke fram sentrale strategier som forskere opererer med, og som representerer mer overordnede kategorier enn eksemplene jeg vil trekke fram fra Anmarkrud og Refsahls framstilling.

Antallet lesestrategier forskere opererer med, varierer, og tilsammen er det beskrevet godt over hundre lesestrategier. I boken *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen* (Roe, 2011) finnes det en oversikt over en rekke lesestrategier Roe har hentet fra til sammen fire ulike fremstillinger (s. 88). En av disse er den såkalte *resiproke modellen* som først ble gjort kjent av Palinscar og Brown (1984). Denne vil jeg komme tilbake til når jeg trekker fram ulike undervisningsmodeller i 2.3.2, der jeg også vil presentere to av de andre fremstillingene, McLaughlin og Allen (2002) og Duke og Pearson (2002). På bakgrunn av de fire fremstillingene lister Roe (2011) opp 15 strategier: *forberede lesingen, foregripe, overvåke, stille spørsmål, finne sammenhenger, trekke slutninger, oppklare, visualisere og organisere, tenke høyt, lese selektivt, skille ut viktig informasjon, fokusere på språk, fokusere på tekststruktur, vurdere og oppsummere* (s. 88).

Det varierer hvilke strategier de ulike forskerne opererer med – noen brukes bare i én av fremstillingene, mens enkelte brukes i alle fire. Mange av kategoriene har likevel mye til felles. Noen er mer overordnede hovedkategorier, mens andre er utdypinger eller underkategorier. Skumming og skanning, som Elbro og Nilsen (1999) altså betegner som ”leseteknikker”, er måter man kan lese selektivt eller forberede lesingen på. Sistnevnte kan innebære å foregripe, stille spørsmål eller fokusere på tekstens struktur. En god måte å forberede lesingen på er også å hente fram tidligere kunnskaper og erfaringer, der man kan bygge bro mellom det man vet fra før og det som skal læres. Det er også vanlig å ha klart for seg målet med lesingen. Å fokusere på tekstens struktur kan også, i tillegg til å lese selektivt, skille ut viktig informasjon og fokusere på språk, være en del av vurderingen og overvåkingen (Roe, 2011). Overvåking kan regnes som utgangspunkt for all strategisk lesing: den kan brukes som en vurdering eller kvalitetskontroll når man tar i bruk de andre strategiene (Roe, 2011; Anmarkrud og Refsahl, 2010). Å overvåke leseprosessen knyttes ofte til begrepet metakognitiv bevissthet.

Anmarkrud og Refsahl (2010) trekker fram enda mer konkrete eksempler i sin bok rettet mot lærere som skal undervise i lesestrategier. Å lage *tankekart* eller å *søke etter hovedmomenter* er eksempler som Anmarkrud og Refsahl (2010) trekker fram innenfor kategorien organiseringsstrategier (s. 22-24). Disse strategiene brukes for å binde sammen, gruppere, eller ordne informasjon eller ideer (Bråten, 2007). Å *streke under ord og setninger i teksten* og å *lese deler av teksten om igjen flere ganger* trekkes fram som eksempler på repeteringsstrategier, som altså ikke hensiktsmessige for å få en dypere forståelse av det leste (Anmarkrud & Refsahl, 2010). Utdypingsstrategier brukes derimot for å få tak i en dypere mening i teksten, og elevens bakgrunnskunnskaper blir her viktig for å trekke slutninger om innhold som ikke står direkte i teksten. Bråten (2007), som bruker betegnelsen elaboreringsstrategier, skriver at disse brukes for å gjøre teksten mer meningsfull "(...) ved at den nye informasjonen bearbeides, utdypes, utbroderes, berikes eller foredles i lys av kunnskapen leseren har fra før" (s. 68). Å *sammenfatte tekstinnhold med "egne ord"* og å *visualisere tekstinnholdet* er to av eksemplene som brukes av Anmarkrud og Refsahl (2010). Å *gjenværlle tekstinnholdet for en annen person uten å ha tilgang til teksten* og å *vurdere vanskegraden på en tekst* kan være eksempler på overvåkingsstrategier, og disse kjennetegnes i særlig grad av at de overvåker leseforståelsen.

Leseforskere operer altså med ulike typer lesestrategier som de mener er hensiktsmessige. Både Anmarkrud og Refsahl (2010) og Roe (2011) presiserer at mange av de ulike strategiene kan brukes både før, under og etter lesingen. Man kan velge å operere med mer åpne kategorier, som å organisere, eller man kan inkludere helt spesifikke handlinger, som å lage tankekart. McLaughlin og Allen (2002) ville her ha kalt førstnevnte en strategi, men sistnevnte for en ferdighet. Andre vil kalle sistnevnte en teknikk. Hva vi velger å kalle disse grepene, er kanskje mindre viktig enn enigheten om at det overordnede målet med bruken bør være økt leseforståelse.

### **2.2.3 Økt fokus i Norge**

Etter at fokuset på lesestrategier blir mer sentralt innenfor leseforskningen, øker også fokuset på lesestrategier i norsk skole. Dette skyldes ikke minst det såkalte "PISA-sjokket", etter offentliggjøringen av resultatene fra den første PISA-undersøkelsen i 2000. Dette året var gjennomsnittet i lesing standardisert til 500 poeng med standardavvik 100, og resultatene ble relatert til dette snittet (Roe & Vagle, 2010). De norske elevenes gjennomsnittsskår var på

505 poeng, og ikke signifikant bedre enn 500. Sannsynligvis var det også på fagområdet lesing at PISA endte opp med å få størst innflytelse for norsk skole (Kjærnsli, Olsen & Roe, 2010). Som følge av dette, men også resultatene fra den såkalte PIRLS-undersøkelsen året etter, ble den nasjonale strategien ”Gi rom for lesing!” iverksatt i 2003, der en rekke prosjekter ble satt i verk for å fremme barn og unges leseferdigheter og lesevaner (Kjærnsli mfl., 2010; Roe, 2011). Et annet sentralt tiltak var opprettelsen av det nasjonale senteret for lesing i Stavanger, og ikke minst de nasjonale prøvene og Kunnskapsløftets fokus på lesing som grunnleggende ferdighet (Roe, 2011).

I PISA-undersøkelsen i 2000 rapporterte også norske elever om mindre grad av strategibruk enn OECD-gjennomsnittet, noe som var en viktig bakgrunn for at også dette fikk stort fokus i Norge (Hopfenbeck & Roe, 2010). Særlig rapporterte elevene om lav bruk av kontrollstrategier, som knytter seg til å ta ansvar for egen læring og å lære seg å lære, og som førte til at det ble anbefalt at man i større grad la vekt på dette i skolen. I PISA 2009 forsøkte man også å måle elevenes metakognitive kompetanse gjennom utvikling av spørsmål der elevene ble bedt om å oppgi hvilke strategier de mener egner seg best til konkrete leseformål (Hopfenbeck & Roe, 2010). Dette ble gjort ved at elevene rangerte strategier i forhold til hvor nyttige de er til å forstå og huske innholdet i en tekst. Også her skåret norske elever under snittet. I 2018 bli lesing igjen det sentrale fagområdet i PISA-undersøkelsen. Også i dette rammeverket blir metakognitiv kompetanse trukket fram som sentralt (OECD, 2015).

## **2.3 Undervisning i lesestrategier**

Interessen for undervisning i lesestrategier utviklet seg for omtrent fire tiår siden, og siden da har vi fått betydelig mer informasjon om hvordan lærere bør undervise i lesestrategier. Mye vet vi fra ulike forskningsbaserte undervisningsprogrammer som etter hvert har blitt utviklet. Andre, og mer praksisnære undervisningsmodeller, har blitt utarbeidet med bakgrunn i disse retningene. Samtidig kan det også utledes noen generelle prinsipper for hvordan strategiundervisning bør foregå. Dette vil jeg presentere etter et kort tilbakeblikk på forskning som ledet opp mot forskning på strategiundervisning i klasserommet. Avslutningsvis vil jeg gjøre rede for hva vi vet om undervisningen i norske klasserom.

### 2.3.1 Et historisk tilbakeblikk

Lesestrategienes betydning for leseforståelsen har altså først de siste tiårene fått fokus innenfor forskningen, og helt fram til 1960 ble elevenes leseforståelse i stor grad knyttet til faktorer som intelligens og avkodingsferdigheter (Roe, 2011; Strømsø, 2007). Spørsmål om leseopplæring hadde i stor grad dreid seg rundt begynneropplæringen – altså den første leseopplæringen – og i mindre grad knyttet seg til arbeid med leseforståelsen (Strømsø, 2007). Etter 1970 begynte man derimot å rette oppmerksomheten mot den aktive leseren. I forbindelse med at man begynte å fokusere på kunnskapstilegnelse i forbindelse med lesing, kom samspillet mellom denne nye, men også allerede eksisterende kunnskaper i fokus (Strømsø, 2007). Såkalt skjemateori – som innebærer at vår kunnskap om verden blir organisert i ulike skjemaer – ble i denne forbindelse et viktig bidrag til leseforskningen. Et kognitivt skjema er ifølge Roe ”... en form for abstrakt minnestruktur som vekkes automatisk når vi enten leser eller opplever noe som likner på noe vi har lest eller erfart tidligere” (2011, s. 32). Disse har vært særlig viktige for å rette fokus mot betydningen av leserens bakgrunnskunnskaper i forståelsesprosessen. Et skjema kan ifølge Roe (2011) for eksempel bestå av fortellingsstrukturer som settes i beredskap hver gang vi begynner å lese eller høre en fortelling.

Da man etter hvert studerte nærmere hva som foregikk i *klasserommet*, fant forskere ut at mange lærere arbeidet mye med å undersøke hva elevene hadde lært av å lese tekster. Lærerne undersøkte derimot ikke *hvordan* elevene jobbet med disse tekstene, og de prøvde heller ikke å fortelle elevene hvordan de kunne arbeide med tekster på hensiktsmessige måter (Strømsø, 2007). Durkin (1978) utførte for eksempel et studie av tilsammen 24 klasserom, i fagene engelsk, samfunnsfag og naturfag. Undersøkelsen viste at selv lærerne i engelsktimene i svært liten grad underviste i leseforståelse, og strategiundervisning var nesten ikke å spore. Derimot var mye av arbeidet læreren gjorde i timen, rettet mot å gi elevene oppgaver og å overvåke elevene, og spørsmålene som ble stilt, var i stor grad rene faktaspørsmål (Durkin, 1978).

### 2.3.2 Utviklingen av et didaktisk felt

Vi vet i dag mye om hva som kjennetegner de dyktige leserne, og gjennom en rekke studier har man kommet fram til at vi kan lære elevene å lese tekster strategisk på denne måten (Duke & Pearson, 2002). Dette vil også kunne forbedre leseforståelsen deres, både når det



kommer til tekstene som brukes i forbindelse med strategiene, men også tekster de vil lese på egenhånd i fremtiden.

Pressley (1998, referert i Wilkinson & Son, 2011) har delt inn forskning på undervisning i lesestrategier i tre ulike bølger. Den første innebar forskning på enkeltstrategiundervisning på 1970-og 1980-tallet, via den andre bølgen omtales som ”Multiple Strategies Instruction”. Her ble effekten av å undervise små elevgrupper i et lite repertoar av strategier undersøkt – og med gode resultater. I den tredje bølgen rettes fokus i større grad mot å undervise i et slikt repertoar på en mer fleksibel måte i mer samarbeidende kontekster.

Det var fra 1980-tallet man begynte utviklingen av forskningsbaserte, men mer praksisorienterte undervisningsprogrammer. Særlig tre forskningsbaserte retninger står fram som sentrale: *resiprok undervisning*, *transaksjonell undervisning* og *begrepsorientert undervisning*. Disse regnes som de mest veldokumenterte (Andreassen og Bråten, 2011). Den resiproke opplæringsmodellen ble utarbeidet av Palinscar og Brown (1984), og tilhører den den såkalte ”Multiple Strategies Instruction”-bølgen nevnt ovenfor. Her opererer man med de fire strategiene *oppsummere*, *stille spørsmål*, *oppklare* og *foregripe*. Læreren introduserer og modellerer strategiene, og forklarer elevene hvorfor og når de bør brukes. Ansvaret gis gradvis fra lærer til elev. Resiprok innebærer gjensidighet, og et viktig prinsipp er at man skaper mening sammen, og i grupper viser elevene hverandre hvordan de tenker og forstår (Palinscar & Brown, 1984). *Transaksjonell undervisning* ble en ny og viktig term det påfølgende tiåret, og som regnes til den tredje bølgen. Det ble hevdet at læreren i resiprok undervisning i for stor grad trakk seg tilbake, hvilket kunne føre til mindre konstruktive samtaler, og lærerens rolle i resiprok undervisning ble beskrevet som ”... on the sidelines and can elect to provide assistance if and when the group’s functioning falters” (Pressley, mfl. , 1992, s. 531). Man fokuserte på at læreren i større grad involvere seg i elevenes leseprosess, hvor læreren er med på å vurdere hvorvidt elevene forstår hva de holder på med, eventuelt endre taktikk hvis ikke (Pressley, 1992). *Transaksjonell undervisning* ble også i enda sterkere grad knyttet mot direkte forklaring og modellering av strategiene. Dessuten ble ikke undervisningen begrenset til et visst antall undervisningstimer, men det ble heller vektlagt at undervisningen skulle gå over lenger tid og være en integrert del av den vanlige undervisningen. Hvilke strategier man opererer med i *transaksjonell undervisning*, varierer, men ifølge Pressley og McCormick (1995, referert i Andreassen, 2007, s. 264) opptrer følgende regelmessig: *foregripelse*, *kobling av forkunnskaper* til det som som kommer fram i

teksten, *konstruksjon av bilder* som representerer ideer i tekster, *tilpassing av lesehastighet og lese måte*, *lage spørsmål* til teksten og *oppsummering* av innholdet.

Duke og Pearson (2002) og McLaughlin og Allen (2002) har utviklet leseopplæringsmodeller med utgangspunkt i den resiproke modellen, der særlig sistnevnte gir en svært detaljert fremgangsmåte. Disse to vil gis en kort beskrivelse i det følgende.

Duke og Pearson (2002) anbefaler undervisning i seks strategier: *foregripe*, *stille spørsmål*, *visualisere* og *organisere*, *tenke høyt*, *fokusere på tekststruktur* og *oppsummere*. Modellen er delt inn i fem ulike faser, der graden av lærers bidrag over tid gradvis blir mindre:

1. *Eksplisitt beskrivelse av strategien og når og hvordan den bør brukes.*
2. *Lærer og/eller student modellerer strategien i praksis.*
3. *Læreren og elevene samarbeider om praktisering av strategien.*
4. *Praktisering av strategien, men med veiledning, der eleven gradvis blir overlatt til seg selv.*
5. *Selvstendig bruk av strategien.*

Selv om modellen tar for seg én strategi, bør læreren også referere til, modellere og oppmuntre til andre strategier gjennom prosessen (s. 210). Også tekster, motivasjon og vurdering trekkes fram som vesentlige stikkord i implementeringen av modellen. Læreren bør velge tekster som egner seg for den gjeldende strategien. En tekst som elevene kjenner godt til, vil dermed egne seg dårlig hvis de skal lære seg å foregripe innholdet. Grad av motivasjon vil være avgjørende for om, og hvordan, elevene vil bruke strategiene, og det er derfor viktig å motivere elevene gjennom for eksempel å lese virkelige tekster i virkelige situasjoner, og også å skape et miljø der høykvalitetssamtaler om tekst er fremtredende. Endelig bør lærerne vurdere elevenes bruk av strategier og grad av leseforståelse, for så å kunne justere egen undervisning (Duke & Pearson, 2002).

McLaughlin og Allens (2002) modell går steg for steg grundig gjennom hvordan undervisningen bør foregå, og de arbeidet med flere lærere som tok opplegget deres i bruk. Av de 15 strategiene listet opp i 2.2.2, opererer de med åtte forskjellige: *forberede lesingen*, *overvåke*, *stille spørsmål*, *finne sammenhenger*, *visualisere* og *organisere*, *fokusere på språk*, *vurdere* og *oppsummere*. Modellen er delt inn i tre trinn:

1. *Læreren instruerer.* Her vil læreren forklare og modellere strategien. Deretter vil elevene få veiledning når de skal praktisere den selv, og når det virker som de behersker strategien, kan de få praktisere den i par eller grupper, med læreren som observatør. Endelig kan elevene reflektere over hvordan strategiene hjelper dem med å forstå bedre, for eksempel i grupper eller skriftlig på egenhånd, men med en samlet oppsummering i plenum til slutt.
2. *Elevene praktiserer det de har lært.* I denne fasen er det først og fremst tre måter å organisere elevene på: små lærerstyrte grupper, leseverksted med flere stasjoner og grupper der elevene øver seg på ulike lesestrategier. I leseverkstedene arbeider elevene individuelt eller i små grupper, og denne måten egner seg best for de laveste trinnene, hvor det ofte brukes mer tid på leseopplæringen.
3. *Læreren leder arbeidet med vurdering, refleksjon og målsetting.* Til slutt skal altså elevene dele sine erfaringer, reflektere over det de har lært og lage seg nye mål for videre arbeid. Dette bør deles med alle, slik at man lærer av hverandre, samtidig som de burde skrive dette ned, for å bevare disse tankene.

Med bakgrunn i resiprok og transaksjonell undervisning, utviklet John Guthrie (2004) med kolleger begrepsorientert undervisning, der motivasjon og begrepsforståelse er sentrale stikkord. CORI er en forkortelse for *Concept-Oriented Reading Instruction*, en begrepsorientert undervisningsmodell der et viktig fokus og mål med undervisningen er elevenes forståelse og læring av *faglige begreper*. Dette skal oppnås ved at leseopplæringen gjennomføres som en integrert del av fagopplæringen i naturfag. De ulike strategiene er *aktivering av bakgrunnskunnskaper*, *spørsmålsstilling* til tekstinholdet, *informasjonssøk* etter svar på spørsmålene, *oppsummering* og *grafisk organisering* av kunnskapen. I undervisningsprogrammet blir en ny strategi undervist for hver uke. Dette skjer de første seks ukene, og i de neste seks ukene blir disse sett i sammenheng med hverandre. Tanken bak CORI er at bedret leseforståelse henger sammen med økt evne til å bygge opp begrepsforståelsen i interaksjon med tekster.

I sin redegjørelse av de tre dominerende retningene resiprok undervisning, transaksjonell undervisning og begrepsorientert undervisning, mener Andreassen (2007, s. 272) at det utkrystalliserer seg fire kjennetegn på de tre programmene. Dette er at de baserer seg på et *konstruktivistisk syn* på læring og undervisning, der man vil utvikle elevenes kognitive arbeid idet man bygger videre på det de har av forkunnskaper. Man betrakter også *kognitive strategier* som grunnleggende for leseforståelse, i tillegg til at et repertoar av slike kan læres

gjennom *eksplisitt undervisning* der læreren forklarer og demonstrerer disse. Endelig er det *sosiale aspektet* ved læringen sentralt, der dialogen er et viktig element, og lærerens rolle som modell og dialogleder vektlegges. På bakgrunn av dette utledes fem retninger for god opplæring i leseforståelse (Andreassen, 2007, s. 274-280). Andreassen (2007) påpeker at det særlig er 4.-7. trinn som er målgruppen for disse anbefalingene, da de ovennevnte studiene har rettet seg mot barnetrinnets midtre og øverste trinn. Undervisningen som observeres i denne studien foregår på åttende trinn. Likevel kan man trekke noen generelle prinsipper av dette som ikke vil være uvesentlig selv om elevene er ett år eldre enn det øvre sjiktet innenfor målgruppen som nevnes.

For å ta *det konstruktivistiske synet på læring og forståelse* på alvor, fremhever Andreassen (2007) viktigheten av å stille gode spørsmål som stimulerer elevene til å trekke slutninger og grunnleggende svarene. Slike spørsmål tar utgangspunkt i eller utfordrer elevenes forkunnskaper i møte med tekster. Dessuten fremmer slike spørsmål refleksjon om både tekstinnholdet og strategibruken. Videre anbefales det at lærere velger seg ut noen *virkningsfulle strategier* som de kan gjøre seg godt kjent med. Deretter fremheves viktigheten av at lærerne har en *progresjonsplan for strategiundervisningen*, der det innledningsvis rettes oppmerksomhet mot elevene selv som lesende individer. Deretter bør undervisningen følge en videre fremdrift som har støtte i forskningen: en forklaring og dialog med elevene om strategien og hvorfor den er viktig og når den er hensiktsmessig, lærerens modellering av strategien slik at elevene vet hvordan den kan brukes, utprøving av strategiene i grupper og med veiledning fra lærer, der ansvaret overføres gradvis før elevene får brukt strategien på egenhånd. Videre trekkes det fram at elevene må få utviklet leseforståelse innenfor *strukturerte sosiale rammer*. Andreassen (2007) påpeker at forskning peker mot at homogene grupper ikke er å foretrekke, og anbefaler selv at gruppene ikke er større enn fire-fem personer. En måte å strukturere gruppedialogen på, kan være å tildele elevene roller, der hver rolle representerer en strategi. Avslutningsvis trekkes det fram at strategibruk og leseforståelse bør kobles til *sentrale begreper innenfor aktuelle tema*. De forskjellige fagene og temaene har sine grunnleggende begreper som er grunnleggende for forståelsen. Den sterke koblingen mellom fag og strategibruk er i overensstemmelse med lesing som grunnleggende ferdighet, og som skal arbeides med aktivt i alle fag, påpeker Andreassen (2007).

Særlig sentralt innenfor litteraturen om transaksjonell forskning har vært studier av skoler som har vært spesielt vellykket i arbeidet med leseforståelse. En av disse har vært den såkalte

Benchmark-skolen, en spesialskole for elever med leseutfordringer. Pressley og Gaskins (2006) trekker fram flere sentrale trekk ved arbeidet ved denne skolen, der de ansatte har vært inspirert av forskning på feltet. Sentralt i dette arbeidet er at læreren innledningsvis forklarer og modellerer strategiene, og deretter følger årevis med trening av strategiene. Samtidig forklares og modelleres strategiene jevnlig, lenge etter introduksjon av disse. Elevene bruker strategier daglig, og dersom de glemmer dette, gir lærerne påminnelser om å bruke dem. Elevene undervises i å overvåke leseforståelsen, der de alltid skal spørre seg selv hvorvidt det de leser gir mening, og å iverksette tiltak dersom dette ikke er tilfellet. Strategiene brukes jevnlig på tvers av læreplanene i tilegnelse av viktige fagkunnskaper, og elevene oppfordres til å stille spørsmål, konstruere bilder, oppsummere, og lærerne fokuserer jevnlig på bakgrunnskunnskaper i undervisningen. Timene begynner ofte med aktiviteter for å aktivere bakgrunnskunnskaper, lærerne oppmuntrer elevene til å bruke disse i lesingen, og de oppfordrer dem også til å opparbeide seg bakgrunnskunnskaper dersom disse mangler. Skolen beskrives også som et motiverende sted for elevene, der sammenhengen mellom innsats og suksess vektlegges. Dette gjelder også innsats når det kommer til strategibruk – at denne innsatsen faktisk kan føre til læring og bedre resultater. Endelig vektlegges det at all undervisning på skolen er ”utsmykket” med metakognitiv informasjon:

Students learn where and when to use the strategies they are acquiring, how and when the strategies are helpful, and how learning and using strategies is part of general competence, not just at the school but in the larger world. (Pressley & Gaskins, 2006, s.110)

### **2.3.3 I norske klasserom**

Det har ikke blitt forsket mye på hvordan hvordan undervisning i lesing organiseres på mellom- og ungdomstrinnet i norsk skole, eller på hva denne undervisningen inneholder. Det er derfor vanskelig å si noe om i hvor stor grad det undervises i lesestrategier i norske klasserom (Kulbrandstad, 2003, s. 177). Observasjon av undervisning på barneskolen i ”reading and language arts”, viser at det i forskjellige regioner i USA ikke er spesielt vanlig å undervise i strategier, på tross av en del forskning som viser at strategiundervisning faktisk kan være effektivt (Wilkinson & Son, 2011). Vi kan ikke trekke slutningen om at forholdene er de samme i Norge, men likevel finnes det noe forskning som kan støtte opp om at situasjonen ikke er fullstendig annerledes her. Mye tyder på at mye av undervisningen rettet mot leseforståelse i norske klasserom har foregått implisitt gjennom ulike undervisningsaktiviteter, eksempelvis gjennom kontrollspørsmål til teksten eller forklaring av vanskelige ord før tekstlesingen (Andreassen, 2007). Øistein Anmarkrud (2009) undersøker i

sin doktoravhandling fire læreres undervisning i lesestrategier og lesemotivasjon på niende trinn. Her viste det seg at strategiundervisningen utgjorde 19,7 prosent av det samlede observasjonsmaterialet på totalt 16 timer (s. 171-173). Svært mye av strategiundervisningen foregikk her implisitt. Her må det riktignok presiseres at dataene er fra PISA+ studien, der opptaket av undervisningen er hentet inn før innføringen av LK06 og de grunnleggende ferdighetene.

Selv om læringsstrategier har fått økt fokus gjennom Læringsplakaten, er det altså ikke noen garanti for at dette har fått reell betydning for undervisningen i norske klasserom.

*Sammenhengen mellom undervisning og læring. Arbeidsmåter, utvikling av ferdigheter og læring i norsk, naturfag og samfunnsfag (SMUL)* er ett av prosjektene under programmet for Evaluering av Kunnskapsløftet (EvaKL), med Utdanningsdirektoratet som oppdragsgiver. SMUL har som hovedfokus hvordan lærerne forstår, fortolker og omsetter LK06 i praksis. I delrapport nr. 2 rettes søkelys mot lærernes planlegging for implementering av LK06, med fokus på ivaretagelse av elementer som kompetansemål, mål for grunnleggende ferdigheter og læringsstrategier i planverket sitt (Hodgson, Skogvold & Tomlinson, 2010). På grunnlag av plandokumenter de har analysert, konkluderer de med at fokuset på læringsstrategier, og også grunnleggende ferdigheter, hovedsakelig er avgrenset til noen skoleeiere som har utviklet kommunale planer for området. Selv for disse, har dette i liten grad nedfelt seg mer detaljert i planer og på skolenivå og lavere (s. 72). Innenfor videregående opplæring hadde dette på daværende tidspunkt ikke fått gjennomslag i planverket for videregående opplæring. Likevel tilbyr noen skoleeiere etterutdanningstilbud i læringsstrategier. Lærerne oppgir at de er positive til kompetansetilbudet de er gitt, og mener at de nå har mer fokus på utvikling av læringsstrategier enn hva som var tilfellet under arbeidet med tidligere læreplaner (s. 97).

At norske elever rapporterte i 2000 om mindre bruk av læringsstrategier i PISA-undersøkelsen, trenger heller ikke bety at elevene mangler strategier, og dessuten kan ting ha endret seg siden da. Årsaken kan også være at de norske elevene var mindre bevisste enn elever i andre land på hvordan disse skulle brukes – som igjen kan henge sammen med at norske lærere i liten grad snakker med elevene om dette (Roe, 2011, s. 83). For å få mer dybdekunnskap om elevenes opplevelse av hvordan lærere arbeider med elevenes leseengasjement og kunnskap og bevissthet om bruk av lesestrategier, ble det utført intervjuer av 42 ungdomsskoleelever i forbindelse med i PISA+-studien fra 2005, en oppfølgingsstudie der siktemålet var å undersøke problematiske funn fra PISA-undersøkelsen gjennom

videoopptak fra klasserom og intervjuer av elever og lærere (Roe, 2016). Elevene var fra tilsammen syv skoler. Når elever ble spurt om hva slags leseundervisning de fikk, trodde noen at dette dreide seg om undervisning de fikk tidlig på barneskolen knyttet til avkodning. Andre relaterte leseundervisningen til for eksempel leseflyt ved høytlesing og spesialundervisning for elever med dysleksi. Etter en nærmere oppklaring der det ble presisert at dette dreide seg om undervisning i strategier, oppga likevel 46 prosent at de ikke hadde hatt noen form for leseundervisning utover begynneropplæringen. 33 prosent av elevene oppga at de hadde fått noe leseundervisning, men disse kom bare med ett strategieksempel hver. Disse representerte et relativt smalt utvalg av strategier, som å skrive nøkkelord eller å skimme teksten. Roe påpeker likevel at mye av det som ble observert i videomaterialet kan defineres som leseundervisning utover det som ble nevnt av elevene. Når dette likevel ikke påpekes av elevene, kan dette indikere at lærerne i for liten grad har knyttet dette eksplisitt til leseforståelse. I intervjuene kom det også fram at elevene hadde relativt lav grad av metakognitiv bevissthet rundt egen strategibruk. Mange sa de ofte avslutter lesingen selv om de forståelsen mangler, og lesingen fremstår i flere av elevutsagnene mer som en oppgave som skal fullføres, uavhengig av hva de har lært fra teksten (Roe, 2016).

Det forekommer utvilsomt strategiopplæring i norsk skole, men det er indikasjoner om at denne i noen grad kan være mangelfull. I det følgende vil jeg trekke fram mulige utfordringer med å omsette prinsippet fra LK06 til praksis.

## **2.4 Utfordringer i undervisningen**

Å vie stor oppmerksomhet til selve læreprosessen, fremfor kunnskapsinnholdet, kan oppleves som uvant for mange lærere (Anmarkrud & Refsahl, 2010). Heller ikke alle forskere er udelt positive til strategifokus i klasserommet. McKeown, Beck og Blake (2009) utførte et studie blant femteklassinger der de sammenlignet resultatene hos grupper som fikk ulik form for leseundervisning. I tillegg til en kontrollgruppe, ble elevene delt inn i én såkalt "content-group" og én "strategy-group". I den ene gruppen fikk elevene undervisning med fokus på tekstinnhold, der undervisningen var rettet mot forståelse av teksten gjennom "questioning the author"-spørsmål. Strategigruppen fikk undervisning i strategier som sammendrag, foregripelse, trekke slutninger, generering av spørsmål og overvåking av forståelsen. Resultatene av undersøkelsene viste noe bedre resultater i gruppen som hadde fått undervisning rettet mot selve tekstinnholdet.

Learned, Stockdill og Birr Moje (2011) argumenterer kritisk mot denne studien, og mener det i nyere forskning har blitt et økt dikotomisk syn på innhold og strategi i undervisningen:

The false binary of content instruction versus strategy instruction is not a helpful paradigm, and as we move into the future of reading research and instruction, we need to acknowledge that good reading comprehension requires both knowledge and strategic approaches, and good instruction can accomplish these goals simultaneously. (s. 182)

Wilkinson og Son (2011) trekker likevel fram at resultatene fra undersøkelsene til McKeown mfl. (2009) er kompatible med den generelle forståelse av at strategier ”*per se*” ikke sørger for økt leseforståelse (2011, s. 366).

En rekke studier (f.eks. Hilden & Pressley, 2007) har vist at strategiundervisning kan være svært utfordrende for lærere. Den kan komme i konflikt med tidligere undervisningspraksis som de er vant med, den kan ta mye tid av undervisningstiden deres, og den kan ta lang tid å lære seg å utføre effektivt. Et fellestrekk for mye av den tidlige forskningen om bruk av lesestrategier, er at overføring av modellen fra en forsøksituasjon til den komplekse skolehverdagen ikke er uproblematisk (Strømsø, 2007). Dette viste for eksempel en intervensjonsstudie utført i Norge basert på de tre programmene, der særlig overgangen fra lærerstyrt tekstsamtaler til samtaler styrt av elever i små grupper viste seg å være utfordrende for lærerne (Andreassen & Bråten, 2011). I denne studien ble seks femteklasselærere kurset i å implementere fire ulike prinsipper i undervisningen: fokus på elevenes bakgrunnskunnskaper, leseforståelsesstrategier, organisering av lesegrupper og lesemotivasjon. Dette skulle implementeres ved å sørge for klasseromsdialoger som skulle aktivere og generere relevante bakgrunnskunnskaper, strategiundervisning gjennom modellering og stillasbygging (scaffolding), strategisk lesing gjennom samspill i små grupper og å relatere lesing til studentenes interesse innenfor fagstoffet. Undervisningen varte over en periode på fem måneder, og innholdet var hentet fra lærerplanen i samfunnsfag. Resultatene viste en vellykket implementering av de to første prinsippene, samt økt leseforståelse og strategibruk sammenlignet med kontrollgruppen. Resultatene viste likevel en mindre vellykket implementering av organiseringen av lesegruppene, der elevene i liten grad samarbeidet i arbeidet med leseforståelse gjennom strategibruk. Heller ikke lesemotivasjon ble ikke realisert slik det skulle, ved at lesingen i fagene sjeldent ble knyttet til virkelighetsnære erfaringer, og elevene ble i liten grad gitt valgmuligheter når det kom til valg av delemner og tekster (Andreassen og Bråten, 2011).



Når det gjelder lærernes syn på lærerplanens fokus på læringsstrategier, kommer det fram av den ovennevnte SMUL-rapporten (2010) at lærerne forskerne hadde intervjuet, er positive til dette fokuset (s. 96). Likevel opplever enkelte at det kan være vanskelig å få elevene til å ta individuelt ansvar for egne læringsprosesser. Disse opplever at elevene er mer fokusert på hva de har gjort, og bli ferdige med, fremfor motivasjon knyttet til *nytteverdien* av læringen (Hodgson mfl., 2010, s. 96). Ifølge Hodgson mfl. (2010) finner også Dale og Øzerk (2009) at læringsstrategier har en uklar status i Kunnskapsløftet, og at norske lærere får liten hjelp i læreplan og tilhørende dokumenter til implementeringen. Noen rapporterer at de får god hjelp i lærebøkene, samtidig som et studie av utvalgte læreverk (Rønning mfl. 2008, s. 179, referert i Hodgson mfl., 2010) viser at denne støtten kan variere fra læreverk til læreverk.

I tillegg til de ovennevnte bølgene som strategiundervisningen historisk kan inndeles i, legger Wilkinson & Son (2011) til en fjerde bølge de kaller for *dialogisk*. Dette gjør de med bakgrunn i ulike utfordringer knyttet til strategiundervisningen. Her videreføres vektleggingen av dialog i undervisningen, men begrepet dialogisk brukes her mer som et overordnet begrep, der målet er en mer dynamisk og fleksibel undervisning. Her trekker de fram fire stikkord fra nyere forskning som de mener vil føre til mer en mer fleksibilitet i undervisningen rettet mot forståelse: innholdsrik undervisning, diskusjon, argumentasjon og intertekstualitet. CORI-modellen trekkes her fram som en del av ”Content-Rich-Instruction” (s. 367). Avslutningsvis poengterer de likevel at det kreves flere studier før man kan supplere eksplisitt strategiundervisning med flere dialogiske tilnærminger.

Selv om lesestrategier fremheves i arbeidet med grunnleggende ferdigheter, og norsklærerne her har et særlig ansvar, kan mange oppleve det som utfordrende å få til dette i undervisningen, og de får i varierende grad støtte til denne implementeringen. Samtidig er det grunn til å tro at utfordringene for lærerne ikke blir noe mindre i vår digitaliserte hverdag. Duke og Pearson (2002) vektlegger at lesing for dyktige lesere kan karakteriseres som en ikke-lineær prosess, selv om mange generelt omtaler lesing som en lineær prosess. Med bruk av tekster på nettet, med hypertekster som igjen fører til koblinger til nye tekster, vil tekster i økende grad måtte leses på en ikke-lineær måte. Dette er også noe som bør tas hensyn til i strategiundervisningen. Det positive her er likevel at Learned mfl. (2011, s. 173) påpeker at en rekke studier har vist at strategiundervisning også kan fremme elevenes lesing av digitale tekster.

Ifølge Duke mfl. (2011) er strategiundervisningen mest sårbar for kritikk når den er "... implemented in a heavily scripted fashion" (s. 67). Når lærere i forkant ønsker å planlegge undervisningen i detalj og forsøker å gjøre denne undervisningen universell, vil dette kunne føre til en undervisning som fremstår som uavhengig av og mindre mottakelig for den spesifikke konteksten og den aktuelle elevgruppen. Når forskningen har vist at strategiundervisningen heller bør være dynamisk og fleksibel, fremstår slik undervisning som rigid, og vil kunne avle en abstrakt innholdsløs metakognitiv introspeksjon om strategibruk. I verste fall vil undervisningen i slike tilfeller bli mer komplisert enn tekstinholdet elevene faktisk skal forstå ved hjelp av strategiene. Dermed vil strategiundervisningen ha læring av strategier som et mål i seg selv, fremfor et middel som vil kunne føre til læring (Duke mfl., 2011).

## 3 Metode og materiale

Denne studien er en kvalitativ observasjon av tre ulike kasus. Den dybdeundersøker tre læreres leseundervisning, og det empiriske materialet jeg tar utgangspunkt i, er videodata hentet fra LISA-studien. Da dette er innsamlet av forskere fra LISA-prosjektet, vil jeg ikke gå i dybden av denne prosessen. Da studien er basert på gjenbruk av allerede eksisterende materiale, vil jeg dermed fokusere mer på dette. Innledningsvis vil jeg, i tillegg til å legge fram problemstillingen, presentere forskningsdesignet i en egen tabell. Dette kapittelet vil ta for seg ulike sider ved dette designet, samt aspekter knyttet til studiens validitet og reabilitet.

### 3.1 Forskningsdesign

Maxwell (2013) vektlegger hvordan et kvalitativt forskningsdesign består av ulike komponenter hvor alle har en gjensidig påvirkning på hverandre, og der arbeidet med de ulike komponentene foregår parallelt i en sirkulær, snarere enn en lineær prosess. Alle delene av forskningsdesignet mitt må ses i sammenheng med hverandre, men viktigst av alt er at designet i best mulig grad besvarer problemstillingen på en dekkende måte. Problemstillingen min er følgende: *Hvordan foregår leseopplæringen i norskfaget i tre klasser på åttende trinn?*

Tabell 3.1. Oversikt over forskningsdesign

<b>Type studie</b>	Kasusstudie
<b>Metode</b>	Observasjon/videoobservasjon
<b>Datamateriale</b>	Videoopptak fra LISA-studien
<b>Utvalg</b>	Videoopptak av tre undervisningstimer, hentet fra tre ulike skoler
<b>Type analyse</b>	Kvalitativ analyse: Semistrukturert observasjon av tre undervisningstimer
<b>Analysebegreper/kategorier/koder</b>	<b>Skole A:</b> Eksplisitt leseopplæring/implisitt leseopplæring <b>Skole B:</b> Før lesing/under lesing <b>Skole C:</b> Timens og tekstens hensikt/før lesing/under lesing

### 3.1.1 Kasusstudie

Denne studien er en deskriptiv kasusstudie. En deskriptiv kasusstudie har som formål å beskrive et fenomen fra en kontekst i den virkelige verden (Yin, 2014). Kasusdesign egner seg godt for situasjoner der problemstillingen er et "hvorfor"-eller "hvordan"-spørsmål (Yin, 2014). Også når forskeren har begrenset eller ingen kontroll over den aktuelle atferden, og fokuset for studien er et midlertidig eller foreløpig fenomen, er kasusstudier godt egnet. Når jeg observerer allerede et innhentet materiale, har jeg ingen kontroll over atferden til de jeg observerer. Samtidig er undervisningstimer avgrenset i tid og rom, og kan derfor anses som midlertidige fenomener. Kasusstudier brukes også ofte dersom man vil gå i dybden av et sosialt fenomen. De fanger opp konkrete sider ved fenomener som fort kan forsvinne i stor-skala-undersøkelser: "Significance rather than frequency is a hallmark of case studies, offering the researcher an insight into the real dynamics of situations and people" (Cohen Manion, & Morrison, 2011, s. 294). Svake sider ved kasusstudier er ifølge Nisbet og Wyatt (1984, referert i Cohen mfl., 2011) derimot at de raskt kan bli selektive og subjektive, og et offer for observatørbias.

I mitt tilfelle er det snakk om tre ulike kasus, som dermed betyr at dette er en *multiple-case-studie*, eller et *fler-kasusdesign*. Yin (2014) definerer dette som er en variant av kasusstudie, i likhet med et enkelt-kasusstudier, og er innenfor samme metodiske rammeverk. Likevel påpekes det at dersom man har ressursene til å velge, er fler-kasusdesign å foretrekke. Analyse av to eller flere kasus vil kunne vektet sterkere enn et enkeltkasus (Yin, 2014).

## 3.2 Et kvalitativt observasjonsstudie

Kleven m.fl. (2011) påpeker at kvalitative metoder vektlegger en nærhet og tilgang på ny kunnskap av dypere natur enn overflatekunnskapen som kvantitative metoder gir, samt at kvalitativ metode prioriterer en nærhet mellom forskeren og forsøkspersonene. På grunn av min manglende tilstedeværelse i kasusene jeg forsker på, har jeg ikke en nærhet til disse i fysisk forstand, men jeg får likevel kommet tett på situasjonene jeg observerer. En slik nærhet, i tillegg til fleksibiliteten som følger av at datainnsamlingssituasjonen ikke er så fast strukturert på forhånd, vil gi forskeren tilgang til kunnskap som man ellers vanskelig ville ha kunnet få tak i (Kleven mfl. , 2011, s. 19). I dette delkapittelet vil jeg gi en teoretisk fundert begrunnelse for bruk av både kvalitativ observasjon generelt og videoobservasjon spesielt, samt vesentlige aspekter ved observatørrollen.

### 3.2.1 Observasjon

Vedeler (2000) definerer observasjon som ”...systematisk innsamling av informasjon om den fysiske og sosiale verden slik den viser seg for oss direkte via våre sanser” (s. 9). I pedagogisk forskning er hensikten ofte å få innsikt og kunnskap om livet innenfor for eksempel skoler eller klasser, eller kunnskaper for å evaluere for eksempel undervisningsopplegg eller pedagogiske tiltak. Vedeler trekker også fram at observasjonsstudier i skolen (og barnehager) er av allmenn interesse, både for foreldre, myndigheter og administratorer. Dessuten peker hun på verdien av vurdering, blant annet av lærerpraksis. Gjennom observasjon gis det også en direkte informasjon om det som skal forskes på. Man spør ikke folk, i mitt tilfelle –lærerne – om følelser, holdninger, eller hva de gjør. Derimot kan man se hva de gjør og lytte til hva de sier – og dermed komme bak deres eventuelle selektive persepsjon (Vedeler, 2000, s. 11-12). Observasjon egner seg dermed godt for å få fram diskrepans mellom hva informantene sier og hva de faktisk gjør. Spørreundersøkelser vil kunne avdekke om lærere hevder at de retter eksplisitt fokus mot leseferdighetene i undervisningen, men det er først gjennom tilgang til timene vi kan si noe om faktisk praksis, dog i dette tilfellet hos et begrenset utvalg.

Det skilles ofte mellom *strukturert* og *ustrukturert* observasjon. Ved strukturert observasjon er det på forhånd spesifisert hva som skal observeres, og man har forhåndsspesifiserte kategorier. Ved ustrukturert observasjon er idealet at alt som er interessant i henhold til formålet med observasjonen, skal observeres (Kleven m.fl., 2011, s. 41). Patton (1990, s. 202, referert i Cohen mfl, 2011, s. 457), opererer med en tredje kategori. På hver sin ende av skalaen, er såkalt *highly structured observations* og *unstructured observation*. Ved såkalt *semi-structured observation* vet man på forhånd hvilke saker man skal se etter, men dette gjøres på en mindre systematisk og forhåndsbestemt måte. Dette stemmer godt overens med min observasjon av det aktuelle materialet. Jeg hadde klart for meg at jeg ønsket å undersøke hvordan leseundervisningen faktisk foregår, og hvordan lærerne underviser i lesestrategier i denne opplæringen, men ønsket ikke å begrense observasjonene ved å ha kategoriene bestemt på forhånd.

### 3.2.2 Videoobservasjon

Bruk av videoobservasjon som metode kan ha mange fordeler. Blikstad-Balas og Sørvik (2014) fremhever hvordan videodata lar forskere dele opp data i mindre deler for å kunne se

etter mønstre som ikke er enkle å se når man er i observasjonssituasjonen. Dette gjør det lettere å analysere komplekse klasseromssituasjoner, sammenlignet med direkte observasjon der deler av undervisningen kan forsvinne "foran øynene" på observatøren. Samtidig kan videodata øke forskningens validitet ved at videoopptaket kan ses på ny av flere forskere (s. 141). Ifølge Erickson (2006) styres dessuten ikke videoobservasjon i like stor grad som når man tar fortløpende feltnotater, da menneskets oppmerksomhet er mer selektivt enn et videokamera. Men videodata inneholder også mye informasjon, og dette krever et årvåkent blitt fra meg som observatør, der man gjerne må spille av videoene en rekke ganger før å få et skarpt blikk på materialet.

Ifølge Cohen m.fl. (2011) er et av kjennetegnene ved observasjon at den gir forskeren "levende" materiale fra situasjoner som naturlig finner sted i sosiale situasjoner (s. 456). Et spørsmål er om lærere og elever opplever det som en naturlig setting med kameraer som filmer, og med forskere tilstede i klasserommet. Dette kan spille en rolle for dataenes representativitet, som ofte omtales som "reactivity" (Cohen mfl., 2011; Blikstad-Balas & Sørvik, 2014; Klette, 2009) eller "observatøreffekten" (Klette, 2009; Vedeler, 2000). Samtidig påpeker Klette (2009) at økt bruk av hjemmevideokameraer har gjort unge og voksne mer vant til videoopptak, enten det er snakk om foran eller bak kameraet. I tillegg til at den teknologiske utviklingen har gjort innhenting og lagringen av materialet enklere og mer effektivt, har mer diskret kamerautstyr gjort denne teknologien til et mindre påtrengende og forstyrrende element mellom forskere og forskningsobjekter (Klette, 2009, s. 62). Erickson (2006) hevder at videoopptak ikke er en fullstendig nøytral dokumentasjon, og viser til hvor man velger å plassere kameraene og når man velger å starte og avslutte innspillingen. Likevel påpeker han at når kameraene beveges minimalt, fører dette til mindre distraksjon for deltakerne som blir filmet. I LISA-studien var det altså to monterte, og ikke håndholdte, kameraer som filmet undervisningen.

### **3.2.3 Observatørrollen**

Det finnes ulike former for roller man kan ha som observatør. Vedeler opererer med fire slike: *fullstendig deltaker*, *deltakende observatør*, *observatør som deltaker* og *fullstendig uavhengig observatør* (Vedeler, 2000, s. 17-19). Mens andre og tredje rolle representerer en slags "mellomposisjon", der man i litt større eller litt mindre grad selv er deltakende i gruppen som observeres, representerer første og siste gruppe hver sitt ytterpunkt på denne

skalaen. Er man fullstendig deltaker, deltar observatøren i aktivitetene på lik linje med de andre deltakerne, mens en fullstendig uavhengig observatør beskrives derimot som en ”flue-på-veggen”-rolle, noe som nærmest er en umulighet i seg selv, da man ikke kan unngå å være kjent i miljøet og tatt i betraktning av deltakerne. Vedeler begrunner dette også med informasjonen man må gi om undersøkelsen i tillegg til samtykket man må få fra deltakerne (2000, s. 16). I lys av dette vil LISA-ansatte havne innenfor den tredje kategorien. På den annen side var ikke deres rolle å utføre noen systematisk observasjon av undervisningen, men kun som tilstedeværende for å samle inn dokumentasjon i form av videoopptak. Dermed er det også belegg for å hevde at de havner i en slags mellomposisjon mellom den tredje og fjerde kategorien. Min rolle må derimot defineres som *fullstendig uavhengig observatør*, da jeg ikke var tilstede i selve innsamlingsprosessen.

Den viktigste begrensningen ved observasjonen er observatøren selv, da vedkommende innehar verdier, holdninger og erfaringer som han eller hun tar med seg i fortolkningen (Vedeler, 2000, s. 16). Dette kalles for såkalt *observatørbias*, og uten et bevisst forhold til dette, kan man risikere å trekke mindre valide forskningsmessige konklusjoner. Mine erfaringer som elev i grunnskolen, men også senere som lektorstudent, vil her kunne spille en rolle. Jeg var selv elev i grunnskolen før LK06 og innføringen av lesing som grunnleggende ferdighet, men har derimot blitt bevisst på viktigheten av den andre leseopplæringen gjennom erfaring som student på lektorprogrammet. Som student og i jobb som lærer, har man kanskje visse forventninger til hvordan undervisningen bør foregå. Jeg har også vært med og kodet videomaterialet for LISA-prosjektet. Da dette baserer seg på forskningsbaserte indikatorer på god undervisning<sup>1</sup>, har dette gitt meg et mer ”vitenskapelig blikk” som kan være med på å motvirke en slik validitetstrussel.

### 3.3 Datamaterialet

I denne delen vil jeg presentere LISA-studien, som har gitt meg tilgang til videomaterialet jeg bruker i min studie. Jeg vil ikke gå dypt inn i denne innsamlingsprosessen, men først og fremst trekke fram aspekter ved gjenbruk av materiale, som er vesentlig i min studie. I tillegg til de etiske betraktningene og beskrivelsene av utvalg og utvalgsstrategi, vil jeg også belyse hvorfor og hvordan jeg har transkribert og analysert mitt materiale.

---

<sup>1</sup> Om PLATO-manualen: <http://platorubric.stanford.edu/index.html>

### 3.3.1 LISA-studien

LISA er et pågående forskningsprosjekt, der tittelen står for *Linking Instruction and Student Achievement*. Studien er knyttet til ILS - Institutt for lærerutdanning og skoleforskning - ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet på Universitetet i Oslo. Prosjektet er ledet av professor Kirsti Klette, og med seg i arbeidet har hun også hatt flere forskere og masterstudenter. 50 skoler i flere ulike landsdeler bidro med videodata fra matematikk og norsk på åttende trinn, men også elevdata og testdata fra de samme klasserommene, der man søker å koble data fra nasjonal prøve med hva som faktisk skjer i klasserommet. To kameraer filmet undervisningen, der ett var montert foran i klasserommet, der elevene kom i fokus, og ett bak i klasserommet, som filmet læreren. Lyden ble tatt opp av to mikrofoner. En var festet på læreren, og en midt i rommet, der sistnevnte skulle fange opp elevpraten. I etterkant av den første innsamlingsrunden, har det også blitt hentet inn videoopptak fra andre fag og også fra finske klasserom. Sistnevnte inngår som "LISA-Helsinki-delstudie", der ambisjonen er å se på eventuelle forskjeller mellom finsk og norsk undervisningspraksis (se også <http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/lisa/> og Blikstad-Balas, Klette og Roe, 2015).

### 3.3.2 Gjenbruk av datamateriale

Gjenbruk av kvalitativt datamateriale gjør det mulig å studere interessante hendelser som ikke var eksplisitt fokus for den opprinnelige undersøkelsen, men som kan være fruktbart å forfølge i ettertid (Dalland, 2011). Likevel har det vært rettet noen kritiske argumenter mot gjenbruk av datamateriale. Ett av disse dreier seg om at det er problematisk å benytte seg av data som allerede har blitt til i en konkret kontekst, og at man dermed ikke har førstehåndskjennskap til denne (Dalland, 2011; Andersson & Sørvik, 2013). Selv har jeg på ulike måter fått mer kjennskap til denne konteksten. Jeg har i arbeidet med oppgaven fått tilgang til tilleggsinformasjon, som opplysninger om de aktuelle lærerne, og også skriftlige dokumenter med blant annet planer og aktiviteter for de ulike timene, i tillegg til at jeg også har benyttet meg av et læreverk som brukes i den ene undervisningstimen. Bruk av to kameraer i opptaksprosessen, slik at man både får sett opptak av elevene og læreren, gjør også at man får et mer helhetlig bilde av undervisningen.

Men selv med god kontekstinformasjon vil videoopptakene representere et "utsnitt" av virkeligheten, som igjen vil sette premisser for tolkning og analyse (Dalland, 2011).

Hammersley (2010, referert i Andersson & Sørvik, 2013) poengterer likevel at dataene ikke



bare oppstår ved innhenting, men allerede er kontekstualisert før denne prosessen, samtidig som de blir *re-kontekstualisert* underveis. Et annet argument er av forskningsetiske hensyn (Dalland, 2011). Foruten de forskningsetiske pliktene som forskere ved LISA-prosjektet måtte ta hensyn til ved innhenting av materialet, er jeg i den forbindelse nødt til å signere en avtale om at jeg har gjort meg kjent med personopplysningslovens retningslinjer. En siste utfordring kan knytte seg til hvorvidt tilgjengelig data egner seg for formålet med studiet (Hammersley, 2010, referert i Andersson & Sørvik, 2013). Likevel kan bruk av videodata egne seg godt til en rekke perspektiver og tilnærminger.

En vesentlig fordel ved gjenbruk av datamateriale, er at det er effektivt i form av at man slipper å hente inn nye data for nye studier (Andersson & Sørvik, 2013). Dalland (2011) trekker fram hvordan hennes gjenbruk av PISA+ sine data har gitt henne tilgang på materiale som ville ha vært umulig å samle inn på egenhånd. Dette kjenner jeg meg igjen i. Avslutningsvis poengterer Dalland at diskusjonen om gjenbruk av kvalitative data ikke bør gå på om en skal være for eller mot re-analysering, men om denne re-analyseringen kan gi ”nye og viktige perspektiver” (2011, s. 457).

### **3.3.3 Etske betraktninger**

Som forsker har man visse forskningsetiske normer man er nødt til å følge. Én av disse er å melde ifra til personvernombudet for forskning ved Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) dersom man på en eller annen måte skal behandle eller innhente personopplysninger om enkeltpersoner. Også når barn under 15 år deltar i forskningen, må man ha samtykke fra foreldrene, i tillegg til at de også skal samtykke selv (Kleven mfl., 2011). Det ovennevnte ble ordnet av forskere ved LISA-prosjektet før tidspunktet for innhenting.

Det er også viktig at alle som gjenbruker datamateriale signerer en skriftlig avtale der man forplikter seg til å følge gjeldende retningslinjer (Dalland, 2011), som også har blitt gjort i forbindelse med denne studien. Cohen mfl. (2011, s. 91) poengterer viktigheten av at ikke forskningsmaterialet avslører navn eller andre identitetsfaktorer. Mine forskningsetiske plikter i arbeidet med denne studien, har vært å anonymisere navn på de aktuelle skolene, men også navn på elever og lærere når disse eventuelt kommer fram i de aktuelle transkripsjonene.

### 3.3.4 Utvalg

LISA-studiens utvalg baserte seg på skoler som hadde hatt enten større fremgang enn forventet, eller vanlig fremgang på nasjonale prøver. Formålet har altså vært å se om man kan koble disse resultatene med det som faktisk skjer i klasserommet (Blikstad-Balas mfl., 2014). Mine kasus er fra tre av LISA-prosjektets 50 skoler. Disse kan man kalle for *hensiktsmessige* eller *strategiske utvalg* (Vedeler, 2000). Utvalgsstrategien skal passe med prosjektets formål og med tanke på tilgjengelige ressurser (s. 75). Timene ble valgt på bakgrunn av hensikten med studiet, som var å undersøke lærernes undervisning i lesestrategier i opplæringen. Dette var kriteriet, og kan derfor falle innunder *kriteriebasert utvalg*, der alle tilfredsstiller et forhåndsbestemt, viktig kriterium (s. 77). På grunn av min rolle som forskningsassistent på prosjektet, var jeg jevnlig i dialog med andre som også hadde deltatt i kodingen av videomaterialet. Da jeg informerte om ønsket mitt for hva jeg ville undersøke, ble jeg tipset om disse tre skolene.

Når man foretar slike hensiktsmessige utvalg, påpeker Vedeler at man finner fram til de mest ”informasjonsrike” kasus eller situasjoner med tanke på formålet (Vedeler, 2000, s. 75). Det viste seg at ikke alle utvalgene var like informasjonsrike når det gjeldt å få innblikk i lærernes *eksplisitte* undervisning i leseforståelse. Dette fokuset var riktignok tilstede hos læreren på Skole A, men ikke like gjennomgående som hos lærerne på de to andre skolene. Likevel valgte jeg å beholde dette kasuset i utvalget mitt. Denne læreren arbeidet med elevenes leseferdigheter, men i hovedsak på en indirekte måte gjennom ulike undervisningsaktiviteter. Jeg så dette som en mulighet til å få tilført nye, interessante perspektiver til studien min.

På Skole A kjøres ett opplegg over tilsammen to timer, men i to forskjellige klasserom. Her har jeg valgt å fokusere på den første timen i ett av klasserommene. Denne skilte seg ikke nødvendigvis vesentlig fra de de andre timene, men det eksplisitte leseopplæringen var i denne timen mest iøynefallende. På Skole B organiseres tre av fire timer henholdsvis etter lesefasene *før*, *under* og *etter* lesingen. På skole C rettes det fokus mot leseferdighetene i én av norsktimene, og dermed ble denne et naturlig valg. Her organiserer læreren undervisningen i de aktuelle strategiene etter om de brukes før eller under lesingen. Da undervisningen i den første av norsktimene på Skole B også dreide seg om strategibruk før og under lesing, egnet denne seg godt, da dette kunne åpne opp for eventuelle komparative perspektiver avslutningsvis i oppgaven.

Forskerne tilknyttet LISA-studien hentet inn visse typer bakgrunnsinformasjon om lærerne. Når det kommer til alder og antall studiepoeng, opererte studien med forhåndsbestemte og standardiserte tallkategorier, og derfor er ikke disse tallene ytterligere spesifisert. Disse er samlet i loggskjemaer som ble brukt under innhentingene, og som jeg har satt inn i følgende tabell:

Tabell 3.2. Informasjon om lærerne

	Skole A - Hilde	Skole B - Katrine	Skole C - Morten
<b>Alder</b>	40-49	50-59	20-29
<b>Antall år som lærer</b>	21	21,5	7
<b>Antall studiepoeng i norsk</b>	31-60	31-60	Mastergrad

### 3.3.5 Transkribering av materialet

For at ikke vesentlige sider ved de tre timene skal gå tapt i analysen av det foreliggende materialet, har det vært svært viktig med en grundig transkribering av de tre timene. Bruken av transkriberingsprogrammet *Inqscribe*<sup>2</sup> viste seg å være vært godt egnet til dette formålet. Denne programvaren er installert på datamaskiner på videolaben i fjerde etasje i Niels Henrik Abels hus – hvor Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) holder til – og hvor jeg har hatt tilgang. For å danne meg et helhetlig bilde av de tre timene, valgte jeg å transkribere alt fra disse. Jeg opplevde mange fordeler ved å bruke dette programmet i transkriberingsarbeidet. Programmet gir via enkle snarveier mulighet til å få opp tidspunkt for de ulike utsagnene. Dette kan være en fordel dersom man ønsker å få fram kvantifiserbare funn. Selv om mine observasjoner er kvalitative, har denne funksjonen likevel vært nyttig for å få en god oversikt over ulike sekvenser i timene, og for lett å kunne finne tilbake til sentrale ytringer. Både videoavspillingen og tekstdokumentet integreres i samme vindu, som gjør det lettere å observere handlingen i klasserommet samtidig som man transkriberer de ulike ytringene. Programmet har også en funksjon der videoavspillingen styres ved hjelp av en fotpedal, hvilket har en tidsbesparende effekt. Dette har vært svært nyttig da det har vært relativt store mengder tekst å transkribere. I tillegg til anonymisering av skolenavn, har jeg anonymisert navn på lærere og elever i transkriberingsprosessen.

<sup>2</sup> Om Inqscribe: <https://www.inqscribe.com>

### 3.3.6 Analyse av materialet

Kvalitative analyser har sin styrke når det gjelder helhetlig vurdering av enkeltkasus, men mindre egnet til å sammenligne flere kasus (Kleven mfl., 2011). Jeg har også gjort en grundig og helhetlig analyse av enkeltkasusene, og eventuelle linjer mellom disse bør derfor trekkes avslutningsvis. Da de tre kasusene er forholdsvis ulike, er det viktig å se på hva som er spesielt for nettopp hver og enkelt av disse når jeg presenterer resultatene. Beskrivelsene skal være fyldige, deskriptive og fokuserte i lys av problemstillingen (Vedeler, 2000, s. 84). Dette er vesentlig, da mine beskrivelser blir leserens ”øyne, ører og sanser” (Vedeler, 2000, s. 80). Observasjonsbeskrivelser skal inneholde både deskriptiv informasjon og forskerens personlige tolkninger (Vedeler, 2000, s. 80), men sistnevnte er avhengig av at beskrivelsene er konkrete og detaljerte, og at man som observatør ikke ”... lager en overforenklet, generaliserende og vag beskrivelse og legger sine egne meninger eller fordommer inn den...” (Vedeler, 2000, s. 82). I verste fall vil ikke leseren kunne vurdere om fortolkningen min naturlig følger av observasjonsdataene.

Ifølge Yin (2014) har de som er kritiske til kasusstudier ofte påpekt begrepsoperasjonaliseringen som en svakhet ved disse, der forskeren velger operasjonaliseringer på bakgrunn av forutinntatte holdninger (s. 46). For å unngå dette, men også for å unngå at viktige aspekter ved timene ikke kom til syne, har mine kategorier blitt til med utgangspunkt i, og gjennom en grundig observasjon av, det foreliggende materialet. Dette er derfor i hovedsak en *induktiv analyse*, der kategoriene fremtrer underveis (Vedeler, 2000, s. 84).

Tabell 3.3. Koder

<b>Skole A – Hilde</b>	Implisitt leseopplæring	Eksplisitt leseopplæring	
<b>Skole B - Katrine</b>	Før lesingen	Underveis i lesingen	
<b>Skole C - Morten</b>	Før lesingen	Underveis i lesingen	Timens og tekstens hensikt

Kategoriene *før lesingen* og *underveis i lesingen* sier noe om hvordan lærerne velger å kategorisere og undervise i de ulike strategiene, og kan derfor knyttes til en måte å kategorisere på der man finner fram til disse kategoriene gjennom hva deltakerne er opptatt

av, beskjeftiger seg med eller uttrykker meninger om (Vedeler, 2000, s. 86). Selv om leseundervisningen knyttet seg til disse fasene, viste det seg å være viktige aspekter ved timen sett i lys av problemstillingen, som ikke ville ha blitt fanget opp uten en ytterligere kategori: lærerens fokus på *timens og tekstens hensikt* på Skole C. Skole A står i skarp kontrast til de andre to skolene, da det eksplisitte fokuset på leseferdighetene ikke danner samme ramme rundt undervisningstimen. Dette dannet bakgrunnen for kategoriseringen *eksplisitt og implisitt leseopplæring* denne timen. Dette knytter seg til den typen kategorisering der man blir klar over mønstre i datamaterialet som deltakerne i og for seg ikke har satt bestemte ord eller merkelapper på før.

Dataene på Skole A presenteres på bakgrunn av såkalte *nøkkelhendelser*, der disse presenteres i henhold til deres betydning, men ikke nødvendigvis i kronologisk rekkefølge (Patton, 1990, s. 37, referert i Vedeler, 2000). Den implisitte leseundervisningen foregår gjennom ulike aktiviteter, og ikke i helklasse, der visse hendelser, i form av samtale mellom lærer og elev, får fram representative eksempler som kan danne tematiske mønstre for denne lærerens undervisning. Slike nøkkelhendelser er også sentralt for tilleggskoden på Skole C. Da de to felleskategoriene på disse to skolene knytter seg til lærens organiseringen av undervisningen, er det mest ryddig og hensiktsmessig å presentere dataene kronologisk.

### 3.4 Validitet og reabilitet

Man skiller gjerne i forskningen mellom indre og ytre validitet, som dreier seg om studiens gyldighet, troverdighet og generaliserbarhet, mens studiens reabilitet dreier seg om etterprøvnbarhet. Også begrepsvaliditeten kan knyttes til studiens etterprøvnbarhet, og dreier seg ifølge Vedeler (2000, s. 129) i kvalitativ forskning om kategoriene man har konstruert er gode representasjoner av det man mener å observere. Da jeg har gitt en grundigere forklaring av kategoriene, vil ikke dette bli tatt opp i denne delen. I det følgende vil jeg gjøre rede for studiens indre og ytre validitet og reabilitet. Aspekter ved validiteten har blitt beskrevet tidligere i kapitlet, særlig knyttet til mulige validitetstrusler ved observasjon og videobservasjon, og vil derfor ikke utdypes nærmere i denne delen.

Den indre validiteten knytter seg altså til hvorvidt man kan anse mine tolkninger som gyldige. En grundig kjennskap til materialet og det teoretiske feltet er viktig for å sikre at mine tolkninger er valide. Et vesentlig aspekt ved dette har vært å gi såkalte *thick*

*descriptions*, eller fyldige beskrivelser, som er viktige for å få fram kompleksiteten ved det som studeres (Geertz, 1973, referert i Cohen mfl., 2011, s. 17). Dette er som nevnt også lettere å få til ved bruk av videoobservasjon, da man kan spille av så mange ganger man vil, slik at jeg får kryssjekket mine observasjoner og transkriberinger. Underveis i prosessen har jeg også hatt jevnlig møter med andre personer tilknyttet LISA-prosjektet, både professorer og masterstudenter, der jeg har fått diskutert materialet og ulike funn, samt fått tilbakemeldinger fra andre. Dette er viktig for unngå at ens observasjoner blir for subjektive, eller hvis det er noen logiske eller metodiske feil ved studien (Maxwell, 2013, s. 127). Da den ene læreren legger undervisningen sin tett opp mot læreverket *Nye Kontekst 8-10 Basisbok* (Blichfeldt & Heggem, 2014), har jeg brukt denne som støtte til mine observasjoner. LISA-studien har samlet inn ytterligere data som jeg bruker, der jeg har tilgang til skriftliggjøring av mål og aktiviteter. At jeg har hatt tilgang til annet materiale tilknyttet timene, har gjort det mulig å kryssjekke mine observasjoner.

Når det gjelder studiens generaliserbarhet, altså den ytre validiteten, vil resultater fra undersøkelser i en enkeltklasse i utgangspunktet kun vil være gyldig i denne klassen, samtidig som resultater først vil være interessante når de kan overføres til andre kontekster (Kleven mfl, 2014). I min studie ser jeg på undervisningen i tre ulike klasserom, noe som gjør det mulig å se i hvilken grad resultatene blir like eller ulike. Mine kasus er i utgangspunktet forholdsvis ulike, samtidig som de i noen grad også kan sammenlignes. Det er vesentlig at jeg kan gi inngående beskrivelser av materialet, og studiens resultater vil kunne si noe om hvordan den faktiske leseundervisningen foregår, og at eventuelle mønstre vil kunne bekreftes i lys av relevant teori. Yin bruker begrepet *analytisk generalisering* som en motsetning til *statistisk generalisering*, der førstnevnte er relevant i kasusstudie-generalisering: "Rather than thinking about your case as a sample, you should think of it as the opportunity to shed empirical light about some theoretical concepts or principles..." (2014, s. 40). Den analytiske generaliseringen baserer seg enten på en bekreftelse, modifisering, avvisning eller utvikling av eksisterende teoretiske begreper, eller at det oppstår nye slike (s. 41).

Reabilitet dreier seg altså om studiens pålitelighet, hvilket dreier seg om hvorvidt en forsker ville ha fått de samme funnene med bruk av samme teori og de samme metodene. I analysen har det vært viktig å se på delene i lys av helheten, og motsatt, og hele tiden fokusert i lys av

problemstilling og forskningsspørsmål for studien. Jeg har så langt det har latt seg gjøre, forsøkt å se på andre mulige forklaringer til fenomenene jeg observerer, for å øke troverdigheten ved mine observasjoner. Metoden jeg har brukt vil kunne gjøre det lettere for andre forskere å kryssjekke mine funn, da videoopptakene, samt annet eksisterende materiale, kan brukes av andre forskere. Med tilgang på samme forskning og teori, og med bruk av samme metode, er det sannsynlig at mange av de samme mønstrene ville ha blitt synlig også for andre forskere.

## 4 Resultater fra videoanalysen

I denne masteroppgaven er problemstillingen følgende: *Hvordan foregår leseopplæringen i norskfaget i tre klasser på åttende trinn?* For å svare på denne, har jeg utarbeidet disse forskningsspørsmålene:

- *Hvordan underviser lærerne i lesestrategier?*
- *Hvilke utfordringer kan ligge i en slik undervisning?*

I dette kapittelet vil jeg vise hvordan leseopplæringen foregår i tre forskjellige klasser. Jeg ønsker å ta utgangspunkt i hvordan lærerne underviser i lesestrategier i denne opplæringen, som knytter seg til oppgavens første forskningsspørsmål. Selv om eventuelle utfordringer vil kunne gå fram av dette kapittelet, vil ikke det siste forskningsspørsmålet vektlegges før i diskusjonskapittelet. Da mye av forståelsesopplæringen på Skole A denne timen foregår implisitt gjennom ulike aktiviteter i timen, ønsker jeg å få fram dette gjennom kategoriene *eksplisitt* og *implisitt leseopplæring*. Som jeg trakk fram i metodekapittelet, vil jeg her trekke fram nøkkehendelser som kan danne tematiske mønstre i dette arbeidet. Eksemplene fra arbeidet med aktivitetene vil derfor ikke først og fremst presenteres kronologisk. Skole A og Skole B har begge fått kategoriene *før* og *under* lesing, da undervisningen organiseres med bakgrunn i disse lesefasene. Da eksplisitt undervisning i leseforståelse er mer gjennomgående i disse timene, vil hendelsene i hovedsak presenteres kronologisk, og større deler av timene vil bli belyst. Skole C har også fått en tilleggskategori som belyser andre aspekter ved leseopplæringen, og som ikke kommer fram gjennom de nevnte kategoriene: fokus på *timen* og *tekstens hensikt*. I det følgende tar hvert delkapittel for seg én skole. Innledningsvis presenteres en oppsummering av innholdet i timen, en tabell for mål og aktiviteter i timen, samt en forklaring av de ulike kategoriene. Deretter følger resultatene.

### 4.1 Skole A – Hildes undervisning

Skole A ligger i en forstad til en stor by i Norge. Undervisningsøkten jeg har analysert, er én av tilsammen fire dobbelttimer som har blitt filmet i norsk på denne skolen, der læreren gjennomfører det samme opplegget i to økter i to forskjellige klasser. Jeg har tatt utgangspunkt i den første økten i det ene klasserommet, og denne varer i 86 minutter. Tre temaer danner utgangspunktet for målene denne timen: leseforståelse, opplysningstiden og



Ludvig Holberg. Timen innledes med at disse tas opp i plenum, og klassen snakker sammen om ett av disse målene: å bli en bedre leser. Deretter fokuseres det på elevenes forkunnskaper; Læreren, heretter Hilde, får en elev til å lage et ustrukturert tankekart på tavla, basert på hva klassen husker fra forrige time. Temaet er opplysningstiden. Det går ikke fram hvilket læreverk de bruker i undervisningen, men kapittelet de arbeider med denne timen, omhandler blant annet barokken, renessanse, reformasjon, Martin Luther og opplysningstiden. Det faglige innholdet er basert på stikkord som Hilde selv trekker fram. I den første aktiviteten skal jobbe i par, der én leser høyt, og den andre gjenforteller tekstinnholdet.

Elever som har blitt ferdige med denne aktiviteten, får beskjed om å skimlese deler av kapittelet som Hilde har lest for dem i en tidligere time. Deretter skal elevene jobbe i par eller i grupper på tre elever, med noe hun kaller for ”lappesystem”. Elevene får utdelt lapper med spørsmål fra kapittelet, og lederen skal finne fram til svaret i boka. Deretter skal den eller de andre gjenta svaret, inklusiv lederen selv. Som en form for oppsummering på slutten av timen, trekker enkeltelever lapper med spørsmål de har jobbet med, for så å velge ut hvem som skal svare. Timen avsluttes med at de snakker sammen om målene for timen, samt en samtale om elevenes tanker om denne timen. I den påfølgende timen, som ikke er med i denne studien, er målene at elevene skal bli bedre lesere gjennom stillelesing og nærlesing, samt å få mer kunnskap om komedien Erasmus Montanus.

Tabell 4.1. Mål og aktiviteter, Skole A

Mål <sup>3</sup>	Aktivitet
”Bli en bedre leser; høytlesing, nærlesing og letelesing”	- Nærlesing: høytlesing og gjenfortelling i par. - Letelesing: elevene skal i par eller grupper finne svar på spørsmål fra teksten de har lest, deretter gjenfortelle svarene (”lappesystemet”)
”Få kunnskap om opplysningstiden og hva som kjennetegner denne tida”	Tankekart, nærlesingsaktivitet, letelesingsaktivitet (”lappesystemet”)
”Få kunnskap om Ludvig Holberg”	Tankekart, nærlesingsaktivitet, letelesingsaktivitet (”lappesystemet”)

<sup>3</sup> Hentet fra plan for timen, Skole A (Vedlegg 1).

I det følgende vil jeg skille mellom kategoriene *eksplisitt* og *implisitt* leseopplæring. Eksplisitt forståelsesopplæring dreier seg ifølge Rune Andreassen om konkret og direkte undervisning der læreren forklarer og demonstrerer lesestrategiene og hvordan de virker (2007, s. 253). Når Hilde fokuserer på leseforståelse i oppstarten av timen, demonstrerer hun ikke strategier for elevene, men hun gir en kort forklaring av en strategi, i tillegg til at hun forsøker å få fram hva elevene husker om to ulike lesemåter. Dermed tydeliggjør hun for elevene at leseforståelse er på agendaen. Det implisitte slaget dreier seg derimot om undervisningsaktiviteter som tar sikte på å øke elevenes leseforståelse på en indirekte måte (Andreassen, 2007). Denne måten å arbeide med leseforståelse på, er dominerende i Hildes time. Selv om målet med slik undervisning er forståelse, påpeker Andreassen (2007) at læreren i en slik undervisning ikke forklarer eller viser strategier som elevene kan bruke i nye lesesituasjoner dersom teksten eller leseformålet krever det. Dette gjøres heller ikke av Hilde i arbeidet med disse aktivitetene.

#### **4.1.1 Eksplisitt leseopplæring**

I det følgende vil jeg trekke fram eksempler på at Hilde retter eksplisitt fokus mot leseferdighetene for elevene. Eksempelene i denne delen er hentet fra starten av timen, når Hilde snakker med elevene om målet som knytter seg til leseferdighetene denne timen, som altså er å bli en bedre leser gjennom høytlesing, nærlesing og letelesing. Hilde bruker ikke begrepet "lesestrategier", men mellom to og tre minutter i starten av timen driver hun med eksplisitt leseundervisning ved at hun snakker med elevene om måter man kan lese på. Elevene får i underkant av ett minutt til først å tenke på hva nærlesing og letelesing er, for så å snakke sammen i par.

Etter elevene har snakket sammen, spør Hilde en elev om hun vet hva nærlesing er. Fokuset rettes altså mot leseferdighetene, men elevene får likevel ikke noen eksplisitt strategiundervisning. Eleven svarer at dette dreier seg om å *lese nøye*. Hun svarer med et spørrende tonefall som tyder på en viss usikkerhet, og eleven avventer bekreftelse fra læreren. Hilde godtar elevsvaret, men ber eleven beskrive hva man gjør når man leser nøye. Eleven svarer igjen med et spørrende tonefall om dette dreier seg om å *bruke tid* på teksten. Hilde godtar også dette elevsvaret, og presiserer at det eleven sier er helt riktig, men spør likevel en annen elev om hun har noe mer å tilføye. Denne eleven påpeker at hun ikke vet noe mer enn det som allerede har blitt sagt, hvorpå Hilde henvender seg til en tredje elev. Også

denne eleven svarer at dette dreier seg om å lese nøye og å bruke tid på å lære seg det som står i teksten. Elevene har altså hørt om nærlesing før, men har svært begrenset kjennskap til hva nærlesing av tekster faktisk innebærer. Hilde godtar disse elevsvarene, og utdyper mer eksplisitt:

**Hilde:** Ja, du tenker på, stopper opp og tenker, hva har jeg lært, hva har jeg lest. Det er ikke så veldig mye vits i å gå videre på en tekst hvis man ikke har skjønt det man har lest på forhånd. For da klarer man ikke å få noen sammenheng.

Hilde føyer altså til at nærlesing dreier seg om å stoppe opp og tenke på hva man har lest, som altså handler om å kontrollere leseforståelsen. Hun er eksplisitt i form av å gi en beskrivelse av denne strategien, men forklaringen er likevel svært kort. Hilde oppfordrer heller ikke elevene om å gjøre dette når de holder på med aktiviteten hun knytter til nærlesing, der elevene skal lese høyt og gjenfortelle for hverandre, og presiserer heller ikke i når denne strategien kan brukes. Målet er også at de skal bli bedre lesere gjennom høytlesing, men Hilde utdyper ikke for elevene hvordan denne høytlesingen kan gjøre dem til bedre lesere.

Deretter snakker de om Hildes neste stikkord, og hun spør en elev om han husker hva letelesing er. Eleven svarer at dette er å lete etter et svar i teksten. Også her godtar hun svaret, og trekker først fram én måte man kan drive med letelesing på:

**Hilde:** Og det er det ofte man gjør når man får for eksempel lekse i samfunnsfag, så får man leselekse, og så får man spørsmål man skal svare på, og så hvis man har det travelt og ikke orker å gjøre lekse så kjempegodt, så leser man ikke, men bare leter etter svarene, og det ser ut som en har gjort et godt arbeid. Men det er ikke nødvendigvis at man har lært noen ting. At man bare leter etter svarene og skriver dem ned.

Her retter Hilde eksplisitt fokus mot letelesing ved at trekke fram når og hvordan denne strategien brukes. Man leser ikke, men bare leter etter svarene og skriver de ned, og bakgrunnen er ofte at man vil finne raskt fram til svaret. Hun påpeker likevel at elevene ikke nødvendigvis lærer så mye av dette, og at dette dermed vil føre til lav grad av forståelse. Deretter påpeker hun at det vil fortone seg annerledes med dagens letelesingsaktivitet, ved at elevene faktisk skal lære seg de svarene de leter etter. Hun forklarer ikke hvorfor nettopp denne aktiviteten vil føre til læring. Forskjellen på dagens aktivitet og letelesing slik hun beskriver i eksempelet over, er at elevene i denne timen skal gjenfortelle svarene til hverandre, og dette kan være en mulig årsak.

Denne sekvensen bærer preg av å være en repetisjon av tidligere gjennomgåtte temaer – både fordi Hilde spør en elev om han ”husker” hva letelesing er, men også fordi begrepene virker relativt kjente for elevene. Det er også sannsynlig at Hilde ikke har gått veldig mye mer i detalj av disse lesemåtene med elevene tidligere, da hun i stor grad godtar elevsvarene og i svært liten grad utdyper disse.

Selv om Hilde kun gir en kort forklaring av en strategi, har jeg likevel kategorisert denne sekvensen som eksplisitt, da elevene gjøres bevisste på at man kan arbeide med tekster på ulike måter for å øke leseforståelsen. Senere refererer Hilde til disse begrepene i introduksjonen til aktivitetene, og når hun oppsummerer målene på slutten av dagen. Likevel retter hun ikke søkelyset mot hvordan elevene kan bruke strategier i lesingen av den aktuelle teksten denne timen.

#### **4.1.2 Implisitt leseopplæring**

Mesteparten av lesefokuset denne timen er altså implisitt ved at elevene ikke bevisstgjøres ulike måter de kan øke egen forståelse i lesingen. Selv om læring av det aktuelle tekstinneholdet er sentralt, arbeider Hilde med elevenes leseforståelse på mer indirekte måter, der undervisningsaktivitetene denne timen blir en form for *ferdighetstrening*. Hilde retter dermed ikke eksplisitt søkelys mot strategier som elevene kan bruke generelt eller i arbeidet med den aktuelle teksten. For selv om Hilde i det ovennevnte eksempelet fokuserer på måter man kan lese tekster på, er det likevel gjennom aktivitetene denne timen at elevene skal nå målet om å bli bedre lesere.

I aktivitetene skal elevene jobbe sammen i par eller grupper. Høytlesing, nærlesing og letelesing knyttes altså til målet for timen om å bli en bedre leser. I aktiviteten som introduseres nesten 20 minutter inn i timen, presiserer Hilde at de jobber med et viktig kapittel der elevene skal sitte sammen i par og lese tilsammen fem sider. Kombinasjonen av høytlesing og gjenfortelling knytter hun altså til nærlesing. Når Hilde skal forklare for to elever hvordan de skal arbeide med denne aktiviteten, forteller hun dem at de skal lese noen små avsnitt fra boka, og demonstrerer ved å ”dele inn” siden med hånden sin:

**Hilde:** Ja, men dere må lese litt kortere, man kan ikke lese hele, du må bare lese noen små avsnitt, det er sånn og sånn og sånn. Ja. Og så skal dere stoppe imellom og fortelle da, vet du.

Hilde presiserer ikke for elevene hvordan gjenfortelling kan føre til økt leseforståelse. Nesten 50 minutter inn i timen introduseres lappesystemet, der også elevene skal gjenfortelle, men denne gangen er det altså svarene som lederen i gruppa har funnet fram til i boka. Denne aktiviteten knytter Hilde til letelesing, og hun forteller elevene at de skal gjøre akkurat det samme som når de leter etter svar når de vil bli fort ferdig med lekse si:

**Hilde:** Bare at nå har dere ikke lov til å skrive det ned og tro at dere er ferdige med lekse deres, for dere skal lære det! Og det kalles letelesing. Vi leiter etter svaret, vi finner svaret i boka.

Heller ikke her presiserer Hilde hvorfor elevene vil lære seg tekstinnholdet bedre gjennom dagens aktivitet, sammenlignet med når de leter etter svar i arbeid med leksene sine.

Selv om Hilde ikke forklarer for elevene måter de kan arbeide med egen forståelse i møte med den aktuelle teksten, forklarer hun ofte eksplisitt for elevene måten de skal arbeide med de konkrete aktivitetene. I neste eksempel ser vi at Hilde er svært opptatt av at de to aktuelle elevene legger fram tekstinnholdet slik som hun har gitt instruksjoner om. Eksempelet er hentet fra letelesingsaktiviteten, fra det såkalte "lappesystemet". Elev 1 er her den som leser svaret høyt, mens elev 2 skal gjenta dette:

**Elev 1:** Eh (...). Renessans... Det betyr gjenfødelse.

**Hilde:** Ja, da må du gjenta det, da.

**Elev 2:** Hæ?

**Hilde:** Da sier du: Tida mellom tretten-til sekstenhundre heter renessanse.

**Elev 2:** Og gjenfødelse.

Videre bygger hun ut elevutspillet til en fullverdig setning:

**Hilde:** Og det betyr gjenfødelse.

Deretter henvender hun seg tilbake til eleven som først leste høyt:

**Hilde:** Og så skal du si det, Karsten.

**Elev 1:** Ja, den tida mellom trettenhundre til sekstenhundretallet, det... Der - det var renessansen. Og det betyr gjenfødelse.

**Hilde:** Riktig, sånn, der har dere rett.

Hilde presiserer ikke for elevene hvorfor det er viktig at de gjør aktivitetene slik hun ønsker. Likevel skal elevene nå målene om økt kunnskap og bedre leseferdigheter gjennom nettopp disse aktivitetene. En mulig årsak kan være at dersom Hilde får en forsikring om at aktivitetene gjennomføres riktig, vil dette også være en forsikring om at de aktuelle målene nås.

Foruten å være opptatt av at oppgaveinstruksen følges, er Hilde svært opptatt av at elevene lærer seg tekstinholdet. Dette gjøres ofte ved at hun *stiller spørsmål* til det de har lest.

Følgende eksempel er hentet fra aktiviteten der elevene skal lese høyt, for så å gjenfortelle.

**Hilde:** Hvor var han Petter Dass fra, da? Var han fra Norge?

**Elev:** Var han ikke det?

**Hilde:** Ja, det var han, vet du.

**Elev:** Ja.

**Hilde:** Ja. Hvis du kikker litt her, nå, så kan du si litt om han.

Her forsøker Hilde å hjelpe til ytterligere ved å peke på tekststykket i boka som handler om Petter Dass. Men før eleven sier noe, gir Hilde mer informasjon:

**Hilde:** Han var født i Norge, født i en plass som heter Nordland.

**Elev:** Ja.

**Hilde:** Ja. Faktisk en plass som heter Alstadhaug i Nordland. Det ligger i Nord-Norge. Helt inne ved kysten. Ja. Og så hadde han skrevet... Fikk du med deg hva han hadde skrevet?

**Elev:** Eh...

**Hilde:** Hva var det han hadde skrevet, da?

**Elev:** Eh, jeg vet ikke helt, jeg.

Her arbeider hun implisitt med elevenes leseforståelse ved å stille dem spørsmål om det de har lest, i tillegg til at hun også gir dem ytterligere informasjon. Fokuset ville derimot ha vært eksplisitt dersom Hilde eksempelvis hadde forklart og demonstrert spørsmålsstilling som en strategi for elevene, og dermed bevisstgjort dem om hvordan de selv kan arbeide på denne måten i tekstlesingen. Også når det kommer til ordforståelsen, forsøker hun å hjelpe dem gjennom spørsmålsstilling:

**Elev:** Man kunne skaffe seg populari... Populærlitteratur.

**Hilde:** Ja, hva er det for noe?

Nedenfor ser man at elevsvaret ikke fremkommer helt tydelig, men også her gir Hilde informasjon, enten det er en gjentakelse eller utdyping av elevsvaret:

**Elev:** Jeg bare leste kjapt nå, så jeg tror det var noe med fransk, italiensk (...).

**Hilde:** Bøker ja, litt sånn... populærlitteratur, det er sånn... romaner og sånn som folk likte å lese for å kose seg. Ikke nødvendigvis vitenskapelige verk.

En annen gang stiller hun ikke spørsmål, men gir forklaringen muntlig samtidig som hun demonstrerer fysisk ved å lene seg over bordet og også "veive" med armene:

**Hilde:** Braute, det er sånn... skal ha plass. Skjønner du? At du skal, at du liksom... Øh, jeg kommer. Jeg som kommer. Kom og hold dere unna. Da forstår dere hva braute er?

**Elev:** Ja.

Selv om eleven bekrefter at han har forstått ordet, tror han likevel at det er snakk om ordet ”brøyte”. Hilde presiserer at ordet er ”braute”. Hun spør eleven om han ikke bruker dette ordet, hvorpå eleven svarer nei. Dermed avslutter Hilde denne samtalen ved å si til eleven at hun nå har lært ham et nytt ord. Også hvis elevene sliter med uttalen av ord, tydeliggjør hun ofte denne for dem:

**Elev:** Pop-ulærlitt..er...atur.

**Hilde:** Jaa, det er bra det, Noa. Populærlitteratur. Det er ikke så rart at du syns det er vanskelig å si det ordet. Vi prøv... Hvis du kan prøve en gang til. Pop-u-lærlitteratur.

Deretter ber hun eleven si ordet ”popcorn”, og å tenke på at ordet har de samme to stavelsene først i ordet, før hun får han til å uttale ”populærlitteratur” igjen. Til slutt roser Hilde eleven når han har uttalt ordet riktig.

Hilde viser altså at hun er opptatt av at elevene har forstått ord når hun spør dem om betydningen av disse, og hun forsøker å demonstrere, forklare og tydeliggjøre betydningen og uttalen av disse for å hjelpe dem. Fokuset er fortsatt implisitt, selv om målet er økt leseforståelse. Hilde retter ikke et eksplisitt fokus mot måter elevene selv kan arbeide med vanskelige ord.

Selv om strategibegrepet verken brukes eller hun sier eksplisitt at det elevene gjør skal fremme leseforståelsen, skjer det likevel ved noen få tilfeller at samtaler dreier seg mer om måter elever kan lære fra teksten. Dermed ser vi et noe mer eksplisitt fokus igjen. I eksempelet nedenfor holder elevene på med lappesystemet, og en elev sier til Hilde at han glemmer fort:

**Hilde:** Glemmer du fort, Matias? Hva skal du... skal til for at du skal klare å lære noen ting nå, kan det her være en måte å lære seg ting på?

Det er vanskelig å tyde elevsvaret, men i Hildes neste utsagn, ser man at hun speiler elevsvaret:

**Hilde:** Du vil lese det mange ganger, du. Det liker du best. Vi lærer forskjellig, vet du.

Eleven påpeker her at han må lese en tekst flere ganger. Hilde bekrefter og utdyper elevsvaret ved å påpeke at man lærer forskjellig.

Hilde presiserer ikke i timen hvilket læreverk de jobber med, men det går fram at elevene jobber med det samme kapittelet i begge de to aktivitetene. En elev skjønner ikke hvorfor han skal lese den samme teksten også i den andre aktiviteten, altså letelesingsaktiviteten:

**Elev:** Skal vi les -

**Hilde:** Ja, det skal du.

**Elev:** Hvorfor skal vi lese det, vi har nettopp lest det!

Eleven i det forrige eksempelet har altså uttrykt at han liker å lese samme tekst flere ganger, mens denne eleven ikke skjønner hensikten med dette. Til dette svarer Hilde:

**Hilde:** Poenget da, er at du skal lese det en gang til for å lære deg det veldig godt.

**Elev:** Ja vel.

**Hilde:** Mm, det skal pugges inn... så det sitter skikkelig inn i... hjernen din.

Selv om ikke Hilde har uttrykt direkte at det å lese en tekst mange ganger kan være en god strategi, bruker hun nå dette som en begrunnelse for valg av aktiviteter denne timen.

Før elevene begynner på de to hovedaktivitetene denne timen, lager en elev et *tankekart*, og Hilde begrunner aktiviteten i etterkant med at de har ”fått i gang litt forkunnskaper”. Når elevene begynner å bli ferdige med nærlesingsoppgaven, får de beskjed om at de kan *skumlese* noe som hun allerede har lest for dem i en tidligere time. Det går fram at dette er en tekst om barokken, og hun gir beskjed til elever som er ferdige med nærlesingsoppgaven om å skumlese denne teksten. Hun ber dem om å kikke på bilder og overskriften for å repetere, og vektlegger at dette skal gjøres raskt. Dermed gir hun en kort forklaring på hvordan de kan gjøre dette, men elevene bevisstgjøres ikke hvordan dette kan være en måte å lese på i andre sammenhenger enn i arbeidet med den aktuelle teksten. Hilde underviser ikke eksplisitt i disse som strategier, men disse fremstår heller som aktiviteten i seg selv.

At Hilde har som intensjon at elevene skal oppnå økt leseforståelse gjennom arbeid med de to aktivitetene, kommer tydelig fram i slutten av timen. Da har de akkurat hatt fellesaktiviteten der elever må svare på spørsmål fra tidligere i timen, for å sjekke at elevene har lært noe fra timen. Deretter går hun over til å snakke med dem om målene for timen:

**Hilde:** Okei, da har dere snakka litt om hva dere har lært, og så må vi jo gå og se på målene. Vi hadde et mål om å bli bedre lesere, da. Har vi kanskje blitt bittelitt flinkere til å lese i dag?

**Elev:** Ja.

**Elev:** Ja.

**Hilde:** Fordi at vi har drevet med høytlesing, nærlesing og les... letelesing, tror dere at vi... bittelitt, kunne ha blitt bedre til å lese? Ja?



To elever svarer ”ja” på dette spørsmålet. Etter å ha fått en bekreftelse fra elevene på at de har blitt flinkere til å lese, snakker ikke Hilde mer med elevene om arbeidet med leseferdighetene.

## 4.2 Skole B – Katrines undervisning

Skole B ligger i litt landlige strøk i en nabokommune til en storby i Norge. Timen jeg analyserer er på tilsammen 43 minutter. Dette er den første av tilsammen fire timer som ble filmet i norsk på denne skolen. Jeg tar utgangspunkt i den første av disse timene, der temaene er både ”før du leser” og ”mens du leser”. Den påfølgende timen knytter seg også til underveisfasen, mens de i den tredje timen arbeider med ”etter lesing”. Mesteparten av strategiundervisningen denne timen knyttes likevel til den første lesefasen. Læreren, heretter Katrine, bruker en Power Point-fremstilling som er nært knyttet opp mot delkapittelet Kurs ”2.3: Mens du leser – les aktivt” i læreboka *Nye Kontekst 8-10 Basisbok* (Blichfeldt & Heggem, 2014). Katrine følger en plan med mål som skal gjelde for denne og neste time. Katrine veksler mellom å fortelle om planen generelt, og å snakke om de konkrete målene spesielt, og hun hopper fram og tilbake mellom temaene i løpet av timen.

I starten av timen ber Katrine elevene finne fram til delkapittelet ”Kurs 2.3: Mens du leser – les aktivt” (Blichfeldt & Heggem, 2014). Mens hun venter på å få opp timens mål på storskjerm for elevene, får hun dem til å snakke sammen om hva de gjør før de setter i gang å lese. Etter Katrine så har gått tilbake til planen og gjennomgått denne, snakker hun med dem om førlesingsfasen igjen, der hun fokuserer på det første målet knyttet til denne fasen. Dette målet er knyttet til hvorfor det er smart å bruke tre ulike former for førlesingsaktiviteter. Deretter følger neste mål med tre nye eksempler på førlesingsaktiviteter, der elevene vurderer hvilke av disse de foretrekker. Når Katrine går videre til neste lesefase, snakker hun med elevene om innhold og mål i lærebokkapittelet, samt ulike begreper knyttet til målene. Deretter er temaet seks forskjellige faguttrykk som listes opp i lærebokkapittelet, der elevene snakker sammen om betydningen av noen av disse, i tillegg til at ett gjennomgås i plenum. Disse faguttrykkene skal elevene også jobbe med i lekse. Avslutningsvis snakker elevene sammen i litt i underkant av to minutter om hvilke teknikker de kan fra før for å lese aktivt, som er en oppgave i læreboka (Blichfeldt & Heggem, 2014, s. 60).

Tabell 4.2. Mål og aktiviteter, Skole B

Mål <sup>4</sup>	Aktiviteter
”ha forstått hvordan vi ligger an i forhold til planen fram til jul”	Helklassesamtale
”ha forstått hvorfor det er smart å bruke førlesingsaktiviteter som -å finne ut hva som er hensikten med lesingen, - skaffe oversikt over lesestoffet - finne ut om man kan noe fra før om det du skal lese om”	Helklassesamtale. Samtaler mellom elevene om hva de gjør før de leser og hvorfor man skal fokusere på hensikten med lesingen og å skaffe seg en oversikt over lesestoffet.
”ha vurdert hvilke førlesingsaktiviteter de selv foretrekker av - tankekart - VØL-skjema - refleksjonsnotat”	Helklassesamtale. Samtale mellom elevene om hvilke av disse førlesingsaktivitetene de foretrekker.
”ha forstått hva som er læringsmålene* og innholdet i lærebokas delkapittel ”Kurs 2.3: Mens du leser – les aktivt”  * Læringsmålene: - ”bruke ulike lesestrategier mens du leser” - ”lese aktivt for å lære og å huske godt”. Hentet fra <i>Nye Kontekst 8-10 Basisbok</i> , (Blichfeldt & Heggem, 2014, s. 60)	Helklassesamtale og samtale mellom elevene, med et særlig fokus på begrepene ”lesestrategier” og ”aktivt”.
”ha fått en rask gjennomgang av hovedinnholdet i kapitlet”	Helklassesamtale
”ha forstått at det er viktig å kontrollere egen leseforståelse underveis når man leser”	
”ha forstått hvilke spørsmål man kan stille seg underveis når man leser”	
”ha repetert viktige begreper vi har jobbet med hittil i år (Alias)”	

<sup>4</sup> Hentet fra plan for timen, Skole B (Vedlegg 2).

Det faglige innholdet i undervisningen knyttes direkte til leseferdighetene denne timen. Både på Skole B og Skole C organiseres denne opplæringen rundt lesemåter knyttet til lesefasene *før* og *under lesingen*, som ikke er en uvanlig måte å dele inn strategiene på (f.eks. Kuldbrandsen, 2003). Det er i arbeidet med den første lesefasen at det først og fremst forekommer eksplisitt strategiundervisning.

#### 4.2.1 Før lesingen

En rekke mål listes opp på planen for denne og den påfølgende timen. To av målene knytter seg til førlesingsfasen, og som de også jobber med denne timen. I det ene målet skal elevene ha forstått hvorfor det er smart å bruke førlesingsaktivitetene å finne ut *hensikten med lesingen*, å skaffe seg en *oversikt over lesestoffet* og å finne ut *om man kan noe fra før* om det man skal lese om. I det andre målet skal de ha vurdert hvorvidt de foretrekker å bruke *tankekart*, *VØL-skjema*<sup>5</sup> eller *refleksjonsnotat*.

Mens Katrine venter på at målene for denne og den påfølgende timen kommer opp for klassen, ber hun elevene tenke gjennom hva de pleier å gjøre når de får en ukjent tekst. Deretter ber hun elevene snakke sammen om dette med "naboen". Lite av praten elevene imellom er hørbart, men det er mulig å høre en elev forklarer naboen at han begynner med å lese overskriften og så leser på baksiden av boka. Etter de har snakket sammen i nesten to minutter, avbryter Katrine elevene. Hun ber de elevene som snakket sammen om hensikten med lesingen, rekke opp hånda. Tilsynelatende er det kun én elev som gjør dette, og hun lar han få utdype:

**Elev:** Ehm... Begynte kanskje å lese litt overskriften da, og se hva den handla om...

**Katrine:** Ja

**Elev:** ...om du syns den er spennende...

**Katrine:** Ja

**Elev:** ...eller ikke.

**Katrine:** Ja. Godt tenkt.

Vi ser altså her at eleven kommer inn på strategien som dreier seg om å skaffe seg en oversikt over lesestoffet. Katrine kommenterer ikke dette elevsvaret noe ytterligere, men trekker fram den første strategien på planen, altså hensikten med lesingen, ved å spørre eleven om det er noe vits i finne ut om teksten er noe spennende dersom man ikke vet hvorfor man skal lese

---

<sup>5</sup> Ifølge Anmarkrud og Refsahl (2010) er VØL en forkortelse for **V**et fra **f**ør, **Ø**nsker å lære og har **L**ært. Skjemaet deles inn i tre kolonner. I den siste kolonnen fyller elevene ut hva de har lært etter de har lest teksten.

den. Eleven svarer at det da ikke virker som man har noe lyst til å lese denne teksten, og Katrine svarer bekreftende.

Videre spør Katrine elevene om det var noen av dem som snakket om neste førlesingsaktivitet, som dreier seg om å skaffe seg en oversikt over teksten før man begynner å lese den. Katrine konstaterer at det var opptil flere, og er på vei til å stille et nytt spørsmål, men avbryter seg selv. Nå sier hun at hun ikke klarer å finne det tredje stikkordet sitt, og sier at hun blir stresset fordi hun ikke klarer å finne dette. Nå ønsker Katrine altså å finne ut av om noen hadde snakket sammen om den tredje strategien, som dreier seg om å finne ut av om de kan noe fra før om det de skal lese om.

Da hun ikke husker hva som var denne tredje førlesingsaktiviteten, går Katrine tilbake til planen som hun til slutt får fram for klassen. Hun begynner å presentere denne, og når hun nå kommer til det første målet knyttet til førlesingsfasen, som hun akkurat har snakket med dem om, finner hun fram til den tredje førlesingsaktiviteten igjen. Hun repeterer hvilke to strategier de akkurat har snakket om, og spør elevene om det var noen som snakket om at de prøver å finne ut om de kan noe fra før om det de skal lese om. Få rekker opp hånda, tilsynelatende kun én elev:

**Eleve:** Ehm, liksom når man... eh, liksom, leser overskriftene eller noe, da, så kommer du på at, okei, det er det, da, og så tenker du... i hvert fall jeg, veldig ofte at, okei, da kan jeg litt om det temaet liksom (...).

**Katrine:** Veldig lur strategi. Så bra.

Eleven beskriver altså hva han gjør når han aktiverer forkunnskaper. Katrine ønsket at elevene skulle snakke sammen om hva de pleier å gjøre når de møter en ny tekst, og den påfølgende planumsgjennomgangen styres etter hvorvidt elevene har snakket om de tre første strategiene som listes opp på planen.

Videre fortsetter Katrine å gå gjennom alle målene på planen, hvorpå hun kommer inn på det andre målet knyttet til førlesingsfasen. Her skal elevene vurdere hvilke førlesingsaktiviteter de selv foretrekker av tankekart, VØL-skjema og refleksjonsnotat. Denne aktiviteten kommer først senere i timen, og dette er kun en kommentar underveis i gjennomgangen av planen i sin helhet:

**Katrine:** Og det er litt sånn - hva passer best for din måte å lære på. Og da, hittil, så kan det hende det er sånn at læreren har sagt at nå lager vi et tankekart før vi starter å lese. At læreren har bestemt det. Og at læreren har sagt at nå skal vi lage et VØL-

skjema, hva kan jeg fra før, hva er det jeg ønsker å lære og hva har jeg lært til slutt når temaet er over.

Her kommer Katrine altså inn på bakgrunnen for å bruke disse strategiene. Tidligere kan det være at elevene kanskje har holdt på med disse aktivitetene fordi læreren har bestemt dette for dem. Likevel trekker hun her inn elevenes egne preferanser for hvilke strategier de skal velge.

Når hun har gått gjennom planen i sin helhet, går hun igjen tilbake til det første målet knyttet til førlesingsaktiviteter, som de tidligere har snakket sammen om. Nå instruerer hun elevene om å snakke med naboen om hvorfor man skal fokusere på hensikten før man leser. Omtrent et halvt minutt senere henter hun opp tråden igjen. Katrine eksemplifiserer hvorfor det er viktig å fokusere på hensikten ved å spørre elevene om man må lese fra begynnelse til slutt dersom man ønsker å finne fram til en opplysning i avisa. Noen elever mumler ”nei”.

**Katrine:** Nei. Så hvis hensikten er å finne et telefonnummer, for eksempel, i en annonse fordi du skal ringe til en rørlegger, trenger du å begynne fra begynnelsen og lese nøye gjennom hele, liksom?

Noen elever mumler ”nei” igjen. Katrine poengterer videre at det derfor er viktig at det første man må stille seg spørsmål om, er hvorfor man skal lese teksten. Deretter kommer hun inn på andre eksempler på hva som kan være hensikten med lesingen:

**Katrine:** Skal jeg lese for å kose meg mens jeg tar en kopp te, eller skal jeg... for eksempel lære noe nytt... Skal jeg... finne en opplysning, skal jeg leite etter ett eller annet. Det bestemmer hvordan du leser, gjør det ikke det?

Å lese for å kose seg, for å lære, eller for å finne fram til en opplysning, er altså eksempler på leseformål som Katrine trekker frem. Hun poengterer at grunnen til at elevene skal fokusere på hensikten med lesingen, er at de da vil vite hvordan de skal lese teksten. Deretter spør Katrine hvilke lesemåter de tidligere har snakket om, som indikerer at det har vært rettet fokus mot dette tidligere. En elev svarer letelesing, skumlesing og nærlesing, Katrine svarer bekreftende, og sier ” kjempesint”.

Deretter går Katrine over til neste strategi, og spør elevene hvorfor man bør skaffe seg en oversikt over det man skal lese. Få av elevsamtalene er hørbare, men man kan høre en elev si at det gjør det lettere å vite hva man skal finne ut av. Mens elevene snakker, henter Katrine fram en bok som hun holder fram for elevene. Hun spør dem hva man gjør for å skaffe seg

oversikt innholdet hvis man har en dobbeltside slik som den som hun holder fram. En elev svarer at man skimleser.

**Katrine:** Ja. Ser dere at den på en måte består av flere ting, det er bilder og det er overskrifter og det er margtekster og det er liksom alt mulig rart. Så hvis man skaffer seg en oversikt først, så kan det være smart, da.

Katrine bekrefter altså at man kan skaffe seg en oversikt ved å skimlese, og hun uttyper ved å modellere for elevene hvordan man kan skaffe seg en oversikt over det man skal lese. Videre avklarer hun kort med elevene hva som menes med begrepet skjønnlitteratur, før hun konkluderer med at dette er en skjønnlitterær tekst. Deretter fortsetter hun:

**Katrine:** Så siden den er sammenhengende, så kan man kanskje trekke den slutningen at, ja, sannsynligvis er det det. Nå tok jeg bare den helt tilfeldig da. Men hvis man skaffer seg en oversikt på forhånd før man begynner å lese, for eksempel ved å bruke bisonblikk, ikke sant, så er det lettere.

Katrine begrunner altså eksplisitt hvorfor man bør fokusere på hensikten med lesingen, men det kommer ikke like klart fram hvorfor elevene bør skaffe seg oversikt over teksten. I de to sistnevnte eksemplene forklarer hun at det er ”smart” og ”lettere”.

Avslutningsvis kommer hun inn på den siste strategien knyttet til dette målet, som dreier seg om å finne ut om man kan noe fra før om det man skal lese om. Hun presiserer at dette er noe som kalles for aktivisering av forkunnskaper, hvorpå hun forklarer hva som er hensikten med denne strategien:

**Katrine:** ... hvis du kobler de tingene du kan fra før med det nye du skal lese, så er det større sjanse for at du klarer å lære det.

Hun avslutter arbeidet med dette målet ved å spørre elevene om de har forstått at det er smart å bruke de tre ”metodene” før man begynner lesingen, hvorpå det ser ut som noen av elevene nikker.

Dermed går hun over til aktiviteten der elevene skal vurdere hvorvidt de foretrekker tankekart, VØL-skjema eller refleksjonsnotat, og lar dem få snakke sammen i par om dette i omtrent ett minutt. Deretter påpeker hun for elevene at det er noen fordeler og ulemper med disse aktivitetene. Katrine forklarer ikke hva dette går ut på. Videre henvender hun seg til ett av parene, hvorpå den ene forteller at partneren sa at han foretrakk tankekart og sammendrag. Han hadde ikke fått noen begrunnelse av partneren, og Katrine henvender seg direkte til denne eleven, og spør han om dette.

**Elev:** Ja, tankekart, det har vi jo drevet med mye før...

**Katrine:** Ja

**Elev:** ...sånn, siden andre klasse nesten.

**Katrine:** Mm.

**Elev:** Så da... Vi har jo brukt det mye før, så da er det lett å komme i gang med det.

**Katrine:** Så bra. Kjempefint. Det er en god begrunnelse, at det man syns man mestrer og som man kan og har trent på mye, da er det lett å bruke det.

Eleven hadde også trukket fram sammendrag. Dette kommenterer ikke Katrine. Deretter henvender hun seg til et nytt par, der den ene eleven også denne gangen påpeker at partneren foretrakk tankekart fordi dette er enklere enn de andre aktivitetene. Til dette svarer Katrine:

**Katrine:** Mm. Det er jo en god begrunnelse. Tankekart er enklere enn VØL-skjema og.... refleksjonsnotat, god grunn.

Også når hun henvender seg til et tredje par, får hun vite at tankekart ble foretrukket som førlesingsaktivitet. Eleven forteller at partneren syntes refleksjonsnotat var ”for langt”, og at han ”ikke likte” VØL-skjema. Til dette svarer Katrine:

**Katrine:** Nei. For det har han også erfart sikkert, siden han likte tankekartet bedre.

**Elev:** Ja.

**Katrine:** Ja. Så bra.

Når elevene i denne aktiviteten skal velge hvilke strategier de foretrekker, fremhever dette at deres preferanser er sentralt. Dette bekreftes også i svarene Katrine gir disse elevene. Elevene begrunner valgene i hvorvidt strategier er enkle å ta i bruk, at man kan de fra før og at man liker en strategi bedre enn en annen. Katrine gir altså ingen eksplisitt undervisning i de tre strategiene. Hun forklarer ikke på hvilken måte disse kan brukes i førlesingsfasen. Når Katrine har forsikret seg om at elevene ikke har noe mer å tilføye, forlater hun dette fokuset og går videre til neste mål på planen.

#### **4.2.2 Underveis i lesingen**

Som vi vil se i det følgende, foregår det ikke like mye eksplisitt strategiundervisning i arbeidet med denne lesefasen, men Katrine bruker derimot en del tid på å forklare noen begreper fra målene på planen og i det aktuelle kapittelet. Tilsammen fire mål på planen knytter seg til denne lesefasen: forståelse av læringsmålene og innholdet i lærebokkapittelet ”Kurs 2.3: Mens du leser – les aktivt”, gjennomgang av hovedinnholdet i dette kapittelet, og at de skal ha forstått at det er viktig å kontrollere leseforståelsen, men også ha forstått hvilke spørsmål man stiller seg underveis i lesingen.

Katrine gjennomgår altså planen i sin helhet i starten av timen. Når hun leser opp målet der elevene skal forstå at det er viktig å kontrollere forståelsen underveis i lesingen, spør hun elevene hva ”underveis” betyr. En elev svarer ”mens”. Katrine bekrefter elevsvaret, og føyer til at dette er ”ganske viktig”. Utover dette snakker ikke Katrine mer om dette målet med elevene denne timen. Når hun i samme sekvens leser opp det neste målet, der elevene skal ha forstått hvorfor det er viktig å stille seg selv spørsmål underveis i lesingen, sier Katrine at hun skal vise elevene ”etterpå”. Katrine kommer likevel ikke tilbake til dette målet denne timen. Av målene på planen som knytter seg til denne lesefasen, er det altså kun de to første Katrine snakker om med elevene.

Når Katrine har avsluttet arbeidet med førlesingsfasen, snakker hun kort med elevene om hva de ser på sidene i kapittelet som tar for seg den neste lesefasen. Dermed arbeides det nå med målet der elevene skal ha fått en rask gjennomgang av det aktuelle kapittelet. Katrine påpeker at måten det i boka er satt opp en oversikt over innholdet, kan ligne måten man setter opp innholdet i en presentasjon. Hun påpeker også at kapittelet inneholder fem sider, og hun oppfordrer dem til å gjøre et overblikk over disse sidene, og hun spør dem om de finner de ulike delene av kapittelet. Katrine retter her direkte fokus mot hvordan de skal arbeide med dette kapittelet, og hun oppfordrer altså eleven til å ta et *overblikk* over siden. Selv om det i dette eksempelet ikke fremkommer like tydelig at dette er en strategi som kan brukes i andre sammenhenger, har dette kommet fram tidligere i timen når strategien ”å gjøre et overblikk” har blitt forklart og demonstrert.

Etter at hun har snakket kort med elevene om innholdet på sidene for at de skal bli kjent med dette, ber hun en elev lese opp de to målene for dette kapittelet. Her beveger hun seg altså over til målet på planen der elevene skal ha forstått hva som er de aktuelle læringsmålene i kapittelet. Læringsmålene i læreboka er å ”bruke ulike lesestrategier mens du leser” og å ”lese aktivt for å lære og å huske godt” (Blichfeldt & Heggem, 2014, s. 60). En elev sliter med å lese opp ordet ”lesestrategier” høyt. Katrine påpeker at hun hører dette, og hun begynner å modellere en strategi for hvordan elevene kan finne ut av ords betydning. Hun skriver opp ordet ”lesestrategier” på tavla, og ber eleven om å dele opp ordet, og begrunner dette med at ordet da vil bli lettere å ”finne ut av”. Eleven deler opp ordet, og Katrine tegner nå en loddrett strek mellom ordene ”lese” og ”strategier, og utdyper:

**Katrine:** Fordi det her er et sammensatt ord. Og hvilken del er det som alltid er viktigst i det sammensatte ordet, eller som bestemmer hva det handler om?



**Elev:** Første. Andre.

Katrine viser altså elevene hvordan de kan prøve å finne ut av ords betydning ved å fokusere på ulike deler av et sammensatt ord. Eleven virker usikker. Katrine følger opp elevsvaret ved å si at hun må trekke fram ”brannbil” og ”bilbrann”, et eksempel hun omtaler som ”kjent”, som betyr at dette eksempelet har kommet fram tidligere, eller at Katrine antar at de kjenner til dette fra før. Hun skriver opp ordet ”brannbil” på tavla, og streker under siste del av ordet. Katrine spør elevene hvilket av de to ordene som bestemmer hva det er snakk om. En elev svarer at det er det siste ordet, og Katrine svarer ”ja”. Deretter fortsetter samtalen med flere eksempler der ”brann” er det siste ordet i det sammensatte ordet, og en elev trekker fram ”jaktbil” som et annet eksempel på et sammensatt ord. Deretter kommer hun tilbake til ordet de i utgangspunktet snakket om:

**Katrine:** Og da tenker jeg, Henrik...

**Elev:** Ja.

**Katrine:** ...at hvis du veit at det handler om strategier...

**Elev:** Ja.

**Katrine:** ...og da er det lesestrategier det handler om, ikke andre typer strategier...

**Elev:** Ja.

**Katrine:** Mm. Så det må ha noe med lesing å gjøre, og hvordan du... leser å gjøre. Ja, har du hørt ordet strategi før?

**Elev:** Ja.

I tråd med strategien for ordoppklaring som Katrine akkurat har forklart dem, vektlegger hun altså at strategi er det bestemende ordet, men at dette er relatert til lesing. Her spør hun eleven om han klarer å forklare ordet, og eleven svarer ”nei”. Eleven har altså hørt ordet før, men klarer ikke forklare dette. Deretter følger en ny sekvens der hun bruker et nytt eksempel for å forklare ordet:

**Katrine:** Nei. Da må vi være på spill, Henrik. Her sitter du på PC-en, og her er han der godeste... Gunnar, og dere sitter foran hver deres... PC. Og dere spiller sammen. Mm. Og på det spillet her, så er det om å gjøre å komme en vei, hit.

Nå tegner Katrine tegner en stiplet linje opp mot et punkt – en liten sirkel. Deretter påpeker hun at de skal komme dit forttest mulig, og at det er veldig mange måter å komme seg dit på. Eleven spør deretter om en måte er en strategi, og Katrine svarer bekræftende. Deretter fortsetter hun å snakke om disse veiene man kan ta når man spiller et strategispill, før hun kommer tilbake til det opprinnelige eksempelet, lesestrategier:

**Katrine:** Og sånn er det med lesing også, hvis du skal bli god til å lese, og det er målet, at du skal forstå godt hva du leser, så må du velge en strategi.

For å hjelpe elevene med å forstå betydningen av begrepet fra læringsmålet, trekker altså Katrine først fram et eksempel hun antar er kjent for dem. Når hun bruker dette eksempelet, demonstrerer hun også en strategi for ordoppklaring. Da eleven sier at han fortsatt ikke klarer å forklare ordet, trekker altså Katrine fram et nytt eksempel som ligger nært elevenes hverdag. Hun demonstrerer at det er mange måter å nå målet i et strategispill, og at man på samme måte kan nå målet om god leseforståelse hvis man velger seg en strategi. At eleven spør om strategi er en måte, kan tyde på at eksempelet har gjort det klarere hva strategibegrepet betyr.

Når de er ferdige med å snakke om dette begrepet, begynner Katrine å fokusere på lesefasene igjen. Hun trekker fram tankekart som eksempel på en strategi som elevene kan bruke i alle lesefasene:

**Katrine:** Og da tenker jeg, kan for eksempel det å lage et tankekart før man starter, være en strategi?

**Elev:** Ja.

**Elev:** Ja.

**Katrine:** Mm. Kan man lage et tankekart mens man holder på med det, da?

**Elev:** Ja.

**Katrine:** Er det en strategi for å forstå mer?

**Elev:** Ja.

**Katrine:** Mm. Hvis man er ferdig med å lese og lager det tankekartet i etterkant, da, når man har liksom... Gjort det?

**Elev:** Ja.

**Katrine:** Kan det være en strategi også?

**Elev:** Mm.

Elevene har altså nå fått vite at de kan bruke tankekart i de ulike fasene, i tillegg til at tankekart er en strategi de kan bruke for å øke leseforståelsen. Katrine presiserer ikke på hvilken måte tankekart kan vært hensiktsmessig for å forstå mer, og heller ikke strategiens relevans for de ulike fasene.

Deretter går Katrine videre til neste mål i boka, og hun ber samme elev om å gjenta det andre målet han tidligere hadde lest opp, som altså dreier seg om at elevene skal bruke lesestrategier aktivt mens de leser. Etter at elevene har snakket med naboen i et omtrent ett minutt, spør hun dem om det hun omtaler som et ”kardinalspørsmål”: hva som er det motsatte av ordet ”aktivt”. Etter nesten to minutter hvor elevene forsøker å gjette på riktig ord, godtar hun ordet ”inaktiv”, og nevner også ordet ”passiv”. Deretter spør Katrine elevene om man som aktiv sitter og ”sløver”, og lener seg litt bakover for å demonstrere en ”slapp” holdning.

Før elevene svarer, spør hun videre om på hvilken måte man involverer seg i teksten. En elev svarer at det vil si at man leser ofte. Katrine bekrefter ikke dette elevsvaret, men følger opp ved å spørre hvordan man leser hver gang man leser. En annen elev svarer at dette dreier seg om å lese ”ordentlig” og ”lenge”. Katrine svarer ”ja”. En annen elev sier noe mer, men dette er ikke hørbart. Deretter sier Katrine:

**Katrine:** Ordentlig og ser etter, det likte jeg. Mm.

Dette er elevsvar som Katrine aksepterer som forklaring på hva det vil si å lese aktivt.

Videre følger en sekvens der temaet er faguttrykk, og de aktuelle faguttrykkene er *fagsamtale, stikkord, temasetninger, notater, ordkunnskapskort og fagspesifikke ord*. Disse begrepene er hentet fra kapittelet ”Kurs 2.3: Mens du leser – les aktivt” (Blichfeldt & Heggem, 2014, s. 60-62). Katrine forklarer ikke for elevene hvordan disse kan knyttes til denne lesefasen. Hun ber en elev om å lese opp disse begrepene høyt, og spør så elevene om hvilke av ordene de har ikke hørt før. En elev trekker fram to faguttrykk – ”ordkunnskapskort” og ett ord til som ikke er hørbart. Deretter påpeker Katrine at hun husker at elevene har sagt at de kan vite hva ordene betyr, men at de synes det kan være vanskelig å forklare betydningen. Deretter gir hun dem i oppgave å forklare noen av ordene for hverandre. Katrine ønsker at elevene skal begynne med å forklare begrepet ”notater”, som hun begrunner med at hun tror dette er det letteste ordet for dem. Deretter vil hun at de skal forklare ordet ”stikkord” for hverandre. Disse ordene blir ikke gjennomgått i plenum, i motsetning til ”fagsamtale”, som er det siste ordet elevene snakker sammen om. Når Katrine gjennomgår det sistnevnte faguttrykket med elevene, spør hun dem om de er enige i at dette er et sammensatt ord, hvorpå noen elever mumler ”ja”. Deretter spør hun hvor mange ord ”fagsamtale” består av, og om det er det første eller andre ordet som er med på å bestemme hva dette handler om. Dermed refererer hun tilbake til strategien hun tidligere har demonstrert for dem. En elev svarer at det er ”det bakerste”. Dette bekrefter Katrine, og hun streker under siste del av ordet på tavla, og føyer til at det første ordet beskriver hva slags samtale det er. Deretter spør hun om det da er noen som kan tenke seg hva en fagsamtale er. En elev svarer at det er en samtale om ”ett eller annet”, for eksempel historie. Katrine bekrefter elevsvaret, og utdyper at det er en samtale om et fag eller tema. Videre snakker Katrine med elevene om leksen de har fått, der elevene skal lære seg disse faguttrykkene. Katrine understreker viktigheten av å forklare disse, og at de ved hjelp av stikkord skal forklare en voksen hjemme betydningen av ordene.

Katrine fokuserer altså ofte på ulike ord som hun oppfatter som sentrale, eller som hun tror at elevene kan oppleve som krevende. Dette gjør hun ved å la dem få snakke sammen om ordene, men hun bruker også en strategi der elevene skal fokusere på de ulike delene av disse. Hun forsøker også å bygge bro mellom elevenes tidligere erfaringer og disse begrepene ved å bruke andre eksempler for å avklare betydningen.

Timen avsluttes så med en oppgave fra læreboka, der elevene skal snakke sammen om teknikker de kan fra før for å lese aktivt, som er en oppgave i læreboka (Blichfeldt & Heggem, 2014, s. 60). Mye av praten er ikke hørbart, men man kan høre at noen elever reflekterer rundt dette:

**Elev:** Er det liksom sånn tankekart, notater... Tankekart, notater, sammendrag... Mm. VØL-skjema. Eh, tokolonnotat (...), notater.

Denne praten varer i underkant av to minutter, før Katrine avslutter timen og sier at det er friminutt.

### **4.3 Skole C – Mortens undervisning**

Skole C er en forstadsskole til en storby i Norge. Timen er på 60 minutter, og er den eneste av denne lærerens timer der lesestrategier er tema for undervisningen. Da brannalarmen utløses, bortfaller omtrent 10 minutter av timen. Temaet for timen er ”strategisk lesing”, og målet er eleven skal utvikle lesestrategier som hjelper dem til å forstå og lære av faktabaserte tekster. Læreren, heretter Morten, bruker en Power Point-fremvisning gjennom hele undervisningen. Teksten elevene jobber med denne timen, handler om utviklingen av kontaktlinser i et historisk perspektiv. Han innleder timen med å snakke med elevene om mål og plan for timen, og hvorfor de skal jobbe med dette. Deretter spør Morten om elevene husker at man har tre ulike lesefaser. Han presiserer at denne timen er om de to første fasene, men at fokus i hovedsak vil være underveis i lesingen. Hovedtemaene er førlesing, skumlesing, punktlesing og nærlesing. Morten gir spørsmål og oppgaver til teksten knyttet til hvert av disse temaene. Underveis får han opp eksempler på elevsvar, i tillegg til at han også snakker med dem om de ulike lesemåtene. På slutten av timen gir elevene en skriftlig tilbakemelding på timen.

Tabell 4.3. Mål og aktiviteter, Skole C

Mål <sup>6</sup>	Aktiviteter
”Dere skal videreutvikle lesestrategier som hjelper dere til å forstå og lære av faktabaserte tekster”	Elevene får spørsmål og oppgaver til en tekst. Disse knytter seg til førlesing, skumlesing, punktlesing og nærlesing. Helklassesamtale med elevene underveis.

Det faglige innholdet i undervisningen knyttes også i denne timen direkte til leseferdighetene, og også her organiseres denne opplæringen rundt lesemåter knyttet til lesefasene *før* og *under lesingen*. Denne timen har også en tilleggskategori for å fange opp et vesentlig aspekt som ikke kommer fram gjennom de to ovennevnte kategoriene: Mortens fokus på *timen og tekstens hensikt*. Det er flere elevinnspill denne timen, og mange av disse er svar på spørsmål til teksten. Disse har jeg valgt å legge mindre vekt på, da disse er svar knyttet direkte til tekstinnholdet. Elevinnspill som knytter seg til Mortens strategiundervisning, vil derimot vektlegges mer.

### 4.3.1 Timen og tekstens hensikt

Morten snakker med elevene om hensikten med å fokusere på lesestrategier denne timen. I starten av timen begrunner han arbeidet med lesestrategier med at de dagen etter skal ha nasjonal prøve i lesing:

**Morten:** I tillegg til at det vi går gjennom i dag kommer til å være matnyttig og viktig for dere når dere skal løse oppgaver på nasjonal prøve i morgen, så er denne timen også ment som en sånn... eh, skal vi kalle det, tips i litt studieteknikk. Hvor det er ganske stor overføringsverdi. Vet dere hva som menes med overføringsverdi?

Deretter følger et elevsvar som ikke er hørbart, men Morten godtar dette, og utdyper videre:

**Morten:** Ja, og dere kan bruke det i andre fag enn norsk. Det er hensikten. Vi skal jobbe med ulike måter å lese tekster på. Det er det vi skal gjøre i dag.

Hensikten med å fokusere på lesestrategier denne timen, er altså at elevene skal forberedes til nasjonal prøve i lesing den påfølgende dagen, i tillegg til at de får tips til ”studieteknikker”, altså ulike lesemåter, som de kan bruke i arbeidet med alle fag.

<sup>6</sup> Hentet fra plan for timen, Skole C (Vedlegg 3). På planen listes også opp de ulike oppgavene og spørsmålene elevene arbeider med denne timen.

Deretter leser han opp målet for timen, som også er synlig på storskjerm foran klassen. Målet er at elevene skal videreutvikle lesestrategier som hjelper dem å forstå og lære av faktabaserte tekster. At han fokuserer på at det er en videreutvikling av strategiene, kan implisere at dette er strategier som har blitt gjennomgått tidligere. Deretter presiserer han på nytt at strategiene kan brukes i alle fag, og nevner naturfag som ett eksempel. Han presiserer igjen at de skal lese en faktatekst på ulike måter.

Senere i timen, etter at elevene i arbeidet med førlesingsfasen har skrevet ned hva de kan om kontaktlinser og også laget en bruksanvisning for bruk av kontaktlinser, snakker han med dem om hensikten med tekstvalget for denne timen. Han spør elevene om de synes han er ”klin kokos” som velger en tekst om kontaktlinser, hvorpå en elev svarer bekreftende på spørsmålet hans. Morten fortsetter:

**Morten:** Det er litt rart? Ja, men hvis dere klarer å se bort fra liksom hva tema for oppgaven er, så er jo poenget at vi skal bare lese teksten på ulike måter, sånn at dere kan bruke den... de strategiene vi bruker når vi leser i andre tekster. Så det spiller for så vidt ikke noen rolle hva teksten handler om, det kunne ha vært sminke eller sko eller fotball, for den saks skyld. Spiller ingen rolle. Poenget er bare at vi skal lese teksten på litt ulike måter. Og se om dere klarer å overføre det da når dere skal lese andre tekster.

Morten presiserer altså at tekstens innhold ikke er vesentlig, men at de skal bruke noen strategier i lesingen av denne, slik at de får øvelse i å bruke disse i møte med andre tekster. Når Morten i undervisningen går mer i detalj om de ulike lesefasene, kommer han også inn på hensikt og overføringsverdier med de konkrete strategiene, som vil komme fram i det følgende.

### **4.3.2 Før lesingen**

I arbeidet med denne fasen, skal elevene skrive hva de vet om kontaktlinser, i tillegg til at de skal lage en egen bruksanvisning for bruk av linser. Han innleder arbeidet med denne lesefasen ved å minne elevene på at det finnes tre slike lesefaser. Dermed er dette noe han anser som kjent for elevene. I forkant av øvelsene, gir ikke Morten instruksjoner utover oppgaveformuleringene, men presiserer mens elevene sitter og jobber at de kan skrive enten setninger eller stikkord. Dette arbeidet foregår før elevene har fått se på teksten. Etter at elevene har skrevet ferdig, får Morten fram noen eksempler i plenum. Deretter påpeker han at det å lese eller skrive litt om hovedtemaet, å ”lage noe” som kan være nyttig til temaet i

forkant av lesingen, kan være en strategi. Morten spør elevene om dette er noe som kan brukes i andre sammenhenger:

**Morten:** Hvis vi løfter blikket litt opp fra... opp fra det her med temaet kontaktlinser. Er det her noe som er mulig å gjøre i andre fag? I andre temaer? Er det mange som gjør det av seg selv? For dere skal lese... Hvis dere får en leselekse i RLE, for eksempel. Og teksten handler om Sokrates. Hvor mange er det som hadde gjort det her da? Hadde du gjort det? Har du gjort det før?

**Elev:** Jeg har gjort det før.

**Morten:** Ja. Syns du det funker?

**Elev:** Ja.

Igjen ønsker Morten at elevene ikke skal fokusere på innholdet i teksten, men derimot på aktivitetenes overføringsverdi. Denne gangen er det altså snakk om overføringsverdien ved konkrete strategier som elevene kan bruke i førlesingsfasen. Morten kommenterer ikke dette elevsvaret noe videre, men kommer deretter inn på hensikten med aktivitetene ved å spørre elevene om hva som er fordelen med å arbeide med teksten i forkant av lesingen, hvorpå en elev svarer:

**Elev:** Ehm, man setter seg litt inn i emnet og kommer litt på veien, da. Så at det ikke er helt nytt for deg.

Eleven er her altså inne på aktivisering av forkunnskaper. Morten forsikrer seg om at ingen har mer å føye til, og utdyper hensikten for elevene:

**Morten:** Ja. Poenget er at dere kan jo en del om mye. Og ofte så skal dere lese om temaer som ikke er helt forskjellig fra det dere har lest tidligere. Så poenget med førlesinga, er at dere skal koble den gamle kunnskapen til eventuell ny kunnskap. For nå har dere fått fram det dere vet om kontaktlinser, og begynt å forberede dere på den teksten som skal komme.

Arbeidet med førlesingsfasen knytter altså Morten direkte til aktivisering av forkunnskaper. På dette tidspunktet har ikke elevene begynt å lese teksten enda, og arket er vendt med baksiden opp. Deretter spør han elevene om de tror det ville ha hatt samme effekten dersom de bare hadde begynt å lese teksten uten å jobbe med den i forkant – og han presiserer også at de har ganske stor mulighet for å svare riktig på dette spørsmålet. En elev svarer ”nei” til at dette ville ha hatt samme effekt, hvorpå Morten spør om han stilte et litt ledende spørsmål. Eleven svarer ”ja”. Deretter poengterer Morten at det er forskningsbasert at man vil få større utbytte av lesingen dersom man arbeider med teksten i forkant av lesingen. Avslutningsvis oppfordrer Morten elevene til å ha dette i bakhodet når de setter seg ned og nipugger før de skal lese en prøve. Deretter påpeker han at dette bare var to måter man kan jobbe med

førlesingsfasen på, før han så poengterer at de nå skal gå over til en annen type lesing, selve lesefasen, og han ber elevene snu arket sitt.

### 4.3.3 Underveis i lesingen

Selv om Morten nå går over til å fokusere på hva man gjør underveis i lesinga, spør han elevene om kommer de husker hva slags fokus man bør ha både før og under lesingen. En elev svarer hvorfor man skal lese teksten. Morten bekrefter og gjentar elevsvaret, og utdyper at hvis de vet hvorfor de skal lese teksten, vil de kanskje vite hvordan de skal lese den.

Deretter går Morten over til neste tema, som er skumlesing. Morten spør elevene om de er vant med å skumlese – og om de for eksempel skumleser leseleksene. Ingen elever svarer.

Morten fortsetter:

**Morten:** Ja, litt. Vi gjør ofte det. I hvert fall først, så er det noen som går litt mer i dybden etter hvert.

Selv om Morten altså har avsluttet arbeidet med førlesingsfasen, påpeker han at skumlesing ofte gjøres ”først”, før man etter hvert går dypere inn i teksten. Morten spør hva som kan være fordelene med å skumlese, og en elev svarer:

**Elev:** Får et lite innblikk av hva som står i teksten og hvor det står.

**Morten:** Ja. Klarer vi å hente noe detaljkunnskap med skumlesing? Kanskje en ting fester seg veldig, men du får i hvert fall et overblikk over selve teksten, hva den handler om, hva som står der.

Morten bekrefter altså at skumlesing kan gi leseren et overblikk teksten, og at leseren får satt seg inn i innholdet, som han også har snakket med elevene om i gjennomgangen av den forrige lesefasen. Morten påpeker at lese måten sjeldent gir leseren noen detaljkunnskaper.

Morten instruerer så elevene om å se på tekstens overskrift, som er den første oppgaven knyttet til skumlesing, og elevene skal også fortelle sidemannen hva som var det første de tenkte på da de så denne tittelen. I den påfølgende plenumsgjennomgangen får Morten fram svar fra flere elever. Deretter introduserer han neste aktivitet, der de skal skumlese hele teksten, og så sammenfatte innholdet med to til tre setninger. Morten presiserer senere at de ikke skal skrive mens de leser, men derimot skal snu teksten igjen når de har skumlest ferdig, for deretter å skrive. Når elevene er ferdige med dette, skal de lese sidemannens svar. Morten spør elevene om det var noen som skrev helt like sammenfatninger. Ingen svarer. Han



konstaterer at det nok ikke var det, men påpeker deretter med et litt spørrende tonefall at de kanskje fikk litt av det samme. Her kan man høre at en elev svarer et bekræftende ”ja”, men svært lavt. Selv om ikke Morten sier dette eksplisitt, kombinerer han her skumlesing med mer dypere tilnærminger til tekstene når elevene både skal reflektere over hva de tenkte da de så tittelen, men også skrive en sammenfatning av tekstinnholdet uten å ha tilgang til teksten.

Morten spør så hvordan ”skumlesingsstrategien” kan være nyttig å bruke i skolearbeidet, og presiserer igjen at de skal legge bort temaet i teksten. Det er stille i klasserommet. Morten spør videre om elevene ikke synes strategien var nyttig, eller om dette bare var en strategi han ”fant på”. Deretter rekker en elev opp hånda, men svaret er kun delvis hørbart:

**Elev:** I prøver og sånn, så er det jo (...), for da kan du jo få et overblikk og kanskje få med deg (...).

**Morten:** Ja. Hvis du har en samfunnsfagsprøve, for eksempel, du skal lese et kapittel, hvis du skummer gjennom hele kapittelet, så begynner du å skrive ned det du husker. Og prøver å sammenfatte det du har lest om. Stiller du gjerne litt inn på temaet der også. Men du får ikke noe særlig detalj... detaljkunnskap her, gjør du det? Får dere det, av å lese sånn her?

Her forklarer altså Morten at elevene kan sette seg inn i temaet ved å kombinere skumlesing med å skrive en sammenfatning av teksten i forkant av prøver, selv om han ikke underviser eksplisitt i hvordan elevene kan skrive sammenfatninger.

Ingen svarer på Mortens siste spørsmål, og han spør videre om elevene merket at de hadde glemt en del da de snudde arket, og tre elever svarer ”ja” på dette spørsmålet. Nå beveger Morten seg over til neste strategi, som er punktlesing, og spør elevene hva dette er. En elev svarer med et spørrende tonefall om dette er å lese til et visst punkt, hvorpå Morten bekrefter at dette er riktig. Deretter får eleven spørsmål de skal finne svar på i teksten. Når elevene har svart skriftlig på det første spørsmålet, ber han dem sjekke svaret med sidemannen, og elevene svarer bekræftende på at de fikk like svar. Etter elevene har forsøkt å finne svaret på det andre spørsmålet, retter han fokuset mot punktlesing igjen ved å spørre elevene hva de ”praktisk gjør” når de leser slik som dette. En elev svarer ”søkeleser” med et spørrende tonefall, men Morten ønsker at hun utdyper.

**Morten:** Søkeleser? Hva innebærer det? Nå er jeg idiot, nå skjønner jeg ikke.

**Elev:** Å søke etter det man skal finne ut av i teksten.

Morten bekrefter elevsvaret, og utdyper ved å gi en kortfattet modellering av tenkemåten:

**Morten:** Ja. Så, du skummer fram til du ser navnet Müller, og så ringer bjella opp i hodet, og så skjønner du at her må jeg følge med, fordi jeg skal svare på det spørsmålet om han.

Selv om ikke Morten påpeker dette eksplisitt, innebærer altså punktlesing at man skumleser teksten, da Morten påpeker at man ”skummer fram” til man finner svaret. Deretter spør han dem hva som er hensikten med å søkelese eller punktles, og en elev svarer at man skal finne ut svaret på en oppgave, hvilket da er en gjentakelse av det som allerede har blitt sagt. Morten svarer bekræftende at hensikten er å finne svaret på et spørsmål, og at ”hjernen” er innstilt på å lete etter dette svaret. Etter neste spørsmål og gjennomgang av svar, informerer han elevene om at det er viktig at man er klar over at søkelesing også kan sørge for at man ”stopper opp” litt for tidlig, og trekker igjen fram nasjonale prøver:

**Morten:** Husker dere de eksempeloppgavene til nasjonal prøve? Der informasjonen står ofte litt lenger ned? Eller det er litt sånn vanskelig lagt opp. Den teksten her er ikke så vanskelig. Men faren ved å punktles, er at man kanskje ikke får med seg alt det det spørres etter. Og det er viktig å være klar over, at når dere søkeleser, så går dere kanskje glipp av noe informasjon som dere trenger for å svare på spørsmålet.

Etter elevene har svart skriftlig på neste spørsmål, og Morten får fram svaret fra en elev, får elevene en ny oppgave der de skal diskutere med sidemannen om hvilken strategi som kan være mest hensiktsmessig for å hente ut mest mulig info fra teksten. Elevene setter i gang, og Morten presiserer at han tenker på hva elevene ”praktisk kan gjøre” når de leser.

En av elevene spør deretter om man kan bruke så mye tid man vil på strategien, og Morten påpeker at det er ”fritt fram”. Etter en kort samtalesekvens trekker Morten fram et eksempel der han spør elevene om hvordan de ville ha gått fram dersom de visste at de fikk en prøve om kontaktlinser den påfølgende dagen. En elev svarer at han ville ha skrevet ned ”ting” fra teksten. Morten lurte på hva slags ting eleven ville ha skrevet ned. Eleven svarer ”stikkord”, og Morten gjentar dette svaret med et spørrende tonefall. Eleven foreslår at man også kan lage tankekart, men dette kommenterer ikke Morten. Han ønsker fortsatt at eleven skal utdype hva han mente med stikkord, og omtaler dette begrepet som litt ”løst”, og spør eleven hva man bør notere ned. Eleven forklarer stikkord som ”ord fra teksten”. Morten svarer:

**Morten:** Bare ord? For eksempel er, står det vel der. Kom, begynte - sånne ord?

**Elev:** Nei, eller det ble jo... De viktigste ordene, da.

Morten gjentar elevsvaret, men kommenterer ikke dette. Eleven forsøker på nytt:

**Elev:** Nøkkelord.

**Morten:** Nøkkelord. Bra, det var akkurat det jeg var på jakt etter. Og vi fikk det fram. Var dere andre inne på det samme? Diskuterte dere det samme? Var det det du var inne på, Rita? Ja? Sikker på det?

Elev: Ja.

Morten konstaterer altså at det var dette begrepet han var ute etter, og etter denne sekvensen kommer det ikke fram noen flere eksempler på strategier. Videre kommer han inn på det siste temaet for timen. Dette er nærlesing, og Morten spør elevene hva dette er. En elev svarer at dette er å lese nøye gjennom teksten, og Morten svarer bekreftende ved å gjenta elevsvaret. Han utdyper ikke videre hva nærlesing innebærer, men minner elevene på at det er dette de skal gjøre dagen etter, når de skal ha nasjonal prøve i lesing.

Det første spørsmålet knyttet til nærlesing, er hva elevene tror forfatteren mener når han skriver at den første linsa var ubrukelig. Elevene gis litt tid til å diskutere svaret med sidemannen. Når en elev så blir spurt i plenumsgjennomgangen, svarer han at han ikke fant ut svaret på dette. Dermed spør Morten hva som må gjøres for å løse denne oppgaven. Det påfølgende elevsvaret er ikke hørbart, men Morten svarer bekreftende på dette, og spør videre om svaret står direkte i teksten.

**Elev:** Nei, man må tenke og reflektere og sånn.

**Morten:** Oi, fint ord, reflektere. Ja, vi må lese littegrann mellom linjene.

Deretter spør Morten om det er noen som har et ”vetugt” svar på neste spørsmål, og en elev kommer med et forslag. Etter dette elevsvaret går brannalarmen.

Morten bekrefter altså at man må reflektere og forsøke å lese mellom linjene når man nærleser. Når klassen er tilbake etter at brannalarmen har gått, går de videre til neste spørsmål som elevene skal skrive svar på. Etter elevene har skrevet ned svaret, kommenterer Morten at de har fått litt mindre tid på grunn av brannalarmen. Denne gangen får han ikke fram svar på spørsmålet, men spør elevene om hva som er forskjellen på punktlesing og nærlesing:

**Elev:** I punktlesing, så står det, mens i, eller liksom på, i nærlesing, så må du liksom, altså det kan stå, men da må du kanskje... Ja, tolke og... litt sånn.

**Morten:** Bra. I nærlesingsstrategiene... Eller, skal vi kalle det, måten å lese på, når man får spørsmål som ikke står direkte i teksten. Så er man nødt til å nærlese. Er dere med? Men så hvis man får type faktaspørsmål som man kan hente informasjon direkte fra teksten, sånn som dere gjorde på punktlesinga, så trenger dere egentlig bare å lese til et visst punkt, og så trekke ut det dere trenger, mens her må dere jo tenke, da.

Dermed gjentas det at punktlesing innebærer å hente informasjon som står i teksten, mens nærlesing i større grad innebærer tolkning av det leste. Morten har også sagt at man må lese mellom linjene når man skal svare på noe som ikke står direkte i teksten. Morten forklarer ikke elevene hvordan de skal gjøre dette.

Nå nærmer timens avslutning seg, og Morten vil ha en skriftlig evaluering av timen. Elevene skal forsøke å huske hva som var målet for timen, om de lærte noe nytt, og om kunnskapen om lesing kan overføres til andre fag enn norsk. Mens Morten deler ut arkene, sier en elev noe som ikke er hørbart, men Morten speiler elevsvaret:

**Elev:** Vi lærte mye om (...).

**Morten:** Ja, det kan godt være dere lærte mye om kontaktlinser, men hvis dere tenker i forhold til målet for timen? Se om dere klarer å huske det. Ja.

Målet for timen var altså at elevene skulle videreutvikle lesestrategier for å forstå og lære av faktabaserte tekster. Eleven konstaterer at han har lært mye om kontaktlinser. Morten vil igjen at elevene skal fokusere på lesestrategiene fremfor tekstinnholdet. Etter elevene har skrevet i to-tre minutter, avslutter Morten timen ved minne dem på nasjonal prøve den påfølgende dagen, og gir elevene praktisk informasjon knyttet til denne.

## 4.4 Oppsummering av resultater

På de tre skolene arbeides det med elevenes leseforståelse på ulikt vis. På Skole A rettes et eksplisitt fokus mot leseferdighetene i starten av timen, og det ene målet for timen har også leseforståelse i fokus. Men selv om søkelyset rettes mot leseferdighetene, inneholder denne samtalen likevel svært lite eksplisitt strategiundervisning. Arbeidet med leseforståelse er i overveiende grad implisitt ved at økt leseforståelse skal nås gjennom ulike leseaktiviteter knyttet til en læreboktekst, og læreren forklarer ikke hvorfor disse aktivitetene vil hjelpe elevene til å bli bedre lesere. Arbeidet med leseferdighetene er derimot i overveiende grad eksplisitt på Skole B og Skole C. Undervisningen i de ulike strategiene organiseres med bakgrunn i de ulike lesefasene før og under lesing i begge disse timene. I begge timene gis eksplisitt undervisning i ulike strategier. Ved noen få tilfeller modellerer også disse lærerne strategien. Søkelyset rettes ofte mot hvorfor man skal bruke de ulike strategiene, og dette er særlig fremtredende på Skole C. På Skole C får elevene bruke strategiene i arbeidet med en tekst. Undervisningen følger en Power Point-fremvisning knyttet til de ulike lesemåtene. På skole B ligger undervisningen tett opp mot en plan med mål og også et lærebokkapittel og en

Power Point-fremvisning knyttet til den andre lesefasen. I denne timen arbeider ikke elevene med strategiene de blir undervist i, og hovedvekten av strategiundervisningen denne timen knytter seg til den første lesefasen. Derimot arbeides det mye med forståelse av begreper knyttet til læringsmål og faguttrykk hentet fra læreboka. I dette arbeidet undervises det også eksplisitt i en strategi for ordoppklaring.

## 5 Diskusjon og oppsummering

Innledningsvis vil jeg repetere studiens problemstilling: *Hvordan foregår leseopplæringen i norskfaget i tre klasser på åttende trinn?* I de første delkapitlene vil jeg diskutere hvordan leseopplæringen foregår i Hilde, Katrine og Mortens klasserom, med fokus på det første forskningsspørsmålet: hvordan lærerne underviser i lesestrategier i denne opplæringen. Delkapitlene i diskusjonen er delt inn etter kategoriene i kapittel 4. I Morten og Katrines klasserom, der den eksplisitte strategiundervisningen er mest fremtredende, vil jeg også kort diskutere hvordan de legger opp til dialogen med og mellom elevene, da dette har vist seg å være et viktig element i den eksplisitte forståelsesundervisningen (Anmarkrud, 2016; Andreassen, 2007). I siste del av kapittelet vil jeg oppsummere de mest fremtredende trekkene ved lærernes undervisning. Jeg vil særlig se Morten og Katrines strategiundervisning i lys av hverandre, og hvordan deres undervisning på et overordnet nivå er i tråd med forskningen på hvordan god strategiundervisning gjennomføres. Lærerne ses i lys av et teoretisk *ideal* for gjennomføring av strategiundervisning. I denne delen vil jeg også diskutere undervisningen i lys av ulike utfordringer som knyttes til strategiundervisning, og som dermed relaterer seg til studiens andre forskningsspørsmål.

### 5.1 Hildes undervisning

#### 5.1.1 Eksplisitt leseopplæring

Eksplisitt forståelsesopplæring dreier seg ifølge Andreassen (2007, s. 253) om konkret og direkte undervisning der læreren forklarer og demonstrerer lesestrategiene og hvordan de virker. Bare to-tre av timens 86 minutter brukes i undervisningens oppstart på å fokusere eksplisitt på måter å lese tekster på. Ifølge målet skal elevene ”bli bedre lesere”. Selv om Hilde retter eksplisitt fokus mot elevenes leseferdigheter denne timen, ser vi at svært lite av innholdet i timen faktisk innebærer eksplisitt strategiundervisning. Sekvensen jeg har kategorisert som eksplisitt er når Hilde ønsker å få elevene til å huske hva som ligger i begrepene *nærlesing* og *letelesing*. Selv om Hilde i denne sekvensen er mindre eksplisitt enn vi ser de to andre lærerne er i sin undervisning, og dette i liten grad minner om eksplisitt forståelsesundervisning slik Andreassen (2007) definerer dette, står denne sekvensen likevel i kontrast til resten av undervisningen, der elevenes leseferdigheter kun implisitt er i fokus. Selv om den innledende sekvensen kontrasterer resten av undervisningen denne timen – ved

at at elevene ikke bare leser, men at læreren faktisk også retter søkelys mot leseferdighetene deres – kan likevel *grad* av ekspilissitet i denne undervisningen diskuteres.

Når Hilde snakker med elevene om nærlesing, er hensikten tilsynelatende at elevene skal få en dypere forståelse av tekster de leser. Det kommer fram at nærlesing innebærer å lese teksten nøye og å bruke tid på denne. Dette er ikke presise beskrivelser av grep som elevene kan ta i bruk i møte med tekster for å få en dypere forståelse av disse. Her kunne hun for eksempel ha forklart elevene at langsom lesing vil kunne føre til flere detaljkunnskaper, men dyktige lesere leser *både* hurtig og langsomt, hvilket kan være avhengig av ulike tekstlige faktorer og leseformål (Elbro og Nilelsen, 1996). Likevel presiserer Hilde at nærlesing innebærer *å stoppe opp og tenke over* hva man har lest og lært fra teksten. Dermed kommer Hilde eksplisitt inn på en vesentlig strategi som innebærer overvåking av leseforståelsen. Men selv om hun refererer til denne strategien, gir hun ingen eksplisitt forklaring av hvordan eller når denne kan brukes, og hun oppfordrer dem heller ikke til å bruke denne generelt, eller i arbeidet med den aktuelle teksten denne timen.

Hilde retter også fokus mot letelesing. Hun trekker fram at dette ofte er en måte elevene jobber på når de har fått lekse å lese og svare på spørsmål. Her forklarer hun at hensikten ofte er at man bare vil finne raskt fram til svarene, men at man ikke leser, men bare leter etter disse svarene og skriver dem ned. Ifølge Elbro og Nielsen (1996) kan man ”skumme” gjennom teksten hvis man skal finne en konkret opplysning. Men selv om man ikke leser grundig gjennom teksten, er det like fullt en form for lesing. En slik lesing vil imidlertid kun føre til en overflatisk tekstforståelse, og kan heller kalles en teknikk, fremfor en strategi. Hilde presiserer også at letelesing ikke vil føre til noen dyp leseforståelse, og påpeker at de ikke nødvendigvis lærer noe når de arbeider med teksten på denne måten. Men i stedet for å gi elevene eksplisitte forklaringer av andre strategier som kan gi en bedre og mer helhetlig forståelse av teksten, påpeker hun kun at den aktuelle ”letelesingsaktiviteten” denne timen vil være mer hensiktsmessig. Dette er altså aktiviteten i seg selv, og ingen strategi elevene kan nyttiggjøre seg av. Hvorfor nettopp dette arbeidet vil føre til læring, begrunner hun altså ikke.

### **5.1.2 Implisitt leseopplæring**

Implisitt arbeid med leseforståelsen dreier seg ifølge Andreassen (2007) om undervisningsaktiviteter som tar sikte på å øke elevenes leseforståelse, og han nevner

kontrollspørsmål til teksten elevene har lest, og forklaring av vanskelige ord før lesingen, som eksempler på slike aktiviteter. I Hildes time er målet altså økt leseforståelse gjennom arbeid med to aktiviteter, hvilket medfører at arbeidet med leseforståelsen i overveiende grad er implisitt denne timen. Selv om målet er økt forståelse og læring av innholdet i den aktuelle teksten, viser eller forklarer ikke læreren strategier som elevene kan bruke i nye lesesituasjoner (Andreassen, 2007).

Selv om ikke Hilde forklarer eksplisitt for elevene hvorfor akkurat letelesingsaktiviteten denne timen vil føre til læring, kan vi anta at dette skyldes at elevene ikke bare skal lete seg fram til svarene, men at disse også skal gjenfortelles. Som det ble trukket fram i teorikapitlet, blir gjenfortelling av tekstinnhold uten å ha tilgang til teksten, omtalt som en overvåkningsstrategi. Men Hilde snakker altså ikke med elevene om at dette som en strategi de kan bruke generelt i arbeidet med tekster. I letelesingsaktiviteten er det dessuten kun svarene som gjenfortelles. I nærlesingsaktiviteten er det antakelig større sjanse for at elevene kan gjenfortelle med egne ord, da dette gjøres etter at deler av eller hele teksten har blitt lest opp høyt. Dermed får elevene større mulighet til å *oppsummere* innholdet, men heller ikke her retter Hilde et eksplisitt fokus mot oppsummering som en strategi for elevene. Da kun *svarene* skal gjenfortelles i den ene aktiviteten, er det et spørsmål hvorvidt dette bidrar til en helhetlig forståelse av teksten. Å få tak i tekstens struktur kan hjelpe leseren å velge ut den sentrale informasjonen (Strømsø, 2007), men her er det Hilde som velger ut den sentrale informasjonen for elevene.

Prinsippet om gjentakelse står altså sterkt gjennom hele timen. Elevene arbeider seg gjennom samme tekst i begge de to aktivitetene. I arbeidet med letelesingsaktiviteten presiserer Hilde at selv lederen på gruppa, som har funnet fram til svaret, også skal gjenfortelle dette. I gruppene med tre elever, vil dermed samme svar komme fram hele fire ganger. Mot slutten av timen skal også elevene svare på de samme spørsmålene som de måtte svare på i letelesingsaktiviteten, men denne gangen uten tilgang til teksten. Måten Hilde organiserer leseundervisningen denne timen på fremstår altså som en form for ”drilling” – dersom tekstinnholdet gjentas mange nok ganger, vil elevene lære seg dette til slutt.

Dette bekreftes også i samtale med en elev, der hun forklarer at de leser samme tekst på ny fordi innholdet skal ”pugges inn”. Repetert lesing er ikke ideelt som metode på et stadium der elevene er godt i gang med den andre leseopplæringen. Dette egner seg derimot godt for



elever som sliter med ordavkoding og flyt, men bør ikke erstatte andre opplæringsmetoder (Nordby, 2005; Samuels, 2006, referert i Roe, 2011, s. 29-30). Anmarkrud og Refsahl (2010) omtaler det å lese *deler* av en tekst mange ganger som en repeteringsstrategi, og som kan være hensiktsmessig dersom mangelfull forståelse skyldes manglende innsats eller at teksten har vært krevende å avkode. Repeteringsstrategiene er derimot ikke forbundet med noen dypere forståelse av tekstene. Hilde underviser likevel ikke elevene i repetert lesing som en strategi, men hun forklarer altså for denne eleven at de vil lære seg tekstinholdet godt når de leser dette en gang til.

En annen elev sier at han nettopp må lese en tekst mange ganger for å lære seg denne, noe som er i tråd med hvordan Hilde legger til rette for forståelsesarbeidet denne timen, og hun svarer: "Det liker du best. Vi lærer forskjellig, vet du". På den ene siden virker det som Hilde mener valg av lese måte kan begrunnes i hvordan man selv mener at man lærer best. På den annen side fremheves dette kun når en elev er fornøyd med denne måten å jobbe på. Eleven som uttrykker manglende forståelse for nytteverdien med aktiviteten, må derimot godta at dette er måten man skal arbeide på. Ifølge Bråten (2007) vil lite rom for reelle valg og selvbestemmelse kunne føre til at motivasjonen for lesing svekkes. Når Hilde fremstår svært fokusert på at aktiviteten utføres nøyaktig slik hun har gitt dem instruksjoner om, kan dette bidra til at ikke først og fremst målet – å "bli en bedre leser" – fremstår som viktig, men derimot middelet – selve oppgaven. Når vi har indikasjoner på at elever er mer fokusert på selve oppgaven som gis, fremfor nytteverdien av denne (Hodgson mfl., 2010; Roe, 2016), vil trolig en slik undervisning kunne fremme slike holdninger hos elevene ytterligere.

Hilde arbeider implisitt med elevenes leseforståelse ved å fokusere på ordavkoding og ordforråd. Hun tydeliggjør uttalen av ord for noen elever, og hun ber en elev om å gjenta ordet flere ganger til eleven uttaler dette riktig. Selv om ordavkoding også er viktig for tilstrekkelig leseforståelse, er arbeid med avkodingsferdighetene også mer vanlig i lavere alderstrinn, og sammenhengen mellom ordavkoding og leseforståelse er ikke like sterk som i barneskolealder. Sammenhengen mellom ordforråd og leseforståelse er derimot sterkere på senere alderstrinn (Bråten, 2007). Hilde overvåker elevene for å vurdere hvorvidt de forstår ordene, og hun stiller kontrollspørsmål for å undersøke hvorvidt elevene har forstått disse. Selv om hun ofte supplerer med egne forklaringer av ordene, fremstår ikke disse forklaringene alltid like tydelige. Forklaringen av ordet "braute" fremstår som forholdsvis upresis når Hilde forsøker å demonstrere fysisk samtidig som hun gir en forholdsvis vag

forklaring av ordet. Eleven svarer at han har forstått ordet, men det viser seg at han tror det er snakk om et helt annet ord. Ifølge Bråten (2007) trenger elevene eksplisitte forklaringer av ordene for at disse skal forstås. Dette arbeidet med forståelsen foregår altså implisitt ved at elevene ikke gis noen forklaringer på tiltak de kan iverksette i møte med nye og vanskelig ord. Slike tiltak er ifølge Bråten (2007) også hensiktsmessige når man arbeider med å bedre elevenes ordforråd.

Som det kom fram av teorikapittelet, er gode spørsmål viktige for å understøtte et konstruktivistisk syn på læring og forståelse. Hilde arbeider implisitt med elevenes leseforståelse ved at hun ofte stiller spørsmål for å sjekke at de har lært seg tekstinnholdet, men rene faktaspørsmål, som mer eller mindre utelukker refleksjon rundt strategibruk, er derimot mindre heldig for elevenes leseforståelse (Andreassen, 2007, s. 274). Hilde gir også ofte svarene til elevene, enten det er ord som er vanskelige, eller tekstinnhold de ikke har lært seg. Learned mfl. (2011, s. 181) fremhever viktigheten av at lærerne ikke bare gir fra seg informasjon, men heller setter seg godt inn i lærestoffet og sentrale begreper, og at de konstaterer hva elevene trenger å vite for å sørge for god forståelse av teksten.

Underveis i timen ber Hilde elevene som er ferdige med nærlesingsaktiviteten om å skimlese teksten. Innledningsvis har også en elev laget et tankekart om opplysningstiden, og Hilde begrunner dette ned at de da hadde ”fått i gang forkunnskaper”. Selv om både skumlesing, tankekart og aktivisering av forkunnskaper er relevante begreper i arbeidet med leseforståelse, fremstår dette i timen som dette aktiviteten i seg selv. Hilde underviser ikke eksplisitt i disse strategiene, da elevene ikke gis noen mulighet til å forstå at dette er aktiviteter som kan bidra til å fremme leseforståelsen.

At Hilde retter søkelys mot elevenes leseferdigheter, i tillegg til det faktum at et av målene for timen handler om at elevene skal bli bedre lesere, kan være med på å bevisstgjøre elevene om at leseforståelse er sentralt generelt, og i denne timen spesielt. Da Roe i 2005 intervjuet en rekke elever om lærernes leseundervisning, oppga en stor andel av elevene at de ikke hadde fått noe leseundervisning utover begynneropplæringen. Likevel viste det på seg på videoopptak av undervisningstimene til de samme lærerne at det forekom leseundervisning i timene, et misforhold som kunne skyldes at lærerne i liten grad hadde knyttet dette arbeidet eksplisitt til leseforståelse (Roe, 2016). Selv om arbeidet med leseforståelsen denne timen i hovedsak foregår implisitt denne timen, har Hilde innledningsvis i timen knyttet disse

aktivitetene til arbeid med elevenes leseferdigheter. Dermed bevisstgjøres elevene om at leseforståelse er på agendaen. Selv om elevene i denne timen gis begrenset innsikt i hvordan de kan bruke ulike lesestrategier, er det likevel et positivt trekk at Hilde likevel retter søkelys mot elevenes leseferdigheter.

## 5.2 Katrines undervisning

### 5.2.1 Før lesingen

Katrine har på planen for timen listet opp seks såkalte ”førlesningsaktiviteter” som knyttes til førlesingsfasen. I ett av målene trekkes tre av disse fram: å finne ut *hensikten* med lesingen, å skaffe seg en *oversikt* over lesestoffet og å *finne ut om man kan noe fra før* om det man skal lese om. Etter en analytisk gjennomgang av denne undervisningen, viser det seg at det er vesentlige forskjeller mellom hvordan hun underviser i disse og de neste tre førlesningsaktivitetene: tankekart, VØL-skjema og refleksjonsnotat. Elevene får eksplisitt undervisning i de førstnevnte, men ikke i de sistnevnte.

Det varierer i hvilken grad Katrine forklarer hvordan og hvorfor de første tre første førlesningsaktivitetene bør brukes. Når hun snakker med elevene om å *skaffe seg en oversikt* over lesestoffet, får elevene et innblikk i hva dette går ut på, og hun godtar skumlesing som svar på hvordan man kan gjøre dette. Selv om Elbro og Nielsen (1996) skiller mellom skumming og orienteringslesing, påpeker de at man kan skumlese teksten for å få et overblikk over denne, og det er åpenbart en nær sammenheng mellom disse. Katrine modellerer også strategien for elevene. Hun viser fram en dobbeltside i en bok for klassen, og fremhever hvordan man kan se at denne består av ulike elementer som bilder, overskrifter og margtekster. Hun er likevel ikke like eksplisitt og klar på hva som er hensikten med strategien. Hun omtaler dette som ”smart”, og at hvis man skaffer seg en oversikt, ”så er det lettere”. Roe (2011, s. 90) trekker fram oversiktslesing som en måte å skaffe seg mest mulig informasjon om teksten før man leser den, og som vil føre til at elevene kan bruke det de allerede kan på en konstruktiv måte. Oversiktslesing er dermed nært knyttet opp mot strategien denne timen som dreier seg om å *fokusere på hva man kan fra før* om det man skal lese om. Denne sammenhengen trekker ikke Katrine eksplisitt fram, og hun underviser i disse mer som separate aktiviteter.

Undervisningen i denne strategien er svært kortfattet. Katrine nevner at dette dreier seg om å aktivere forkunnskaper, og forklarer at hensikten er at man kobler tidligere kunnskaper med det nye tekstinnholdet, og at det da er større sjanse for at de lærer seg det de skal lese.

Elevene vil dermed kunne forstå at det å reflektere over hva de kan om det aktuelle temaet, vil kunne være hensiktsmessig for forståelsen av det de skal lese. Katrine kommer dermed inn på hensikten med strategien, men presiserer ikke eksplisitt for elevene hva man faktisk gjør når man kobler ny og gammel kunnskap.

Katrine vektlegger også at *hensikten* med lesingen vil bestemme hvordan man leser teksten, og nevner ulike eksempler på leseformål. Alle de tre aktivitetene som Katrine her retter et eksplisitt fokus mot, regnes som sentrale måter å *forberede* lesingen på, og som i teorikapitlet ble trukket fram som en overgripende strategi i forkant av lesingen. At Katrine retter eksplisitt søkelys mot disse aktivitetene, vil sannsynligvis kunne bidra til å fremme elevenes metakognitive bevissthet om ulike måter de kan forberede lesingen på.

Det er derimot mindre sannsynlig at elevene forstår hvordan tankekart, refleksjonsnotat og VØL-skjema kan være hensiktsmessige i arbeidet med leseforståelsen. Katrine forklarer ikke på hvilken måte disse aktivitetene er relevante for denne lesefasen. Hun gir heller ikke noen eksplisitt forklaring av hva disse aktivitetene går ut på, noe som kan skyldes at hun forventer at elevene kjenner til disse fra før. Det er også et spørsmål hvorvidt disse aktivitetene kan betegnes som strategier. Riktignok er tankekart en strategi som kan være hensiktsmessig for forståelsen ved at elevene får sortert hovedbegreper og underbegreper fra hverandre (Anmarkrud & Refsahl, 2010). Dermed *organiserer* elevene tekstinnholdet, som er en av strategiene Duke og Pearson (2002) anbefaler. Derimot er refleksjonsnotat og VØL-skjema *læringsfremmende metoder* lærerne bruker i undervisningen. Anmarkrud og Refsahl (2010, s. 20) påpeker at VØL-skjema *ikke* er en strategi, men snarere et verktøy lærerne bruker for å fremme strategibruk hos elevene.

Når Katrine snakker med klassen om begrepet ”lesestrategier”, forklarer hun at man må velge seg en strategi for å forstå godt det man leser. Likevel fremstår elevenes preferanser som sentrale når de skal velge de mellom de sistnevnte strategiene. Katrine godtar svar som at strategier kan velges fordi disse er enkle å ta i bruk. På Benchmark-skolen ble altså sammenhengen mellom innsats og suksess vektlagt som et motivasjonsfremmende aspekt, og elevene fikk opplyst at å legge en innsats i strategibruken faktisk kunne føre til læring og økte

prestasjoner (Pressley & Gaskins, 2006). Når Katrine i denne sekvensen sier seg enig i at elevene kan velge strategier fordi disse oppleves som enkle å ta i bruk, er det et spørsmål hvorvidt dette fremmer elevenes motivasjon for å gi seg i kast med strategier de kan oppleve som krevende, selv om disse vil kunne være hensiktsmessige for leseforståelsen deres.

### **5.2.2 Underveis i lesingen**

Selv om Katrine refererer til enkelte strategier, gir hun lite eksplisitt undervisning i strategier knyttet til underveisfasen, og klassen arbeider ikke med alle målene knyttet til denne lesefasen. At elevene ikke får samme grad av eksplisitt undervisning i lesestrategier denne delen av timen, kan henge sammen med at denne lesefasen også er tema for neste time.

Når hun snakker med elevene om lærebokkapittelet, oppfordrer hun dem til å gjøre et overblikk over teksten, noe elevene fikk eksplisitt undervisning i da de arbeidet med førlesingsfasen. Selv om hun ikke refererer til dette som en strategi, er det likevel sannsynlig at elevene oppfatter det som dette, da Katrine tidligere har forklart og demonstrert oversiktslesing for dem tidligere i timen. Katrine trekker også fram tankekart i arbeidet med denne lesefasen, og fremhever at strategien kan brukes i alle lesefasene. Hun trekker ikke fram hvordan tankekart eller andre strategier kan brukes i de ulike fasene. Likevel er det et positivt trekk at Katrine fremhever at strategiene kan brukes fleksibelt, da en del strategier kan brukes i varierende grad i de ulike lesefasene (Anmarkrud & Refsahl, 2010; Roe, 2011).

En del av forståelsesarbeidet knyttes til begrepsforståelse, og dette er særlig fremtredende i arbeidet med denne lesefasen. I skolen har det vist seg at et av kjennetegnene på spesielt dyktige lærere er at de fokuserer på å lære elevene nye ord (Anmarkrud, 2007). Når Katrine forsøker å forklare begrepet "lesestrategier" for elevene, forsøker hun å bygge bro mellom elevenes bakgrunnskunnskaper og det nye som skal læres ved å sammenligne lesestrategier med strategier i dataspill. Når en elev spør Katrine om "en måte" er en strategi, kan dette tyde på at Katrines forklaringen av begrepet kan ha virket forståelsesfremmende.

Likevel er ikke alltid forklaringene av begrepene like dekkende med tanke på deres betydning i den aktuelle konteksten. Når Katrine vektlegger at "mens" er et annet ord for "underveis", vil dette neppe gjøre det noe mer klart for elevene hva det vil si å kontrollere leseforståelsen underveis i lesingen. Når Katrine snakker med elevene om begrepet "aktivt", ender en relativt

lang samtalesekvens i at hun godtar elevsvarene ”ordentlig og ser etter” på hvordan man involverer seg i teksten. Når vi så av teorikapittelet hvordan dyktige lesere er aktive på mange ulike måter, vil beskrivelsen av en aktiv leser som en som leser ”ordentlig og ser etter” være lite dekkende.

Et interessant aspekt ved Katrines begrepsfokus er at hun ved flere anledninger integrerer en strategi for ordoppklaring i undervisningen. I tillegg til at hun kort modellerer strategien for dem, påpeker hun at man kan dele opp det sammensatte ordet slik at det blir lettere å ”finne ut av”. Dermed underviser hun eksplisitt i denne strategien ved at elevene får vite hvordan og hvorfor den bør brukes. I arbeidet med førlesingsfasen har undervisningen fremstått som en presentasjon av en rekke opplistede strategier. Strategiopplæringen fremstår som løsrevet fra ordinær undervisning, da strategiopplæringen ikke kombineres med tekstlesing denne timen. Dette kan være problematisk, da det ifølge Anmarkrud (2007) kan føre til at elevene i liten grad tar med seg det de lærer over i reelle lesesituasjoner. Men bruken av strategien for ordoppklaring framstår derimot som spontan, og integreres i arbeidet med å øke begrepsforståelsen til elevene. Dette er dermed strategiundervisningen slik forskningen anbefaler – integrert i den ordinære undervisningen.

### **5.2.3 Dialogen i klasserommet**

Dialog mellom elevene bruker Katrine aktivt som et læringsverktøy i timen, og dette understøtter også det sosiale aspektet der dialogen kan fungere som et motivasjons- og læringsfremmende verktøy. Likevel blir ikke alltid potensialet ved dialogene fullt utnyttet. På slutten av timen skal elevene snakke sammen om hvilke teknikker de kan fra før for å ”lese aktivt”. Selv om man kan høre av elevpraten at elevene nevner ulike strategier, blir ikke dette tatt opp i helklassesamtale.

Andreassen (2007) anbefaler at lærerne hjelper elevene å rette oppmerksomhet mot seg selv som lesende personer før de begynner strategiundervisningen. Dette gjør også Katrine når hun i starten av timen ber elevene snakke sammen om hva de gjør når de møter en ny tekst. I dette tilfellet gir derimot Katrine resten av elevene mulighet til å høre hverandres tanker. Likevel styres den påfølgende samtalen ved at Katrine fokuserer på å få fram de tre aktuelle strategiene som listes opp på planen, altså hensikt, å skaffe seg en oversikt og å fokusere på hva man kan fra før om tekstinholdet. Dermed vil dette kunne føre til at elevene tror at det

er et rett eller galt svar på det som det spørres etter. Denne samtalen foregår mens Katrine forsøker å få fram målene for elevene. Dersom dette ble gjort spontant fra lærerens side for å aktivisere elevene mens hun fikk fram målene, kan riktignok dette være en del av forklaringen på hvorfor dette ble gjort på denne måten. Katrine uttrykker også at hun er ”stresset” fordi hun ikke finner fram til det hun skal, og da kan det å følge planen i en slik situasjon ville kunne være en enklere måte å orkestrere samtalen på.

Et annet utnyttet potensiale i forbindelse med dialogen mellom, men også med elevene, er at Katrine ofte gir korte svar, som ”ja”, ”mm” og ”bra”. Her kunne det vært mer hensiktsmessig å ta tak i elevsvarene ytterligere, for som Andreassen påpeker: ”Ved å møte elevenes ulike oppfatninger og forståelser med interesse og nysgjerrighet, utvikles den holdningen at leseforståelsen er avhengig av ens eget kognitive arbeid i møte med andres oppfatninger og forståelser, og at leseforståelse, som all annen forståelse, er en kontinuerlig prosess” (2007, s. 274).

## **5.3 Mortens undervisning**

### **5.3.1 Timens og tekstens hensikt**

Morten har et gjennomgående fokus på *hvorfor* elevene holder på med det de gjør, og begrunner både timens, tekstens og strategienes hensikt for elevene. Arbeidet med lesestrategier begrunner han med at elevene skal ha nasjonal prøve i lesing den påfølgende dagen. Såkalt ”Teach-to-the-test-effect” brukes som argument *mot* undervisning som rettes direkte mot en prøve, spesielt dersom det foregår som en slags mekanisk ferdighetstrening. Samtidig hevdes det at det finnes måter å øve til prøvene på som vil gjøre elevene til bedre lesere i alle fag (Roe, 2011, s. 173). Morten fremhever også at timen skal gi elevene noen ”tips i studieteknikk”, og at gjentar at arbeidet med disse strategiene vil ha relevans i alle fagene. Gjennom forskning vet vi at strategiene bør integreres i den vanlige fagopplæringen. I CORI-modellen integreres leseopplæringen i fagopplæringen i naturfag, og på Benchmark-skolen ble lesing også prioritert på tvers av fag og integrert i den generelle opplæringen, og elevene ble bevisstgjort hvordan læring og strategibruk er en generell kompetanse. Som Andreassen (2007) påpeker, er koblingen mellom fag og strategibruk i overensstemmelse med lesing som grunnleggende ferdighet, og som skal arbeides med aktivt i alle fag. Vi vet ikke hvordan lærerne arbeider med dette i de ulike fagene på Skole C, derfor er Mortens poengtering av overføringsverdien vesentlig. Han presiserer at lesing har verdi *utover*

*norskfaget*, og elevenes oppmuntres til å bruke strategier aktivt for å lære også i de andre fagene. Og når lærere hjelper elevene med å forstå viktigheten av gode leseferdigheter, slik som Morten her gjør, vil dette kunne virke motivasjonfremmende for elevene (Anmarkrud og Refsahl, 2010).

Teksten elevene jobber med denne timen handler om utviklingen av kontaktlinser. Morten presiserer tydelig for elevene at tekstinholdet ikke er like viktig denne timen, men snarere verktøyene de bruker i møte med teksten. Når han på slutten av timen vil ha en skriftlig evaluering av timen, og ber dem blant annet reflektere over hva de har lært denne timen, sier en elev at han har lært mye om kontaktlinser. Morten svarer bekreftende, men vil heller at elevene skal tenke over hva de har lært med tanke på målet, som altså knytter seg til strategibruk. Samtidig er også målet med strategibruk at elevene skal lære seg tekstinholdet. På den ene siden kan det gå utover elevenes motivasjon dersom de ikke forstår hvorfor de skal lære seg dette, og tekstens relevans for skolefagene ikke fremstår som helt klar. På den annen side vektlegger Morten nettopp at hensikten med teksten er at den skal gi dem trening i strategibruk, og i norskfaget brukes også tekster ofte som eksempler på teksttyper, og er dermed i skrive- og leseopplæringens tjeneste.

### **5.3.2 Før lesingen**

I arbeidet med den første lesefasen gis elevene mulighet til å skrive ned hva de vet om kontaktlinser, men også å lage en bruksanvisning for kontaktlinser. Som det kom fram i teorikapittelet, anbefales lærere å gi eksplisitt informasjon om de ulike strategiene før elevene prøver ut disse i praksis. Morten gir likevel informasjon om strategien først i etterkant av disse øvelsene. Den eksplisitte informasjonen består i at han begrunner arbeidet denne lesefasen nettopp med at de skal forberede seg på lesingen gjennom å koble gammel og ny kunnskap. Selv om elevene har fått prøvd ut dette i praksis, har ikke Morten forklart eller modellert denne strategien for elevene. Riktignok påpeker han at det kan være en nyttig strategi å ”lage noe”, eller å lese eller skrive litt i forkant av lesingen, men dette er en forholdsvis overflatisk forklaring til elevene på hvordan de kan gjøre dette.

### **5.3.3 Underveis i lesingen**

Morten vektlegger underveisfasen mest denne timen, og snakker med elevene om skumlesing, punktlesing og nærlesing. Han gir elevene eksplisitt informasjon om skumlesing



og punktlesing både før og etter elevene arbeider med disse lesemåtene. Han fremhever at skumlesing kan gi et overblikk over teksten og dermed et innblikk i tekstinnholdet, og at punktlesing innebærer å finne informasjon som står direkte uttrykt i teksten. Morten gir også en kortfattet modellering av hvordan man punktleser.

Morten fremstår mindre eksplisitt når han snakker med elevene om nærlesing, sammenlignet med de to første lesemåtene. Skumlesing og punktlesing er teknikker som er forbundet med en overflatisk leseforståelse (Elbro & Nielsen, 1996), og Morten poengterer også at skumlesing sjeldent gir noen detaljkunnskaper, og at man ved punktlesing ikke nødvendigvis får med seg alt det spørres etter. Men dermed er det et spørsmål hvorvidt det er hensiktsmessig å fokusere i så stor grad på disse når målet for timen nettopp er å videreutvikle strategier som skal hjelpe elevene å forstå og lære av faktabaserte tekster. Morten poengterer også at denne timen er med på å forberede elevene på nasjonal prøve som de vil ha den påfølgende dagen, og han presiserer at de da skal nærlese på denne prøven. Likevel underviser ikke Morten i strategier elevene kan bruke for å ”nærlese”. Morten påpeker da at elevene må tolke og lese mellom linjene for å kunne svare på slike spørsmål der man ikke finner informasjonen direkte uttrykt i teksten, men gir ikke noen eksplisitt undervisning i hvordan de kan gjøre dette.

Likevel gis elevene mulighet til å få kjennskap til flere dype forståelsesstrategier. Elevene får snakke sammen om hvilken strategi som ville ha vært mest hensiktsmessig for å hente mest mulig informasjon fra den aktuelle teksten. Dersom enkelte elever er dyktigere lesere enn andre, gis dermed de svakere elevene mulighet til å få et innblikk i en mer dyktig leasers tanker omkring egen leseprosess. Når en elev svarer stikkord, fortsetter Morten å utfordre eleven fram til han får fram begrepet ”nøkkelord”. Elevene trekker ikke fram flere strategier når Morten spør om de andre elevene var inne på det samme. Vi vet at dyktige lesere arbeider med leseforståelsen på en rekke måter. Når Morten kun spør etter én strategi som kan være hensiktsmessig, og han i tillegg svarer at det var akkurat dette begrepet han var ”på jakt etter” – er spørsmålet hvorvidt elevene forstår at det kan være flere måter å arbeide på for å oppnå dypere forståelse av tekster.

Selv om Morten poengterer for elevene at skumlesing ikke gir noen detaljkunnskaper, kombinerer han altså denne lesemåten med strategier som kan knyttes til dypere forståelse av tekster. Når elevene først skal lese overskriften, og deretter snakke med sidemannen om det

første de tenkte på da de leste denne, gis elevene mulighet til å aktivere forkunnskaper også her, selv om Morten ikke poengterer dette eksplisitt for elevene. Elevene sammenfatter også innholdet etter de har skumlest teksten, selv om han ikke underviser eksplisitt i denne strategien.

Morten presiserer ikke hvordan de ulike lesemåtene er relevante for denne lesefasen. Selv om han knytter skumlesing til denne lesefasen, fremgår det at dette er relevant også for førlesingsfasen, da han poengterer at skumlesing kan gi overblikk over teksten og hva den handler om. Morten knytter elevenes bakgrunnskunnskaper direkte til arbeidet med førlesingsfasen, men likevel er også bakgrunnskunnskapene viktige for at elevene skal greie å trekke slutninger *mens* de leser – altså når elevene skal ”lese mellom linjene”. Det går også fram at det er en nær sammenheng mellom skumlesing og punktlesing, da han i modelleringen for eksempel påpeker at man *skummer* gjennom teksten for å finne navnet ”Müller. Likevel presenteres disse mer som separate ferdigheter.

### **5.3.4 Dialogen i klasserommet**

Morten stiller mange spørsmål som er direkte knyttet til tekstinholdet, men også en del åpne spørsmål som kan fremme elevenes bevissthet knyttet til egen lesing og strategibruk. Dermed utfordres ofte elevene til selv å reflektere over nytten ved strategiene. Dette er dermed i tråd med et konstruktivistisk læringssyn, der elevene selv skal utvikle sin egen kunnskap (Andreassen, 2007). Likevel blir ikke alltid potensialet ved klasseromsdialogen fullt utnyttet. Morten stiller mange spørsmål, og ved noen tilfeller svarer ikke elevene, og Morten svarer for dem. Ofte utyper han elevsvarene, i stedet for å få elevene til å utdype selv, noe som kan være mindre heldig hvis man ønsker at elevene skal oppfordres til å utvikle egen kunnskap. I eksempelet med nøkkelord, der elevene gis gode muligheter til å reflektere på egenhånd, virker Morten svært opptatt av at de kommer fram til akkurat det begrepet han hadde i tankene. Når også en elev nevner tankekart uten at Morten kommenterer dette, er spørsmålet hvorvidt elevene oppmuntres til å dele ulike tanker om hvordan de leser, eller om det tror at det er et rett eller galt svar på det som det spørres etter.

Forskning på undervisning i lesestrategier har ikke bare kommet fram til at dialogen med elevene, men også i stor grad mellom elevene, er vesentlig. Selv om elevene får snakke

sammen i timen, innebærer dette lite samarbeidslæring knyttet til selve arbeidet med strategiene, slik forskningen anbefaler.

## 5.4 Oppsummerende refleksjoner

Alle lærernes undervisning retter seg eksplisitt mot elevene leseferdigheter, men i svært varierende grad. Det er ikke vanskelig å observere forekomsten av eksplisitt strategiundervisning i Morten og Katrines timer, men i Hildes undervisning er dette aspektet adskillig mindre fremtredende. Kategorien implisitt/eksplisitt er likevel ikke bare uproblematisk. I timene der leseforståelse er det eksplisitte fokuset for hele timen, er det også innslag av mindre eksplisitte forklaringer. Samtidig forekommer det også i noen grad eksplisitt undervisning i leseforståelse i Hildes time, selv om det i nesten hele timen arbeides implisitt med disse ferdighetene. Da Anmarkrud (2009) studerte fire læreres leseundervisning i 2005, ble undervisningen kodet for *grad* av eksplisittethet, og videoopptakene viste at undervisningen i lesestrategier i svært liten grad var eksplisitt. En slik koding kunne jeg også ha utført, men jeg ønsket å undersøke hvordan undervisningen faktisk foregikk i timene, og jeg valgte heller å skille mellom eksplisitt og implisitt. Vi så altså svært lav grad av eksplisitt strategiundervisning i Hildes undervisning, i likhet med timene observert i Anmarkruds (2009) studie, der totalt 19,7 prosent av materialet inneholdt undervisning i lesestrategier, og kun 6,1 prosent av dette var kodet for eksplisitt strategiundervisning (s. 171-173).

I teorikapittelet trakk jeg fram hvordan lærere kan oppleve det som uvant å vie oppmerksomhet til selve leseprosessen, fremfor kunnskapsinnholdet. Likevel er det stor enighet om at de to perspektivene bør kombineres, men dette skjer altså kun i ett av mine tre kasus. I Katrines time kombineres ikke strategiundervisningen med tekstinnhold. Fokuset som Hilde rettet mot måter å arbeide med tekst på, forsvinner idet elevene blir satt til å jobbe med teksten sammen. Selv om hun gjennom timens mål og oppstart fokuserer direkte på elevenes leseferdigheter, drukner dette fokuset i hennes opptatthet av de aktuelle aktivitetene og at de lærer seg tekstinnholdet denne timen.

Gjennom Hildes undervisning går det altså fram at prinsippet om gjentakelse står sterkt. Dersom elevene får kjennskap til tekstinnholdet mange nok ganger, gjennom lesing og gjenfortelling av svar, vil dette tekstinnholdet til slutt ”sitte”. Selv om elevene etter denne ”drillingen” kan ha lært seg noen faktakunnskaper fra teksten, har elevene fått begrenset med

muligheter til å reflektere over tekstinnholdet og ulike fremgangsmåter for å lære seg dette. Undervisningen har på mange måter fellestrekk med problematiske funn fra undervisningen slik den ble observert på slutten av 1970-tallet, der faktaspørsmål til teksten og overvåking av elevene dominerte, fremfor fokus rettet mot strategibruk (Durkin, 1978). Dette er mindre heldig, da vi vet at det i skolen i økende grad vil kreve mer komplekse ferdigheter av elevene enn kun gjenfortelling av tekstinnhold (Roe, 2011).

Som jeg trakk fram i teorikapittelet, anbefales det at lærere setter seg inn i ett sett virkningsfulle strategier (Andreassen, 2007). Eksplisitt undervisning i dype forståelsesstrategier forekommer i noen grad i alle disse timene. Hilde retter eksplisitt, men likevel begrenset, oppmerksomhet mot det å stoppe opp og tenke over det man har lest, som altså innebærer kontroll av leseforståelsen. Også Katrines strategi for ordoppklaring kan betegnes som en overvåkingsstrategi. Både Morten og Katrine vektlegger måter man kan forberede lesingen på, som også er utdypingsstrategier. Også enkle leseteknikker vektlegges i undervisningen.

De forskningsbaserte undervisningsprogrammene følger en progresjonsplan for undervisningen, der læreren eksplisitt beskriver de ulike strategiene – hvorfor og når de brukes, modellering av strategien, utprøving av strategiene i grupper, med en gradvis overføring av ansvaret før elevene gis anledning til å bruke disse på egenhånd (Andreassen, 2007). I både Morten og Katrines timer er de *eksplisitte beskrivelsene* av strategier fremtredende. I forbindelse med lesing, dreier altså metakognisjon seg om å ha kunnskap om hvilke strategier som finnes og evnen til å kunne bruke disse dersom leseformålet krever dette. At Katrine og Morten i stor grad snakker eksplisitt med elevene om strategibruk, vil sannsynligvis kunne øke elevenes bevissthet rundt bruken av strategier.

Men selv om både Morten og Katrine gir eksplisitte beskrivelser av flere strategier, får elevene i varierende grad innsikt i hvordan disse brukes. Selv om *modellering* forekommer, er disse modelleringene ofte kortfattede, og det kun snakk om få enkelttilfeller, og ikke et gjennomgående trekk ved presentasjonen av hver strategi. Modellering av strategiene er svært vesentlig, da dette gir elevene innblikk i hvordan en leser skaper mening i lesingen av tekster (Anmarkrud, 2007).

Studier viser at den *gradvise overføringen* av ansvar kan oppleves som utfordrende for lærere i strategiundervisningen (Hilden & Pressley, 2007). Særlig var det innenfor den transaksjonelle undervisningen at man i stor grad vektla lærerens involvering i lesesprosessen til elevene. I Mortens undervisning, der elevene også får praktisert strategiene, sitter elevene sitter stort sett og leser og skriver individuelt, og Morten er i liten grad tilstedeværende i prosessen.

I undervisningsmodellene er også *samarbeidet* mellom elevene i praktiseringen et viktig element. Det eksplisitte fokuset på leseforståelse i Hilde time, i den grad det forekom, var altså synlig innledningsvis i helklassesamtalen. Elevene samarbeidet i store deler av timen, men dette innebar ikke samarbeid om strategibruk. Hos Morten og Katrine er helklasseformatet dominerende i strategiundervisningen. Elevene gis riktignok i oppgave å snakke sammen ved flere anledninger, men dette dreier seg i liten grad om samarbeid om praktisering av strategiene. Ifølge Anmarkrud (2016) viste studiet av fire læreres strategiundervisning i PISA+-materialet at helklasseundervisning var dominerende, noe han karakteriserer som urovekkende, med tanke på vektleggingen av samarbeidslæring i litteraturen om strategiundervisning.

Mye tyder på at lærere kan oppleve strategiundervisning som utfordrende, og forskningen har vist at en av de største utfordringene ved implementering av de ulike undervisningsmodellene, er overgangen fra lærerstyrte til elevstyrte tekstsamtaler. I den norske intervensjonsstudien, der lærere skulle implementere eksplisitt forståelsesundervisning i sin undervisning, ble altså svært lite gruppedialog observert (Andreassen & Bråten, 2011). Dette, i tillegg til at det sjeldent ble observert at lærerne modellerte strategiene – selv om lærerne underviste eksplisitt i ulike strategier – stemmer godt overens med mine funn. Effektivt gruppearbeid krever betydelige ferdigheter og forpliktelser fra både elevene og lærernes side (Andreassen & Bråten, 2011). En mulig årsak til utfordringene med implementeringen av dette prinsippet, kan ifølge Andreassen og Bråten ha vært at samarbeidet mellom forskerne og lærerne kunne ha vært mer utstrakt og ha fortsatt gjennom hele intervensjonsperioden.

På bakgrunn av ulike utfordringer i undervisningen, vektlegger Wilkinson og Son (2011) viktigheten av ulike dialogiske tilnærminger til undervisningen, med mål om en mer dynamisk og fleksibel undervisning. Enkelte aspekter ved Katrine og Mortens timer gjør at

undervisningen fremstår som mindre dynamisk og fleksibel. For det første er det et generelt trekk ved strategiene at de blir ofte presentert enkeltvis og relativt uavhengig av hverandre, på tross av at det går fram av undervisningen at det er en nær sammenheng mellom enkelte strategier.

For det andre fremstår denne inndelingen av strategiene i de ulike fasene som mer absolutt enn hva som faktisk kan være tilfelle. Riktignok er både Morten og Katrine inne på vesentlige aspekter ved hvordan man forbereder lesingen, og som naturlig nok hører hjemme i førlesingsfasen. På den annen side fremkommer det likevel ikke alltid like klart med alle strategiene hvorfor disse er kategorisert under den aktuelle fasen. At strategiene kan utnyttes i varierende grad til de ulike fasene, blir i liten grad fremhevet. Riktignok påpeker Katrine at tankekart kan brukes i alle de tre fasene, men dette begrunner hun hverken hvordan eller hvorfor for elevene.

For det tredje fremstår undervisningen som relativt omfattende, som er spesielt påfallende i Katrines time med alle målene hun har laget for timen. Katrine hopper også fram og tilbake mellom de ulike teamene denne timen. Selv om Morten snakker om mange ulike måter å arbeide med tekst på, knyttes alle aktivitetene seg til ett mål. Ifølge Duke mfl. (2011) er strategiundervisningen mest sårbar for kritikk når undervisningen blir for omfattende. Når lærere ønsker å lage detaljerte planer i forkant og gjøre denne strategiundervisningen universell, vil dette kunne føre til at undervisningen ikke svarer på den aktuelle konteksten den foregår i. I en slik rigid og kontekstuavhengig undervisning vil strategiinnlæring kunne fremstå som et mål i seg selv, fremfor et middel til læring (Duke mfl., 2011). Denne kontekstuavhengigheten blir særlig synlig når Katrine ikke kombinerer strategiopplæring med tekstlesing. Når strategiundervisningen foregår løsrevet fra elevenes ordinære undervisning, vil en del elever ha problemer med å ta i bruk dette i egen lesing (Anmarkrud, 2007).

# 6 Avslutning

## 6.1 Didaktiske implikasjoner og videre forskning

I to av kasusene mine organiseres strategiundervisning med bakgrunn i de ulike lesefasene. I arbeidet med lesestrategier, anbefales lærere å strukturere dette i disse fasene (Kunnskapsdepartementet, 2013), og det er grunn til å anta at det er flere lærere som følger denne veiledningen. Selv om forskningen har vist at dyktige lesere er strategiske både før, under og etter lesingen, indikerer mine funn at undervisning organisert med bakgrunn i disse lesefasene, kan ha sine utfordringer. Videre forskning trengs for å undersøke hvorvidt inndelingen av det pedagogiske arbeidet med bakgrunn i disse fasene er hensiktsmessig i arbeidet med elevenes leseforståelse. Dersom ikke lærerne forklarer hvordan strategiene er relevante for de ulike fasene, og heller ikke vektlegger hvordan strategiene kan brukes i varierende grad i de ulike fasene, kan konsekvensen bli en mindre fleksibel og mer rigid undervisning enn vi ønsker.

Mye tyder på at lærerne trenger hjelp for å få til en vellykket strategiundervisning. Fokuset på læringsstrategier har i mindre grad nedfelt seg mer detaljert i planer og på skolenivå og lavere, men selv om noen skoleeiere tilbyr etterutdanning i læringsstrategier (Hodgson mfl., 2010), viser studier likevel at kursing av lærere i forkant ikke nødvendigvis er tilstrekkelig, og at lærere kan trenge veiledning over tid, og også underveis i prosessen (Andreassen & Bråten, 2011; Hilden & Pressley, 2007). En slik ordning har man forsøkt å gjennomføre i Sverige gjennom det såkalte *Läslyftet*, der formålet er å styrke elevenes leseforståelse gjennom når det gjelder å fremme elevenes lese-skrive-og språkutvikling (Skolverket, 2016). Målet er at lærerne skal utvikle sin egen kompetanse gjennom kollegialt samarbeid gjennom et helt skoleår. Lærerne kan velge to av en rekke moduler, en om høsten og en om våren, og *lesestrategier for skjønnlitteratur* og *lesestrategier for sakprosa* er eksempler på slike moduler (Skolverket, 2016). Hver modul er delt inn i åtte deler, som skal følges i en gitt rekkefølge. Innenfor hver del skal lærerne forberede seg individuelt, og så samles for felles kollegial diskusjon og planlegging. Deretter gjennomføres undervisningsaktiviteten, før gruppen samles for evaluering og videre oppfølging. Arbeidet organiseres av en ”håndledare” som skolens rektor har utnevnt. Dette er i tråd med Andreassen og Bråtens (2011) anbefalinger om at skolens administrasjon bør å ta en mer delaktig rolle i implementeringen. En slik ordning vil kunne være hensiktsmessig, da den sørger for at

*lærerne* får rollen som *lærende* – ved å lære av andre lærere – med målet om å få iverksatt en undervisning som i størst mulig grad vil kunne øke elevenes leseforståelse.

## 6.2 Konklusjon og oppsummering av funn

Målet med denne studien var å tilføre forskningsfeltet mer kunnskap om hvordan den andre leseopplæringen faktisk foregår på ungdomstrinnet. Fokuset var hvordan lærere rettet søkelys mot lesestrategier i denne opplæringen, og hvorvidt en slik undervisning kan være utfordrende å få til i praksis. Undervisningen retter seg i varierende grad mot dypere forståelsesstrategier, og en del består også av strategier som er knyttet til overflatisk tekstforståelse. Funnene mine viser eksempler på både implisitt og eksplisitt leseundervisning. I timene der den eksplisitte strategiopplæringen er fremtredende, blir elevene presentert for metakognitiv informasjon om de ulike strategiene, men med få tilfeller av modellering. Helklasseundervisning dominerer den eksplisitte forståelsesundervisningen, og kun i én av timene kombineres strategiundervisning med lesing av tekster, men dette innebærer likevel lite samarbeid om praktisering av strategiene og veiledning av elevene underveis. I de to timene der den eksplisitte forståelsesundervisningen er i hovedfokus, organiseres leseundervisningen med bakgrunn i de ulike lesefasene. Mine funn antyder at denne organiseringen kan gjøre det mer utfordrende å få til en fleksibel og dynamisk undervisningspraksis.

Selv om jeg har trukket fram ulike utfordringer ved strategiundervisningen, og også enkelte problematiske funn når det kommer til gjennomføringen av denne, har disse lærerne blitt sammenlignet med et teoretisk fundert *ideal*. Når Andressen (2007) påpeker at mye tyder på at arbeidet med elevenes leseforståelse i norske klasserom har foregått implisitt, er det et steg i riktig retning at vi ser at lærerne i denne studien forsøker å bevisstgjøre elevene på hvordan de kan arbeide med leseforståelsen. Spørsmålet er også hvorvidt det er ønskelig at timer skal bestå av hel rekke detaljerte forklaringer av hver eneste strategi. Selv om elevene trenger eksplisitte forklaringer for å få kunnskap om strategiene, kan også eksplisitt strategiundervisning i lengden oppleves som monotont og rituert (Hilden & Pressley, 2007). Og selv om lærerne kan besitte mye kunnskap om lesestrategier, er ikke slik kunnskap nødvendigvis lett å iverksette i en hektisk skolehverdag. Når mye tyder på at undervisning i lesestrategier kan være utfordrende for lærerne, bør de få den oppfølgingen de trenger for å sikre at elevene får et tilstrekkelig utbytte av denne opplæringen.



# Litteraturliste

- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying Differences between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364–373.  
doi:10.1598/RT.61.5.1
- Alexander, P. A., Graham, S., & Harris, K. R. (1998). A Perspective on Strategy Research: Progress and Prospects. *Educational Psychology Review*, 10(2), 129-154. doi: 10.1023/A:1022185502996
- Andersson, E., & Sørvik, G. O. (2013). Reality Lost? Re-Use of Qualitative Data in Classroom Video Studies. *Forum: Qualitative Social Research / Forum Qualitative Sozialforschung*, 14(3). Hentet fra <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1941/3559>
- Andreassen, R. (2007). Eksplisitt opplæring i leseforståelse. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Andreassen, R., & Bråten, I. (2011). Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms. *Learning and Instruction*, 21(4), 520-537. doi: 10.1016/j.learninstruc.2010.08.003
- Andreassen, R., & Strømsø, H. (2009). Lesestrategier i undervisningen. *Bedre skole*, (2), 43-47. Hentet fra [http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Diverse/Utdanningsakademiet/Bedre%20Skole/BS%202-09/02-09-BedreSkole-web\\_Andreassen\\_Stromso.pdf](http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Diverse/Utdanningsakademiet/Bedre%20Skole/BS%202-09/02-09-BedreSkole-web_Andreassen_Stromso.pdf)
- Anmarkrud, Ø. (2007). Spesielt dyktige læreres leseundervisning – med fokus på leseforståelse. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Anmarkrud, Ø. (2009). *Undervisning i lesestrategier og utvikling av lesemotivasjon på ungdomstrinnet. En klasseromsstudie av fire norsklæreres arbeid med forklarende tekst*. (Doktorgradsavhandling), Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Anmarkrud, Ø. (2016). Inquisitor, Evaluator or Facilitator?. I K., Klette, O. K., Bergem, A. Roe, (Red.), *Teaching and Learning in Lower Secondary Schools in the Era of PISA and TIMSS*. Springer International Publishing.
- Anmarkrud, Ø., & Refsahl, R. (2010). *Gode lesestrategier – på mellomtrinnet*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

- Blikstad-Balas, M., Klette, K., & Roe, A. (2015). Å koble elevprestasjoner og undervisning. *Bedre skole*, (1), 65-67. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/Fagtidskrift/--Bedre-Skole/Arkiv/201311/Nr-12009/>
- Blikstad-Balas, M., & Sørvik, G. O. (2014). Researching literacy in context: using video analysis to explore school literacies. *Literacy*, 48(3), 140-148. doi: 10.1111/lit.12037
- Blichfeldt, K., & Heggem, T. G. (2014). *Nye Kontekst 8-10 Basisbok*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Brown, A. L., & Palinscar, A. S. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Dalland, C. P. (2011). Utfordringer ved gjenbruk av andres kvalitative data. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 96(6), 449-457. Hentet fra <https://www.idunn.no/npt/2011/06/art04>
- Duke, N. K., & Pearson, D. Effective Practices for Developing Reading Comprehension. (2002). I A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Red.), *What Research has to say about reading instruction* (3.utg.). (s. 205-242). Newark, DE: International Reading Association.
- Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan, S. L., & Billman, A. K. (2011). Essential Elements of Fostering and Teaching Reading Comprehension. I S. J. Samuels & Farstrup, A. E (Red.), *What Research Has to Say About Reading Instruction* (4. utg.). (s. 51-93). Newark, DE: International Reading Association.
- Durkin, D. (1978). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14(4), 481-533. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/747260>
- Elbro, C., & Nielsen, P. (1996). *Videregående læsning. Processer, overblik og forståelse*. København: Dansklærerforeningen.
- Elstad, E., & Turmo, A. (2006). *Hva er læringsstrategier?* I E. Elstad, & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Erickson, F. (2006). Definition and Analysis of Data from Videotape: Some Research Procedures and Their Rationales. I J.L. Green, G. Camilli, & P.B. Elmore (Red.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Gaskins, I. W., & Pressley, M. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: how can such reading be developed in students?. *Metacognition and learning*, 1(1), 99-113. doi: 10.1007/s11409-006-7263-7
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & Perencevich, K. C. (Red.) (2004). *Motivating reading comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hilden, K. R., & Pressley, M. (2007). Self-Regulation through Transactional Strategies Instruction, *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 51-75. doi:10.1080/10573560600837651
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A.S., & Tomlinson, P. (2010). På vei fra læreplan til klasserom. Om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06. (nf-rapport nr.3/2010). Hentet fra [http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2010/evakl/5/smul\\_andre.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2010/evakl/5/smul_andre.pdf?epslanguage=no)
- Hopfenbeck, T. N., & Roe, A. (2010). Lese- og læringsstrategier. I M. Kjærnsli & A. Roe. (Red.). *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M., Olsen, R. V., & Roe, A. (2010). Hva betyr PISA for norsk skole? I M. Kjærnsli & A. Roe. (Red.). *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, K. (2009). Challenges in Strategies for Complexity Reduction in Video Studies. Experiences from the PISA+ Study: A Video Study of Teaching and Learning in Norway. I T. Janík & T. Seidel (Red.), *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom*. Münster: Waxmann.
- Kleven, T. A. (Red.), Hjørdemaal, F., & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. utg.). Oslo: Unipub AS.
- Kuldbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Prinsipp for opplæringa. Læringsplakaten*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Laringsplakaten/>
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra [http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk\\_grf\\_2012.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk_grf_2012.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Komponenter i god leseopplæring. Å utvikle strategiske lesere*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra

[http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Lesing/Komponenter-i-god-  
leseopplaring/Komponenter-i-god-leseopplaring/3-A-utvikle-strategiske-lesere/](http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Lesing/Komponenter-i-god-leseopplaring/Komponenter-i-god-leseopplaring/3-A-utvikle-strategiske-lesere/)

- Learned, J. E., Stockdill, D., & Moje, E. B. (2011). Integrating Reading Strategies and Knowledge Building in Adolescent Literacy Instruction. I S. J. Samuels & Farstrup, A. E (Red.), *What Research Has to Say About Reading Instruction* (4. utg.). (s. 51-93). Newark, DE: International Reading Association.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach* (3. utg.). Los Angeles: Sage.
- McKeown, M. G., Beck, I. L., & Blake, R. G.K. (2009). Rethinking Reading Comprehension Instruction: A Comparison of Instruction for Strategies and Content Approaches. *Reading Research Quarterly*, 44(3), 218–253. doi: 10.1598/RRQ.44.3.1
- McLaughlin, M., & Allen, M. B. (2002). *Guided comprehension. A teaching model for grades 3-8*. Newark, DE: International Reading Association.
- OECD (2015). *PISA 2018 Draft Reading Framework. 39th meeting of the PISA Governing Board*.
- Pressley, M., El-Dinary, P. B., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J. L., Almasi, J., & Brown, R. (1992). Beyond Direct Explanation: Transactional Instruction of Reading Comprehension Strategies. *The Elementary School Journal*, 92(5), 513–555. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/1001737>
- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2016). Students' Perspectives on Reading Instruction and Reading Engagement. I K., Klette, O. K., Bergem, A. Roe, (Red.), *Teaching and Learning in Lower Secondary Schools in the Era of PISA and TIMSS*. Springer International Publishing.
- Roe, A., & Vagle, W. (2010). Resultater i lesing. I M. Kjærnsli & A. Roe. (Red.). *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skolverket. (2016, 13. mai). *Lälyftet*. Hentet 18. mai 2016 fra <http://www.skolverket.se/kompetens-och-fortbildning/larare/laslyftet>
- Strømsø, H. I. (2007). Høytlesing, hurtiglesing og leseforståelse – en historie om lesing og forskning om leseforståelse. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Wilkinson, A. G, & Son, E. H. (2011). A Dialogic Turn in Research on Learning and Teaching to Comprehend. I Kamil, M. L. *Handbook of Reading Research*. New York: Routledge. Hentet fra <http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?sid=125c1a3b-92ce-4631-b8e6-e17fdbceaf3%40sessionmgr103&vid=0&hid=118&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d&preview=false#AN=343008&db=nlebk>
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research. Design and Methods* (5. utg.). Los Angeles: Sage.

# Vedlegg 1 – Plan for timen, Skole A

16.03.15

## Mål:

- Bli en bedre leser; høytlesing, nærlesing og letelesing
  - Få kunnskap om opplysningstiden og hva som kjennetegner denne tida
  - Få kunnskap om Ludvig Holberg
- 
- Forkunnskaper om hva vi arbeidet med siste time - no hands
  - Ustrukturert tankekart når vi snakker om tema – elev noterer på tavla
- 
- NRKklipp: Hvem var L. Holberg ?/ L.H. oppvekst / Ludvig H. på reisefot
- 
- Rakk i å lese ferdig sist, så elevene skal lese to og to sammen s.33 -38
- 
- Lappesystem
- 
- Oppsummering: Hva har vi lært og hva var bra med timen, hva kan gjøres bedre?

# Vedlegg 2 – Plan for timen, Skole B

## MÅL TIRSDAG + MANDAG

Når timene er over, skal eleven:

- ha forstått hvordan vi ligger an i forhold til planen fram til jul
- ha forstått hvorfor det er smart å bruke førlesingsaktiviteter som
  - å finne ut hva som er hensikten med lesingen,
  - skaffe oversikt over lesestoffet
  - finne ut om du kan noe fra før om det du skal lese om
- ha vurdert hvilke førlesingsaktiviteter de selv foretrekker av
  - tankekart
  - VØL-skjema
  - refleksjonsnotat
- ha forstått hva som er læringsmålene og innholdet i kap. 2.3 Mens du leser – les aktivt
- ha fått en rask gjennomgang av hovedinnholdet i kapitlet
- ha forstått at det er viktig å kontrollere egen leseforståelse underveis når man leser
- ha forstått hvilke spørsmål man kan stille seg underveis når man leser
- ha repetert viktige begreper vi har jobbet med hittil i år (Alias)

NB! ..... leverer arbeidsbok i norsk

# Vedlegg 3 – Plan for timen, Skole C

## Strategisk lesing

16.09.14

## Mål for timen

*Dere skal videreutvikle lesestrategier som hjelper dere til å forstå og lære av faktabaserte tekster*

## Repetisjon: Tre faser i lesingen

- Førløsing: Å kople ny kunnskap til det du vet fra før.
- Lesing: Det du gjør når du leser - hva er viktig?
- Etterlesing: Hvordan du organiserer ny kunnskap.

Vi skal fokusere på de to første!

## Førløsing

- Skriv ned det du vet om  
Kontaktlinser
- Klarer du også å lage en enkel bruksanvisning for kontaktlinser?

## Skumløsing

- Les overskriften. Hva er det første du tenker på når du leser at linser ble laget av glass?
- Skumløse hele teksten, og prøv å sammenfatte innholdet i to-tre setninger.

## Punktlesing

- Hvem kom først med idéen om "utforme en væskefylt glasslinse som kunne plasseres direkte på hornhinnen?"
- Hvorfor lagde Müller en linse til en mann i 1875?
- Når ble den første egentlige kontaktlinna utviklet? Hva var ulempen ved den?
- Når var kontaktlinna så bra at den kunne brukes hele dagen?
- Diskutér med sidemannen: *Hvilken strategi vil være hensiktsmessig å bruke for å hente ut mest mulig info fra teksten?*

## Nærløsing

- Hva tror du artikkelforfatteren mener når han skriver at den første linna i praksis var ubrukelig?
- Hvorfor eksploderte salget i 1960-årene?
- I 1940-årene ble linsene oppbevart i etuier med fôr som ikke var særlig sterile. Hvilke problemer kunne man få da?

## Evaluering (skriftlig)

- Hva var målet for timen? Nådde dere det?
- Lærte du noe nytt denne timen? Hva? Hvis ikke, hva manglet innholdet i timen?
- Kan denne kunnskapen om lesing overføres til andre fag enn norsk? Hvordan?