

Et blikk på lesestrategier – fra lærerperspektivet

Engasjerte læreres begrunnelser for anvendelse av lesestrategier i egen undervisning.

Elisabeth Sofie Simonsen

Masteroppgave i Lærerutdanning 1.-7, trinn. Mai 2019

LRU-3901

Forord

Denne masteroppgaven i profesjonsfag markerer min avslutning som student ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, ved UiT- Norges arktiske universitet. Nå som oppgaven snart er ferdigstilt, og jeg nærmer meg avslutningen på studiet, er det flere som fortjener å få oppmerksomhet.

Jeg vil takke min veileder, Vibeke Øie, for god hjelp i starten. Videre vil jeg takke Svein-Erik Andreassen, som halvveis i prosjektet tok over veiledningsrollen for mitt prosjekt. Dine gode, konstruktive tilbakemeldinger og innspill har vært til stor hjelp. Jeg vil også rette en takk til mine tre informanter. Takk for at dere satt av tid i deres trolige hektiske hverdag, og for gode bidrag om deres tanker og erfaringer.

Jeg vil takke familie og venner. Det har siden januar, og særlig i innspurten av masteroppgaven, vært lite fritid. Takk for at dere alltid heier på meg, kommer med oppmuntrende ord, og hjelper til med hva enn jeg skulle trenge slik som korrekturlesing, kjøring fra og til, klesvask etc.

Til mine kjære medstudenter på 1.-7. trinn. Takk for fem fantastiske år sammen, og for faglige og ikke faglige samtaler underveis i prosessen av masteren. Videre vil jeg takke ”squaden” for hysteriske og viktige avbrekk i denne perioden. En særlig takk rettes til kollokvie og nære venner, Marlin Catharina Myrvold og Kristin Loftås. Disse årene har dere vært uvurderlige i alt fra farmen-onsdager, ferier til eksamensperioder. Dere har i stor grad vært involvert i min utvikling som lærer, og min tid ved UiT ville ikke vært det samme uten dere!

Til slutt vil jeg gi meg selv en god klapp på skulderen. Det har vært noen lange måneder i min egen lille masterboble, der jeg stort sett har gått på autopilot. Nå skal det bli godt å leve og ikke bare eksistere.

Tromsø, mai 2018

Elisabeth Sofie Simonsen

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie om undervisning i lesestrategier på barneskolenivå. Jeg ønsket å belyse læreres didaktiske begrunnelser for deres strategiundervisning i henhold til lesing av tekst. I tillegg ville jeg rette et fokus mot læreres begrunnelser av lesestrategier i lys av tilpasset opplæring. Jeg har dermed stilt følgende forskningsspørsmål: *Hvilke didaktiske begrunnelser ligger til grunn hos lærere i bruk av lesestrategier, både generelt, og som tilpasset opplæring?*

Studien har en hermeneutisk tilnærming. Metode for innsamling av data er kvalitativt forskningsintervju, og tre lærere fra to forskjellige skoler er intervjuet. Jeg har anvendt temasentrert analyse av sentrale funn fra datamaterialet.

Studiens funn viser at lærerne anvender en rekke lesestrategier i før-, underveis- og etterfasen av lesingen. De vektlegger blant annet lesestrategier som kan bidra til å forberede elevene på teksten, som kan skape forståelse for ukjente ord og begreper, og som kan få elever til å overvåke forståelsen sin. *Leseforståelse* viser seg dermed å være en av lærernes sentrale begrunnelser for å legge til rette for undervisning der elever lærer om og får brukt ulike lesestrategier. Opplæringen kan, ved bruk av lesestrategier, tilpasses den enkelte elev. Gjennom å la elevene møte ulike lesestrategier, mener lærerne at en da kan finne ut hvilke lesestrategier som passer den enkelte.

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	1
1.1	VIDERE STRUKTUR I MASTERAVHANDLINGEN	4
2	TEORI OG ANNEN FORSKNING	7
2.1	LITTERATURGJENNOMGANG	7
2.2	BEGREPSAVKLARING	10
2.2.1	<i>Læringsstrategi og lesestrategi</i>	10
2.2.2	<i>Tilpasset opplæring</i>	11
2.2.3	<i>Leseforståelse</i>	13
2.3	TEORI	13
2.3.1	<i>Ulike typer lesestrategier</i>	13
2.3.2	<i>Lesestrategier før, underveis og etter lesing</i>	15
2.3.3	<i>Stillasbygging</i>	18
3	METODE	21
3.1	KVALITATIVE STUDIERS VURDERING AV KVALITET	21
3.2	KVALITATIV METODE	22
3.2.1	<i>Vitenskapsteoretisk forankring</i>	22
3.2.2	<i>Hermeneutikk</i>	24
3.3	METODE FOR INNSAMLING AV DATA	26
3.3.1	<i>Kvalitativt forskningsintervju</i>	27
3.3.2	<i>Utvalget</i>	30
	TABELL 1. OVERSIKT OVER INFORMANTER	32
3.3.3	<i>Tilgang til felten</i>	32
3.4	METODE FOR ANALYSE	33
3.4.1	<i>Transkribering</i>	35
3.4.2	<i>Koding og kategorisering</i>	36
	TABELL 2: OVERSIKT OVER KODER OG KATEGORIER KNYTTET TIL SITAT	37
3.5	GENERALISERING	37
4	FORSKNINGSETIKK	39
4.1	INFORMERT SAMTYKKE	39
4.2	KONFIDENSIALITET	40
4.3	KONSEKVENSER VED DELTAKELSE I STUDIEN	41
4.4	Å INTERVJUE KJENTE	41
5	ANALYSE OG TOLKNING	43

5.1	ARBEID MED LESING INNDELTE I FASER.....	43
5.1.1	<i>Før lesing</i>	43
5.1.2	<i>Underveis i lesing</i>	44
5.1.3	<i>Etter lesing</i>	46
5.2	TILPASSET OPPLÆRING.....	47
6	DRØFTING	49
6.1	LESESTRATEGIER GENERELT	49
6.2	LESESTRATEGIER SOM TILPASSET OPPLÆRING	52
7	SVAR PÅ FORSKNINGSSPØRSMÅLET OG VEIEN VIDERE	57
7.1	LESESTRATEGIER GENERELT	57
7.2	LESESTRATEGIER SOM TILPASSET OPPLÆRING	58
7.3	VEIEN VIDERE.....	59
	REFERANSELISTE	1
	VEDLEGG	6
	VEDLEGG 1: KVITTERING FRA NSD	6
	VEDLEGG 2: SAMTYKKESKJEMA.....	9
	VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE.....	12

1 Innledning

For en del år siden var jeg elev i grunnskolen. Gjennom den første leseopplæringen knakk jeg den alfabetiske koden¹. Jeg kunne avkode ord og sette de sammen til setninger. Jeg utviklet flyt i lesingen min, noe som gjorde at jeg hadde forutsetning til å skape forståelse av innholdet i setningene. Da jeg kom over på mellomtrinnet møtte jeg stadig mer sakprosa på skolen, og undervisningen i samfunnsfag og KRLE omhandlet ofte å lese tekster om ulike faglige temaer som steinalderen og jødedommen. Jeg minnes ikke å ha lært noen lesestrategier på barneskolen. I møte med tekster startet jeg ved første linje og leste linje for linje ut teksten. Dersom det var multimodale tekster² var det tilfeldig om jeg leste tekstbokser før eller etter jeg leste selve teksten, samt om jeg så på bildene som var tilgjengelig. Det var først på ungdomsskolen jeg ble introdusert for lesestrategier.

De siste 5 årene har jeg vært lærerstudent, og har lest mye litteratur i forbindelse med forelesning, praksis, forberedelse/diskusjon i kollokviegruppe og eksamen. Det har vært essensielt for meg som student å anvende strategier i møte med litteraturen. På denne måten kunne jeg finne informasjon, tolke og forstå innholdet, for så å vurdere og reflektere over det jeg hadde lest, noe som har ført til læring. Fra jeg startet på studiet til å nå være i avslutningsprosessen av en lektorutdanning, har jeg utviklet meg mye. Jeg har blant annet utviklet meg som leser. Gjennom studiet har jeg lært om og brukt ulike lesestrategier, og sett hvilke som passer meg.

Kunnskapsløftet, som Norges gjeldende skolereform, ble innført i 2006. Det ble gjort en rekke endringer som gjaldt skolens innhold, struktur og organisering. Det er fem grunnleggende ferdigheter i kunnskapsløftet: muntlige ferdigheter, digitale ferdigheter, å kunne regne, å kunne skrive og å kunne lese. Disse fem er nødvendige forutsetninger for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv (Utdanningsdirektoratet, 2017). Lesing er en ferdighet som strekker seg fra den første leseopplæringen som, i grunnskolen, starter i 1. klasse og helt til det å lese avanserte, faglige og akademiske tekster (Utdanningsdirektoratet,

¹ Å knekke den alfabetiske koden betyr å se sammenheng mellom bokstavtegn (grafem) og bokstavlyd (fonem), og at de klarer å trekke bokstavlydene sammen til ord som skaper mening (Lundetræ & Walgermo 2014:162).

2017). Dette er et eksempel på at de grunnleggende ferdighetene utvikles gjennom hele opplæringsløpet.

Prinsipper for opplæringen sammenfatter og utdyper beslutninger i opplæringsloven. Deriblant at opplæringen skal være i samsvar med lov og forskrift, i tråd med menneskerettighetene, og tilpasset lokale og individuelle forutsetninger og behov. En av prinsippene handler om motivasjon for læring og læringsstrategier. Læringsstrategier omtales som fremgangsmåter elevene kan anvende for å organisere egen læring, ved å planlegge, gjennomføre og vurdere sitt arbeid, i tillegg til å være bevisst på egen læring. Det tydeliggjøres også at opplæringen skal gi elevene kunnskap om bevisst bruk og utvikling av læringsstrategier. Elevens forutsetninger og den aktuelle lærings situasjonen, vil kunne avgjøre hvilke læringsstrategier som brukes for individuell læring, og enten felles eller læring i mindre gruppe (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Det nevnes i stortingsmelding nr. 30- kultur for læring, resultater av PISA-undersøkelsen³ i år 2000, hvor det fremkommer at norske 15 åringer skårer svært lavt på læringsstrategier og metoder de kan bruke for å tilegne seg stoffet (Kunnskapsdepartementet, 2004:14). Det viser seg at elevene i for liten grad mestrer det å lære. Det blir stadig viktigere i dagens samfunn å tilegne seg ny kunnskap gjennom hele livet, og disse resultatene ble på dette grunnlaget oppfattet som urovekkende.

Fra 2020 vil den nye fagfornyelsen tre i kraft, noe som betyr at alle læreplanene i grunnskolen blir fornyet. Utdanningsdirektoratet (2018a) påpeker at endringen av læreplanene blant annet skjer som følge av at samfunnet er i stadig endring, og det krever en skole som følger endringen. Samfunnet og arbeidslivet består av ny teknologi, kunnskap og nye utfordringer. Mennesker må kunne reflektere, være kritiske, utforske og kreative. Dybdeløring⁴ er en av årsakene til fagfornyelsen. Det skal bli mer tid til at elevene får lære og utvikle seg gjennom dybdeløring. De grunnleggende ferdighetene skal bestå, og vurderes som avgjørende for faglig utvikling, allmenndannelse, og mestring av livet i og utenfor skolen (Kunnskapsdepartementet, 2016:30). Andelen av elever med svake leseferdigheter har gått ned siden innføringen av kunnskapsløftet. Kunnskapsdepartementet (2016:13) trekker frem

³ Forkortelse for *Programme for International Student Assessment*, som måler 15 åringers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag.

⁴ Dybdeløring defineres som det å gradvis utvikle kunnskap, og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer evne til å reflektere over egen læring, og kunne anvende det man har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2019).

nyere PISA-undersøkelse som hevder at selv om andelen har gått ned, er det fortsatt rundt 20 prosent av elever i grunnskolen som går ut med så svake leseferdigheter at det kan skape utfordringer for videre skolegang og arbeidslivet.

I NOU⁵ 2015:8 (Kunnskapsdepartementet, 2015:26–27) vurderes elevens evne til å kunne lære og videreutvikle egen kompetanse, som et viktig behov i fremtidens skole. Elevens evne til utvikling av metakognisjon og selvregulert læring anses som vesentlig for videre læring, og tydeliggjør at dette skal utvikles i samspill med medelever og lærer. *Metakognisjon* defineres som evne til å reflektere over egen tenkning og læring. I læringssammenheng omhandler det elevens evne til å reflektere over hva de lærer, hvorfor de lærer og hvordan de lærer. De tilføyer at metakognisjon i slik sammenheng også handler om å aktivt og målrettet kunne bruke tankemåter og læringsstrategier for å fremme egen læring. Eleven har behov for kunnskaper om læringsstrategier som kan være relevant i det enkelte fag, men at eleven også må kunne ta disse læringsstrategiene i bruk og selv kunne vurdere når de er relevante å anvende. I denne sammenheng er metakognisjon viktig for å kunne planlegge, gjennomføre og evaluere egne læringsprosesser. Når elevene over tid tar initiativ til dette og styrer deler av egen læringsprosess kan eleven regulere egen læringsprosess, dette kalles selvregulert læring. Kunnskapsdepartementet (2016:40) trekker inn at dette kan bidra til å utvikle elevens faglige forståelse og mestring.

I ny overordnet del skal skolens verdigrunnlag og formål utdypes (Kunnskapsdepartementet, 2016:20). Under *forutsetninger for læring* trekkes det frem at ”elevens evne til å planlegge og gjennomføre eget arbeid på en målrettet måte...” (Kunnskapsdepartementet, 2016:22), er viktig kompetanse å ha både i skolen og livet etter skolen. Det vektlegges også at elever vil være bedre rustet til å løse problemer på en reflektert måte, alene og sammen med andre, dersom de utvikler et bevisst forhold til egen læring og lærer om det å lære. Når elever blir eldre og nærmer seg slutten av grunnskolen, vil de fortsatt ha flere år igjen med videre utdanning foran seg. Det å ha gode lesestrategier vil være helt avgjørende for at lesingen skal føre til læring.

⁵ NOU står for Norges Offentlige Utredninger. Denne utredningen har som formål å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et framtidig samfunns- og arbeidsliv (Kunnskapsdepartementet, 2015).

Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2016) legger opp til en viss frihet når det gjelder lærestoff, innhold, arbeidsmåter og organisering. Det er opp til skolene å velge dette selv. Dette skaper et lokalt handlingsrom som gir mulighet til å tilpasse opplæringen til sine elever, og kan gjennom valgene av lærestoff, innhold, arbeidsmåter og organisere bidra til økt læringsutbytte. Helt fritt er det derimot ikke, som det allerede er belyst legger *prinsipper for opplæringen* i kunnskapsløftet og ny *overordnet del* i fagfornyelsen, føringer for at elever skal jobbe med ulike læringsstrategier i fag. Det oppfattes slik at elever skal møte ulike strategier for å lære og tilegne seg kunnskap, men det er ikke presisert hvilke. Det er også belyst at lesing er en ferdighet elever vil benytte seg av hele skole- og studieløpet, i tillegg til arbeidsliv, noe jeg selv har erfart som student.

På dette grunnlaget synes det interessant å studere hvordan engasjerte lærere legger til rette for undervisning der elever lærer om og bruker lesestrategier, og deres begrunnelse for denne undervisningen. Det er også interessant å se hvordan lærere mener lesestrategier kan bidra til å tilpasse opplæringen. Jeg stiller dermed følgende forskningsspørsmål: *Hvilke didaktiske begrunnelser ligger til grunn hos lærere i bruk av lesestrategier, både generelt, og som tilpasset opplæring?*

1.1 Videre struktur i masteravhandlingen

Jeg har i dette kapitlet trukket frem hvorfor det er aktuelt å studere lesestrategier på 1.-7. trinn ytterligere, og bakgrunnen for hvorfor jeg valgte å studere dette temaet. Denne avhandlingen er delt inn i til sammen syv kapitler:

2 *Teori og annen forskning*: inneholder litteraturgjennomgang, begrepsavklaring, samt redegjørelse for sentral teori som skal anvendes i diskusjon og drøfting av funn.

3 *Metode*: jeg vil i dette kapitlet redegjøre for mitt vitenskapsteoretiske ståsted og for metodiske valg jeg har tatt i løpet av denne forskningsprosessen, for å kunne svare på forskningsspørsmålet.

4 *Forskningsetikk*: inneholder en redegjørelse for forskningsetikk. Det tydeliggjøres hvilke valg jeg har gjort for å informere og ivareta mine informanter⁶.

5 *Analyse og tolkning*: I dette kapittelet vil jeg presentere funn fra datamaterialet⁷ som jeg anser som relevant for studiens forskningsspørsmål.

6 *Drøfting*: Jeg vil i dette kapittelet drøfte funnene fra analysen og tolkningen, opp mot relevant teori og forskning.

7 *Svar på forskningsspørsmål og veien videre*: Dette kapittelet omhandler svaret på forskningsspørsmålet: *Hvilke didaktiske begrunnelser ligger til grunn hos lærere i bruk av lesestrategier, og som tilpasset opplæring?*

⁶ En person man får informasjon eller opplysninger fra kalles informant.

⁷ I samfunnsforskning kan man se på data som noe forskeren skaper, og som utgjør bindeleddet mellom virkeligheten som studeres og analysene av den. Data kan komme fra ulike informasjonskilder som verbal kommunikasjon, tekst, samhandling (Repstad, 2007:52).

2 Teori og annen forskning

Dette kapittelet omhandler studiens teorigrunnlag. Kapittelet er tredelt. I første delkapittel vil jeg trekke frem relevant forskning på området. Andre delkapittel omhandler en begrepsavklaring. I tredje og siste del vil jeg redegjøre ytterligere for lesestrategier og trekke frem ulike lesestrategier, samt redegjøre for stillasbygging.

2.1 Litteraturgjennomgang

Hensikten med en litteraturgjennomgang vil, ifølge Lestnes (2010), være å identifisere og skape oversikt over tidligere skrevet forskning og litteratur på området. Hun utdyper at det er viktig at forskeren leser bredt innenfor det feltet⁸ en ønsker å gå inn i for å utvide egen forforståelse for tema. En slik bred tilnærming til forskning og litteratur på feltet kan i første omgang være nyttig for å skape oversikt, og kan videre bidra til å belyse områder som er utforsket. En kan få ideer til forskning som kan bidra til å fylle hull innenfor forskningsområdet, og om forskningen utvider eller forbedrer de studienes om allerede er gjort.

Jeg brukte søkemotorene munin.uit.no og scholar.google.no. Jeg søkte på ”lesestrategier” og ”tilrettelegging lesestrategier” for å finne relevant litteratur og forskningsrapporter. Jeg fikk ved søk på ”lesestrategier” på munin.uit.no 59 treff og 1170 på scholar.google.no. Ved søk på ”tilrettelegging lesestrategier” fikk jeg på munin.uit.no 1146 treff og på scholar.google.no 671 treff. Jeg ønsket tidligere forskning innenfor disse områdene, og så i tillegg etter nylig publisert forskning. Dette for å se hva som er aktuelt, spesielt med tanke på fagfornyelsen i 2020. Denne litteraturgjennomgangen består av tre mastergradsavhandlinger: Estensen (2017), Nordeide (2018) og Omdal (2018). Begrunnelsen for dette er at disse avhandlingene lå tette opp mot studiens forskningsspørsmål. Jeg ville dermed se om noen har forsket på det samme, og eventuelt om jeg skulle spisse forskningen i en annen retning. Bachelorgradsoppgaver oppfattes å ikke ha særlig høy kredibilitet, og jeg har derfor utelatt dette fra denne litteraturgjennomgangen.

⁸ Det området som er gjenstand for forskning henvises i denne studien til som *felt*.

Estensen (2017) skrev en kvalitativ masteravhandling om hvordan lærere jobber med lesestrategier. Forskningsspørsmålet var: *Hvordan jobber lærere med lesestrategier i sin undervisning?* Hun formulerte et delspørsmål: *Kan lesestrategier motivere elever i arbeidet med lesing?* Hun benyttet seg av to kvalitative metoder for innsamling av data: observasjon og semistrukturert intervju. Utvalget besto av tre norsklærere, en lærer som underviser på ungdomsskolen og to som underviser på mellomtrinnet.

Forskningen (Estensen, 2017) viste at lærernes mente det var viktig å arbeide mot et selvstendig bruk, og gi elevene bevissthet rundt egen læring og hvordan akkurat de lærer og leser best. Datamaterialet hennes viste at ulike elever har ulikt utbytte av lesestrategier. Det trekkes frem at datamaterialet oppfatter lesestrategier som viktig. Når det gjelder delspørsmålet, konkluderer Estensen med at lesestrategier kan føre til motivasjon for lesing, og at det oppleves ulikt blant elevene. Noen elever opplever lesingen som enklere og mer overkommelig, mens andre oppfatter det som lite motiverende og lite hensiktsmessig.

Nordeide (2018) gjennomførte en kvalitativ studie om lesing som strategisk ferdighet, der hun undersøker ungdomsskoleelevers forhold til og bruk av lesestrategier. Studiens problemstilling var: *Hvordan vurderer elever i ungdomsskolen bruk og nytte av lesestrategier i møte med tekst i skolen?* Problemstillingen skulle besvares av de tre følgende forskningsspørsmålene: (1) *Hva skal til for at elevene opplever bruk av lesestrategier som hensiktsmessig for egen læring?* (2) *Hvilke strategier kan bidra til å utvikle strategiske lesere?* (3) *Hvordan kan lesestrategier bli en integrert del av leseprosessen?* Nordeide anvendte kvalitativt forskningsintervju for innsamling av datamateriale, og utvalget besto av seks elever fra to ulike ungdomsskoler.

Studiens funn (Nordeide, 2018) viste at elever vurderer lesestrategier som nyttig for egen læring. Det er dog viktig at lesestrategier er tilpasset både formålet for leseaktiviteten, og tilpasset hver enkelt elevs foretrukne måte å lese på. Elevene erfarer lesestrategier som et viktig element i undervisningen, men at det bør være opp til den enkelte å avgjøre hvilken strategi de benytter seg av. Det har tidligere vært nevnt elevers vektlegging på tilpasning av lesestrategier. Hun trekker også frem at flere elever kan se nytteverdien av bruk av lesestrategier dersom det er fokus på kunnskap om lesestrategiers formål. Hun konkluderer

med at elever på denne måten kan få muligheten til å utvikle seg til gode, kompetente og strategiske lesere.

Omdals (2018) studie fokuserer lesestrategier, og deres mulighet for å påvirke leseforståelsen til elever. Han tar utgangspunkt i problemstillingen: *Hvordan påvirker en lærers modellering av førlesingsstrategier elevers leseforståelse?* Studien er kvalitativ, og har et case-design. Metode for innsamling av data var observasjon og forskningsintervju, der utvalget består av tre lærere og tolv elever på 7. trinn. Utvalget ble delt inn i en kontrollgruppe og en hovedgruppe. Begge elevgruppene skulle lese samme tekst, men hovedgruppen fikk modellert en lesestrategi. Kontrollgruppen fikk lesestrategien kort forklart og fikk gå rett på å lese teksten.

Studiens funn viser at modellering av førlesingsstrategi kan påvirke elevers leseforståelse positivt. Dette begrunner Omdal (2018) med den metakognitive innsatsen hovedgruppene legger i lesingen. Han utdyper at elevene blir, gjennom modelleringen, bevisste på hvorfor de leser. Det kom frem at modelleringen førte til at informantene gjorde flere slutninger, og kan sette ord på flere av de tankene de gjør seg i møte med teksten. Elevene er gjennom modellering av førlesingsstrategi i stand til å fremkalle bakgrunnskunnskaper, som de igjennom lesingen evner å utdype med utgangspunkt i et mål. Dette gjør elevene blant annet ved å aktivt holde seg inne i teksten ved å stille spørsmål som de må lese videre for å få svart på. Han poengterer at det kun var hovedgruppene som rapporterte konkrete handlinger og tiltak de gjør i møte med teksten for å styrke forståelsen.

Alle tre studiene er gjennomført på barneskole. Hovedvekten av studiene fokuserer på elevperspektiv, og hvilket utbytte elevene har av lesestrategier. Estensens (2018) studie belyser lærerperspektivet, og fokuserer på hvordan lærere på ungdomsskolen jobber med lesestrategier. Det er her jeg ser at min forskning kan bidra med kunnskap om læreres didaktiske begrunnelser omkring lesestrategier i barneskolen. Jeg har i kapittel 1.1 redegjort for begrunnelser for temaet, men legger også denne litteraturgjennomgangen til grunn for avgjørelsen om forskningsspørsmålet jeg har kommet frem til.

2.2 Begrepsavklaring

Jeg skal i dette delkapittelet redegjøre for begrepene læringsstrategi og lesestrategi, tilpasset opplæring, og leseforståelse.

2.2.1 Læringsstrategi og lesestrategi

Jeg har i innledningen brukt begrepene *læringsstrategi* og *lesestrategi*. I forskningsspørsmålet brukes lesestrategi. Jeg anser det også som sentralt å redegjøre for læringsstrategi, da jeg i innledningen har trukket frem styringsdokumenter som anvender dette begrepet. Det sees relevant å redegjøre for disse to begrepene for å skape et skille blant dem, noe som bidrar til forståelse for hvorfor jeg i forskningsspørsmålet anvender *lesestrategi* istedenfor *læringsstrategi*.

Harris and Hodges i Afflerbach, Pearson og Paris (2008:365-366) definerer en strategi som en systematisk plan, bevisst tilpasset og overvåket for å forbedre prestasjonene. Strategier omtales av Afflerbach, Pearson og Paris som mentale og noen ganger fysiske tiltak som mennesket kan gjøre for å forbedre minnet og kognitive funksjoner. Pressley og McCormick i Bråten og Olaussen (1999:16) mener strategier er noe mennesket anvender utover det som en nødvendigvis må gjøre for å løse en oppgave.

I kapittel 1.1 så vi at Utdanningsdirektoratet (2015a) definerte læringsstrategier som fremgangsmåter elevene kan anvende for å organisere egen læring, ved å planlegge, gjennomføre og vurdere sitt arbeid, i tillegg til å være bevisst på egen læring. Elstad og Turmo (2006:16) har følgende forståelse av læringsstrategier: ”Å utvikle gode læringsstrategier handler om hvordan elever på en aktiv, fleksibel og effektiv måte kan tilnærme seg ulike typer læringssituasjoner og ulike typer lærestoff”. De utdyper videre at det er en betegnelse som er knyttet til elevens strategiske oppmerksomhet rundt egne læringsprosesser (2006:15). Weinstein (1988, referert til i Bråten og Olaussen, 1999:16–17) betrakter læringsstrategier som noe som bidrar til å integrere ny kunnskap med allerede etablert kunnskap, og lagre denne kunnskapen slik at den kan hentes fra minnet ved et senere tidspunkt.

Anmarkrud og Refsdahl (2019:14) definerer en lesestrategi som det leseren gjør utover det han eller hun må gjøre for å lese en tekst. Jeg nevnte tidligere at Pressley og McCormick

(referert til i Bråten og Olaussen, 1999:17) definerte *strategi* som det vi gjør utover det som må gjøres for å løse en oppgave. Bråten og Olaussen (1999:17) trekker eksempel til skolen, og påstår at avkoding ikke anses som en strategi fordi det er en nødvendig konsekvens av det å lese. Når oppgaven om å avkode ordene er gjort finnes det strategier som kan anvendes for å bedre forståelsen av innholdet i teksten. Det vil kunne være tankemåter og handlinger som gjøres for å skape forståelse, for å bearbeide og lære seg tekstens innhold. Lesestrategier blir noen gang omtalt som forståelsesstrategier (Anmarkrud & Refsdahl, 2019:14) eller leseforståelsesstrategier (Bråten, 2007:67). Bråten definerer leseforståelsesstrategier som de mentale aktivitetene som leseren velger å anvende for å tilegne seg, organisere og utdype informasjon, og i tillegg for å overvåke og styre tekstforståelsen sin. Disse to definisjonene som er nevnt i dette kapitlet samsvarer med hverandre, men forskjellen er at Anmarkrud og Refsdahl knytter strategi opp mot lesing av tekst, og anvender da begrepet lesestrategi.

Buli-Holmberg og Ekeberg (2016:50–51) viser til ulike typer læringsstrategier, der trekker de frem strategier for å lese bedre og forstå mer av innholdet. Anmarkrud og Olaussen (2019:14) mener at lesestrategier ofte kan omtales som læringsstrategier, men hevder at lesestrategier er en spesialisert form for læringsstrategier, og at en bruker begrepet *lesestrategi* når eleven skal lære fra tekst. Lesestrategier forstås ut fra dette som en type læringsstrategi, en undergruppe av læringsstrategi. I denne studien studeres læreres didaktiske begrunnelser omkring bruk av strategier i arbeid med tekst, og basert på denne begrepsavklaringen oppfattes det mer presist å anvende begrepet *lesestrategi* istedenfor *læringsstrategi*.

2.2.2 Tilpasset opplæring

I nasjonale styringsdokumenter er *tilpasset opplæring* et sentralt begrep. Opplæringsloven (1998:§ 1-3) sier at opplæringen skal tilpasses elevene og forutsetningene til den enkelte. Inkludering, variasjon, erfaring, relevans, verdisetting, sammenheng og medvirkning er føringer for læring som består i læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Tilpasset opplæring omtales av Utdanningsdirektoratet (2018b) som et virkemiddel for at alle elever skal oppleve økt læringsutbytte. De fortsetter med at det ikke er en individuell rett, men noe som skal skje gjennom variasjon og tilpasning til mangfoldet i elevgruppen.

Buli-Holmberg og Ekeberg (2016:24) viser til tilpasset, likeverdig og inkluderende opplæring som overordnede skolepolitiske intensjoner. En likeverdig opplæring anmoder at lærere og

elever har forståelse og toleranse for fellesskapets forskjeller. Prinsippet om likeverd innebærer at alle elever er verdt like mye, uansett forutsetninger og ulikheter. Opplæringen må møte hver enkelt elevs ulikhet for å kunne imøtekomme prinsippet om likeverd, og for å gjøre det må opplæringen tilpasses og differensieres. Utdanningsdirektoratet (2018b) utdyper at tilpasset opplæring er de tiltakene som skolen iverksetter for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære undervisningen. Slike tiltak kan være knyttet til organisering av opplæringen, pedagogiske metoder, arbeid med læringsmiljø og oppfølging av lokalt arbeid med læreplaner og vurdering. Differensiering omtales av Buli-Holmberg og Ekeberg (2016:165) som en vanlig måte å tilrettelegge på for å tilpasse opplæringen, og er en metodisk⁹ tilnærming for å møte elevens ulike forutsetninger og behov. Måter å differensiere opplæringen på kan skje gjennom innholdet, arbeidsmåter og læremidler.

Differensiering av opplæringen omtales som nødvendig for å møte elevmangfoldet i elevgruppen. Hensikten med å differensiere opplæringen, er å ivareta så vel den enkelte elevs behov som mangfoldet i en klasse, slik at hele elevgruppen får best mulige opplæringsbetingelser (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016:30-31). Grunnlaget for å tilrettelegge opplæringen kommer fra resultater og vurderinger fra kartlegginger av elevens ståsted, individuelle måter å lære på og læringsmiljøbetingelser. Dette grunnlaget vil være ulikt fra elev til elev. Jenssen og Roald (2014:14) tydeliggjør at elevene utgjør et stort elevmangfold, som kommer til uttrykk gjennom elevens ulike evner, kultur, språk, interesser, etnisitet, trosoppfatninger, familie og erfaringer. Skolen må møte elevene med et mangfold av tilnæringsmåter i undervisningen. Buli-Holmberg og Ekeberg (2016:30-31) omtaler det å støtte elevene til å bli mer bevisste på egen læring og læringsprosesser, som et sentralt utgangspunkt for individuelle tilpasninger, og mener det er viktig for alle elever, ikke bare de som mottar spesialundervisning¹⁰.

⁹ Metoder for læring.

¹⁰ Elever som har lite eller ingen utbytte av den ordinære undervisningen, har behov for opplæring som delvis eller i sin helhet er særskilt tilrettelagt, dette omtales som spesialundervisning (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016:31).

2.2.3 Leseforståelse

Leseforståelse, ifølge Bråten (2007:11), innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst. *Skrevet tekst* blir skildret som tekst på papir eller skjerm, og kan i tillegg inkludere grafiske framstillinger, kart eller bilder. Bråten definisjon inneholder to aspekter ved leseforståelse, nemlig å *utvinne* og det å *skape mening*. Det første aspektet omhandler å lete og finne fram til noe i teksten, og hentet ut en mening av innholdet (Bråten, 2007:12). Dette kan leseren gjøre ved å, som nevnt i definisjonen, gjennomføre teksten. Leseren er i denne prosessen lojal mot teksten, og ivaretar tekstens bokstavelige mening. Det andre aspektet kaster lys på at leseren skaper en dypere forståelse av tekstens innhold. Det skjer gjennom å skape mening med utgangspunkt i teksten, noe som krever at leseren aktivt samhandler med teksten. Han utdyper at dette betyr at leseren ikke bare tar, men også gir mening. Leseren overtar og godtar ikke bare tekstens meninger, men prøver å skape egen mening gjennom å kombinere tekstens bidrag og leserens bidrag fra for eksempel forkunnskaper og begrepsforståelse. Ifølge Bråten krever leseforståelse altså en samhandling eller interaksjon mellom teksten og leseren. Roe (2014:24) mener i likhet med Bråten (2007) at leseforståelse handler om å skape mening ut av det en leser, men utdyper videre at det også er ”nøkkelen til å få kunnskap, informasjon eller opplevelser i møte med ulike tekster”. Leseren må kunne foreta en rekke tankeprosesser for å kunne ha fullt utbytte av tekstens innhold, samt å anvende gode lesestrategier og relevante bakgrunnskunnskaper.

2.3 Teori

2.3.1 Ulike typer lesestrategier

Både Bråten (2007:67), Anmarkrud og Refsdahl (2019:14) og Fuglestad, Hoem og Håland (2017:38) deler lesestrategier inn i fire kategorier. Disse er hukommelsestrategier, organiseringsstrategier, utdypingsstrategier og overvåkingsstrategier/evalueringsstrategier. Anmarkrud og Refsdahl påpeker at i løpet av grunnskolen bør eleven ha tilegnet seg et knippe strategier fra hver av disse fire kategoriene, og at eleven kan kombinere strategier fra kategorier på ulike måter for å skape best mulig vilkår for læring.

Hukommelsesstrategier omtales (Anmarkrud & Refsdahl, 2019:15–16; Fuglestad, et al, 2017:38) som enkle strategier som iverksettes for å velge ut og fastholde informasjon fra en tekst som skal huskes. Den opprinnelige formen på teksten endres ikke, og det som skal læres

skjer nærmest på en ordrett måte. Denne type lesestrategier nevnes å handle til en viss grad mer om å huske, og gir evne til å oppsummere og gjenfortelle innhold. Eksempel på slik type lesestrategier er å streke under/markere ord og setninger, skrive ned sentrale setninger og avsnitt fra teksten, men også nøkkelord, tankekart, oppsummering, referat (Fuglestad et al., 2017; Anmarkrud & Refsdahl, 2019).

Organiseringsstrategier brukes når eleven skal skape oversikt og sammenhenger mellom ulike deler i et fagstoff. Bruk av organiseringsstrategier i møte med tekst bygger på elevens kunnskaper om hvordan en kan organisere og skape læring, i tillegg til at eleven lærer om hvordan de kan se strukturer i tekstene som leses. Denne type lesestrategier kan anvendes hvis viktig informasjon må skilles ut fra annen informasjon. Eksempel på slike typer strategier er tankekart, to-koloneskjema, tidslinje, begrepskart, lage diagrammer eller grafer (Fuglestad et al., 2017; Anmarkrud & Refsdahl, 2019).

Utdypningsstrategier er den neste kategorien. Et mål er at eleven skal øves opp i å se sammenhenger mellom det de leser om, og tidligere kunnskaper, eller å trekke slutninger basert på informasjon fra ulike steder i tekst. For å klare dette må de kunne utdype meningen i det de har lest (Fuglestad et al., 2017:39). Innholdet i en tekst består av det som er uttrykt eksplisitt og implisitt (Anmarkrud & Refsdahl, 2019:17–20). Eleven må trekke slutninger for å forstå det implisitte innholdet, og elevens bakgrunnskunnskap om tema blir da avgjørende. Tolkning av teksten skjer i møte mellom leser, tekst og forfatter, der det aktivt skapes ny innsikt av leseren. Eksempel på utdypningsstrategier er å tenke på ting en har sett, hørt eller lært om fra før, å bruke illustrasjoner og overskrifter i teksten, å stille spørsmål og søke etter svar i teksten, Venndiagram, ulike typer strukturerte samtaler (Fuglestad et al., 2017; Anmarkrud & Refsdahl, 2019).

Overvåkingsstrategi er den siste av de fire hovedkategoriene for lesestrategi. Disse omtales (Fuglestad et al., 2017:39) som viktig å lære elever i henhold til bevisstgjøring og utvikling av deres metakognitive evner. Å vite hva en har forstått og hva en trenger hjelp til å oppklare, er avgjørende for lese- og læringsutbytte til eleven. Eksempel på slike strategier er å dele tenkingen med en annen elev, streke under ord en ikke forstår, og stille spørsmål til seg selv og teksten, refleksjonslogg.

Disse ulike kategoriene for lesestrategier skal brukes til å drøfte funn fra datamaterialet. Denne teorien vil brukes til å drøfte opp mot lærernes begrunnelser for lesestrategier de anvender.

2.3.2 Lesestrategier før, underveis og etter lesing

Roe (2006:75) og Fuglestad (et al., 2017:28) omtaler ulike måter å kategorisere lesestrategier på. For eksempel kan de deles inn etter om de finner sted før lesingen, under lesingen eller etter lesingen.

Før lesing

Arbeid før en setter i gang med lesing omtales som viktig for å skape engasjement for teksten. Det omtales også som hensiktsmessig å aktivere forkunnskaper hos elevene slik at de har tilstrekkelige forutsetninger for å forstå tekstens innhold. Evne og vilje til å lese avhenger av motivasjon og engasjement. Ved å gjøre tiltak i førlesingsfasen kan elevenes engasjement fremmes og en kan sikre at de er klare for lesing og læring. Engasjement handler om å blant annet være motivert, vite formålet, bli utfordret og føle at lesingen har relevans. Med andre ord handler engasjement om hvordan eleven møter teksten på. Gjennom å tydeliggjøre formålet med lesingen og hva det skal brukes til, kan eleven oppleve at lesingen har relevans. Dette kan bidra til å skape engasjement (Fuglestad et al, 2017:28-41).

Ved å gi elevene kontroll over lærings situasjonen kan engasjementet styrkes, og det kan skje gjennom å tilby dem ulike måter å arbeide med tekstene på eller ulike tekster knyttet til samme tema. Dette er også en måte å tilpasse og differensiere opplæringen ved å tilrettelegge for at elever kan bli utfordret på sitt nivå. Aktivisering og/eller bygging av forkunnskaper omtales som en avgjørende faktor for å forberede elevene for lesingen. Tekster elevene møter på ungdomsskolen forutsetter en god del teoretisk forkunnskap. Hva eleven kan og vet om temaet fra før, har stor betydning for utbyttet av lesingen. Lærerens rolle beskrives som viktig her. Læreren må sette seg inn i teksten og spørre seg om hva eleven må kunne for å lese denne teksten, hvilke forkunnskaper den bygger på, og hvilke ord og begreper som er sentrale for å kunne hente ut meningen av innholdet. Det er ikke slik at elevene skal lese seg til læring på egenhånd. Læreren må hjelpe elevene å bygge kunnskap for lesing, men heller ikke på en måte som gjør at elevene ikke trenger å arbeide med det selv. De må selv utvikle evne til selvstendig læring. En måte å støtte og utfordre elevene på, kan være å ha en samtale eller

gjøre noe sammen først, før en videre leser for å gå i dybden, og til slutt skriver eller snakker sammen om det igjen (Fuglestad et al, 2017: 41-43).

BISON-overblikket er en lesestrategi som kan anvendes i førfasen for å skape en kjapp oversikt over teksten (Læringsstrategier, u.å.). BISON er et akronym¹¹ og står for fem hovedelementer: Bilder-Innledning-Sluttdel-Overskrifter-Nøkkelbegreper. BISON innebærer å studere disse fem elementene og bygge opp forventning til teksten. Har teksten et tilhørende bilde av en pave kan det fortelle oss noe om innholdet i teksten, kanskje handler det om den katolske kirke?

Under lesing

Underveis i lesingen er det en rekke strategier som kan tas i bruk, avhengig av teksten, hensikten med lesingen og elevforutsetningene (Roe, 2006:76). Det er i denne fasen viktig å støtte eleven slik at de forstår hva de leser (Fuglestad et al., 2017: 34-41). Teksten kan by på ulike utfordringer, og støtten som gis elevene må derfor nøye planlegges. Slik planlegging handler om å gå inn i teksten, og forutse hva elevene kan oppleve som utfordrende å forstå, hva de eventuelt kan misforstå, og bygge en støttestruktur som gjør at de kan overvinne utfordringene. Å arbeide med ord og begreper er et tiltak i underveisfasen for å bidra til at eleven skaper forståelse av teksten. Ukjente ord og begreper kan ofte føre til at lesingen er utfordrende for eleven. Både lærer og elev bør være bevisst på at lesing i stor grad også handler om arbeid med vokabular. Elevens ordforråd beskrives som viktig for leseforståelsen, og at det er en klar sammenheng mellom språkkunnskap og leseutvikling. I tillegg til å tenke seg hvilke fagspesifikke begreper som kan være nødvendig å forklare, trengs det også oppmerksomhet rundt lavfrekvente emnenøytrale ord og begreper, for eksempel akademiske ord som *prosess*, hva det vil si å være *britisk*, metaforer og språklige bilder kan også by på utfordringer. Dersom eleven ikke har strategier for dette, kan en risikere at hele forståelsen faller sammen, eller at det oppstår alvorlige misforståelser hvis eleven blir overlatt til seg selv med en tekst med mange ukjente ord, metaforer og språklige bilder (Fuglestad et al., 2017:34-41).

¹¹ Akronym er et ord som er laget av begynnerbokstavene i flere ord som følger etter hverandre. Et eksempel på et akronym er NATO, som står for North Atlantic Treaty Organisation (Akronym, 2018).

Leseoppdrag eller lesebestillinger er også en strategi som kan anvendes i underveisfasen. Ved å gi spesifikke leseoppdrag eller lesebestillinger, kan læreren målrette elevenes lesingen på (Fuglestad et al., 2017:36-37). Lesebestillinger kan for eksempel være konkrete oppdrag om hva eleven kan se etter, være oppmerksomme på eller gjøre underveis, og det kan også være ulike typer spørsmål. Eleven trenger lesebestillinger som hjelper de i møte med teksten, og som øver dem i ulike aspekter ved lesingen, slik som å finne informasjon, tolke og forstå, samt å vurdere og reflektere over innhold. Tekster som byr på flere modaliteter, slik som verbaltekst, grafer, illustrasjoner, bilder og diagrammer, kan være en hindring for elevens forståelse av innholdet. Disse må leses i sammenheng for å klare å hente ut den fulle meningen, og det er noe ikke alle elever er bevisst over. Dette kan føre til at de hopper over vesentlig informasjon som bidrar til den fulle forståelsen av teksten. Læreren kan da gi en lesebestilling slik at alle modalitetene blir lest. I tillegg omtales de tre av kategoriene fra 2.3.1: hukommelsesstrategi, organiseringsstrategi og utdypingsstrategi som måter å arbeide med teksten underveis i lesingen.

Etter lesing

Den siste fasen, etterfasen, omhandler det som foregår etter lesing av tekst er ferdig. Forståelse kan komme til uttrykk på ulike måter, og det er deretter ulike måter å vurdere elevens forståelse på (Fuglestad et al., 2017:28). Å se over teksten én gang til for å skaffe ny oversikt, og forsikre seg om at en har forstått teksten, er ifølge Roe (2006:76) en lesestrategi. Fuglestad (et al., 2017:29) viser til ulike måter å vise forståelse av tekst. De påpeker her at eleven kan utvikle dybdeforståelse når de får mulighet til å bygge kunnskap og ikke bare reprodusere den. En måte dette kan skje på er å omforme kunnskapen i nye kontekster og i nye former, slik som å sammenfatte, sammenligne, generalisere, forklare, fortolke. Det kan foregå gjennom å ha en debatt der en faglig problemstilling skal diskuteres, å ha utforskende/filosofiske samtaler, dramatiseringer eller presentasjon. Andre overvåkingsstrategier kan også anvendes i denne fasen, for å overvåke egen læring og forståelse.

Forskningsspørsmålet etterspør læreres begrunnelser for bruk av lesestrategier. Teorien i dette delkapittelet skal brukes til å drøfte og argumentere for eller imot lærernes didaktiske begrunnelser.

2.3.3 Stillasbygging

Begrepet *scaffolding* ble utviklet på 1980-tallet av Jerome Bruner, en amerikansk psykolog (Westlund, 2010:21). Westlund bruker ordene *støttestrukturer* og *byggestillas* i denne sammenhengen. Scaffolding omtales som støtte som gis av en mer kompetent voksen eller ekspert til en mindre kompetent voksen eller mindre ekspert på området (Wood, Bruner og Ross, 1976:89). Tetzchner (2013:391) mener stillasbygging viser til en ekstern struktur i form av kognitiv og emosjonell støtte som gjør det mulig for barn å løse oppgaver de ikke ville klart å løse selv, bygge opp ny kompetanse og bli i stand til å løse flere oppgaver på egenhånd.

Stillasbygging er knyttet til den proksimale utviklingssonen (Tetzchner, 2013:240-241). Proksimal utviklingssone defineres av Vygotsky (1980:86) og omhandler det eleven kan klare selvstendig og det eleven kan klare ved hjelp av voksne eller mer kompetente medelever. Hva barnet klarer selvstendig definerer den proksimale utviklingssonen begynner. Der barnet ikke lenger mestrer på egenhånd, starter den proksimale utviklingssonen. Utviklingssonen definerer funksjoner som, ifølge Vygotsky: "have not yet matured but are in the process of maturing" (1980:86). Barn har ulike og forskjellige utviklingssoner. Voksnes hjelp eller bidrag forutsetter at de klarer å tilpasse de utfordringene som barnet møter, til dets nære utviklingssone. Hvis barnet får en oppgave som er utenfor deres sone vil det være for vanskelig for barnet, og hvis oppgaven er for lett vil det ikke føre til utvikling og endring i deres utviklingssone. Oppgaver som befinner seg innenfor den nære utviklingssonen, representerer voksne det som kalles et stillas (Tetzchner, 2013:240-241).

Stillas representerer en tilpasning av hjelp og støtte til hvert enkelt barn, og kan også brukes til å beskrive tilpasninger i klasserom og andre større grupper. Undervisningens formål er å gi barn ny kunnskap. Stillas omtales som en ytre støtte som bygger bro mellom det kjente og det ukjente barnet møter. På denne måten blir ikke opplæringen enten bare repetisjoner av det som er kjent for eleven eller gjentatte møter med det ukjente. Wood, Bruner og Ross (1967:98) benevner seks hovedfunksjoner for stillasbygging: recruitment; reduction in degrees of freedom; direction maintenance; marking critical features; frustration control; demonstration. Tetzchner har oversatt disse begrepene. *Rekruttering* handler om å lede barns interesse mot oppgaven. *Redusering av frihetsgrader* omhandler å legge oppgaven slik til rette at barnet kan forstå den eller forenkle oppgaven (Wood, Bruner & Ross, 1967:98).

Opprettholdelse av retning vil handle om å opprettholde problemløsningen gjennom å motivere barnet og styre aktiviteten (Tetzchner, 2013:241). *Markering av kritiske funksjoner* vil si å klargjøre for barnet hva som mangler fram til løsningen eller fremheve hva som er relevant og viktig for å løse oppgaven. *Frustrasjonskontroll* handler om å regulere barnets frustrasjon; å demonstrere. Gjennom *demonstrasjon* eller modellering kan den som fungerer som stillas gi et eksempel på hvordan oppgaven kan løses.

Stillaset skal gradvis reduseres, og behovet for stillas er borte når barnet mestrer oppgaven selvstendig. Tetzchner presiserer at stillaset ikke bare skal tilpasse oppgaven til nivået, men også gir barnet hjelp som det faktisk har nytte av. Westlund (2010:102) påpeker at dersom eleven skal klare seg på egenhånd og selv være bevisst på hva som skal til for å løse oppgaven, så må læreren undervise i dette. Det kan være at eleven må velge hvilken metode som er hensiktsmessig å bruke for å løse et regnestykke om divisjon. Ifølge Westlund så vil ikke eleven klare dette med mindre læreren har undervist i ulike metoder for divisjon. Teorien om stillasbygging skal brukes i drøfting av sentrale funn fra datamaterialet.

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg presentere det metodiske rammeverket som ligger til grunn for studien. Her vil jeg begrunne valgene som er tatt gjennom denne forskningsprosessen. Måten jeg velger å samle inn data på, vil påvirke hva slags informasjon jeg får. Alle valg forskeren tar har konsekvenser, og det er derfor viktig at forskeren er så klar og eksplisitt som mulig over disse valgene, og hvordan det kan påvirke resultatet (Postholm & Jacobsen, 2018:25).

3.1 Kvalitative studiers vurdering av kvalitet

Undersøkelseeffekt trekkes frem av Jacobsen (2005:18–19), som fremstiller at forskning ofte skaper en forstyrrelse i et naturlig miljø eller situasjon. Forskeren må, ifølge Jacobsen, stille spørsmål ved effekten av denne forstyrrelsen eller ”innbruddet”. Det er da viktig å ha metodekunnskap, slik at forskeren kan kritisk drøfte hvorvidt resultatene av undersøkelsen skyldes metoden, eller om resultatene blir riktig portrettert i henhold til virkeligheten.

Jacobsen (2005:213) påpeker videre at forskere alltid skal prøve å minimere problemer knyttet til gyldighet (validitet) og pålitelighet (reliabilitet). Jacobsen tydeliggjør videre at det å drøfte studiens gyldighet og pålitelighet handler om at forskeren forsøker å forholde seg kritisk til kvaliteten på datamaterialet. Jeg vil i dette kapittelet redegjøre for validitet og reliabilitet, i tillegg til å belyse hvordan jeg har ivaretatt studiens gyldighet og pålitelighet. Dette gjøres tidlig i kapittelet slik at begrepene kan anvendes videre med formål om å diskutere studiens kvalitet. Til å begrunne valg av forskningsstrategi, metoder og utvalg anvender jeg begrepene intern og ekstern validitet og intern og ekstern reliabilitet. Jeg har gått ut i fra følgende forståelse av disse begrepene;

Validitet mener Jacobsen (2005:19–20) handler om hvorvidt studiens empiri er gyldig og relevant, altså om forskeren faktisk måler det vi ønsker å måle, om det vi har målt oppfattes som relevant, og om studiens resultat kan gjelde for flere. Han trekker frem to delkomponenter: intern gyldighet og ekstern gyldighet. I denne studien forutsetter *intern validitet* at innsamlet data er relevant for problemstillingen. Data kan være interessant, men ikke relevant – og dermed ikke valid. Refleksjoner over valg av metoder og utvalg opp mot forskningsspørsmålet er altså arbeid med intern validitet. *Ekstern validitet* dreier seg her om

hvorvidt svar på forskningsspørsmål kan hevdes å anvendes for andre tilfeller enn den konteksten som feltarbeidet har vært gjort i, og for det utvalget som har bidratt med data. Ekstern validitet er dermed delvis synonymt med generalisering (jf. begrepsbruk i Tresselt, Andreassen og Lund, 2018:84).

Christoffersen og Johannessen (2012:23) mener reliabilitet handler om hvor pålitelig datamaterialet i en studie er. Jacobsen (2005:20) sier det så fint som at reliabilitet handler om at studien må være til å stole på. Det handler om nøyaktigheten av studiens data, altså hvilke data som brukes, hvordan forskeren velger å samle inn data, og hvordan dataen håndteres i ettertid (Christoffersen & Johannessen, 2012:23). *Intern reliabilitet* i denne studien handler om å unngå misforståelser mellom forsker og informanter, og å unngå at deltakere av noen grunner «pynter» på virkeligheten, uten at forskeren klarer å fange det opp. I denne studien dreier *ekstern reliabilitet* om å gjøre det mulig for leseren å reflektere over de valg forskeren har gjort – altså at valg, begrunnelser og utfall gjøres gjennomiktig (jf. begrepsbruk i Andreassen & Bjørndal, 2019).

3.2 Kvalitativ metode

3.2.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Ifølge Postholm (2017:33–35) er ontologi og epistemologi to begreper som sier noe om kvalitativ forskning og om forskerens rolle i studien. Ifølge Jacobsen (2005:24) er *ontologi* er et begrep av gresk opprinnelse og betyr noe sånt som ”slik ting faktisk er”. Postholm (2017:34) mener begrepet handler om hva som er kjent og kan bli kjent for mennesker. Mitt ontologiske ståsted er at det ikke finnes en objektiv verden, men heller flere ulike forståelser av virkeligheten, og at den sosiale virkeligheten er i stadig endring.

Ifølge Postholm og Jacobsen (2018:45–55) handler *epistemologi* om hvordan forskere kan skaffe seg kunnskap om virkeligheten, og hva slags kunnskap en egentlig kan få. Epistemologi er altså læren om kunnskap, og handler om hvordan vi kan tilegne oss kunnskap. Konstruktivisme¹² og positivisme¹³ er ulike epistemologier. Thagaard (2013:45)

¹² Innenfor filosofien er konstruktivisme en type synspunkt som vektlegger at en rekke objekter og sannheter er konstruerte (Alnes, 2017).

trekker frem at disse begrepene er teorier som representerer ulike vitenskapsteoretiske syn, som har ulike synspunkt for hvordan vi kan få vitenskapelig kunnskap om virkeligheten. Har forskeren en objektiv forståelse av verden, så er en opptatt av å søke kunnskap på en objektiv måte. Positivistisk orientert forskning betrakter vitenskapelige fakta som objektive, og har en oppfatning om at kunnskap er uavhengig av subjektive fortolkninger og samfunnsmessige forhold. Ved en subjektiv forståelse av verden, har forskeren en oppfatning om at virkeligheten bare kan forstås og kartlegges ved å sette seg inn i hvordan mennesker fortolker og legger mening i spesielle fenomener. Konstruktivistisk orientert forskning oppfatter kunnskap som konstruert av de som deltar i studien. I dette perspektivet knyttes forskningsresultater til forskerens forståelse av hva som er gyldig kunnskap. Slik jeg forstår det vil en befinne seg innenfor et konstruktivistisk perspektiv dersom forskeren har en subjektiv forståelse av verden. Jeg befinner meg innenfor den konstruktivistiske tilnærmingen, da jeg mener at forskningsresultatene jeg kommer frem til vil være konstruert av mine tre valgte informanter, og hvordan jeg som forsker fortolker deres bidrag, som følge av hva forskningsspørsmålet etterspør og hvilke metoder som anvendes. Forskningskunnskapen skapes av både meg som forsker og informantene. Forskningsspørsmålet forutsetter et nært samarbeidsforhold med informanter, og at kunnskap er en konstruksjon og produksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom meg som forsker og informantene.

Ifølge Repstad (2007:17–18) legges det i den kvalitative forskningstradisjonen vekt på et nært og tett forhold mellom forskeren og informanter. Når jeg benevner *et nært og tett samarbeidsforhold* mener jeg for det første at datainnsamlingen vil skje med liten geografisk avstand til informantene. For det andre vil jeg drive det Creswell (2014:201-202) kaller for *member check*¹⁴. Som vil si at forskeren lar informantene få tilgang på datamaterialet slik at de kan se om de kjenner seg igjen i slik det er sitert og tolket. Dette kan skaper et tettere samarbeid med informantene, og bidrar i arbeidet med å skaffe intern reliabilitet i datamaterialet. Dette ved at det arbeides med å unngå misforståelser mellom forsker og informanter, og at informantene får flere anledninger til å ytre det de har på hjertet.

¹³ Positivism er innenfor vitenskapsfilosofien en tilnærming som fremhever den menneskelige erkjennelsens sansbare, erfaringsbaserte grunnlag (Sletnes, 2018).

¹⁴ Utdypes nærmere i kapittel 3.4.1 og 4.3

Forskningsspørsmålet etterspør læreres didaktiske begrunnelser, og for å skaffe denne kunnskapen må derfor jeg få lærere til å begrunne sine didaktiske valg. Jeg som forsker må sette meg inn i hvordan informantene fortolker og hvilke meninger de legger i fenomenet. Det forstås dermed som hensiktsmessig med en konstruktivistisk tilnærming i denne studien.

3.2.2 Hermeneutikk

Forforståelsen forskeren medbringer inn i prosjektet har en sammenheng med forståelsen som utvikles av data gjennom forskningsprosessen (Thagaard, 2013:37). Et viktig grunnlag for kvalitative metoder representeres av fortolkende teoretiske regninger. På den ene siden kan fortolkning av datamaterialet knyttes til forskerens teoretiske utgangspunkt. På den andre siden gir tendenser i datamaterialet et grunnlag for den forståelsen som forskeren utvikler i løpet av forskningsprosessen. Teorien jeg har lest om lesestrategier før jeg gikk i gang med studien, kan på den ene side knyttes til hvordan jeg fortolker informantenes bidrag. På den andre siden kan fortolkning av datamaterialet knyttes til den forståelsen som jeg utvikler i løpet av prosessen. Forskerens vitenskapsteoretiske forankring har betydning for hvilket fenomen som studeres, og hva forskeren ønsker å søke informasjon om. Denne vitenskapsteoretiske forankringen danner derfor et utgangspunkt for forståelsen som forskeren utvikler (Thagaard, 2013:37).

Thagaard (2013:44–45) hevder at i et konstruktivistisk perspektiv blir kunnskap konstruert gjennom samhandling med andre, og er et resultat av relasjonen mellom forsker og informanter. Forskningsspørsmålet mitt etterspør læreres refleksjoner angående lesestrategier, og jeg som forsker må derfor samhandle med informantene for å få tak i denne informasjonen. Jeg stiller dermed et konstruktivistisk forskningsspørsmål. Forskningsspørsmålet etterspør ikke informantenes personlige opplevelser av et fenomen (fenomenologi), men jeg som forsker er interessert i å innhente kunnskap om læreres refleksjoner. Dermed blir det ikke aktuelt med en fenomenologisk tilnærming, men derimot en hermeneutisk. Hermeneutikk handler, ifølge Thagaard (2013:41–42), om å fortolke og søke forståelse av et fenomen. Nilssen (2012:71–72) trekker frem tre betydninger av ordet hermeneutikk: uttrykk, tolkning og oversettelse. Disse tre reflekterer den hermeneutiske operasjon, nemlig arbeid der forståelse er målet. Når noe virker uklart kan man tolke det for å finne en underliggende mening eller for å uttrykke noe på en tydeligere måte. Forskeren kan for eksempel tolke tekst,

ytringer, menneskers handlinger og erfaringer, som alle kan forstås som meningsbærende (Nilssen, 2012:71–72). Basert på dette synes det som hensiktsmessig med en hermeneutisk tilnærming med en konstruktivistisk vitenskapsteoretisk tilnærming, for å kunne svare på forskningsspørsmålet. Jeg er ute etter å oppdage og legge frem meningsperspektivet til mine informanter, gjennom å studere deres utsagn. Både Nilssen (2012:72) og Thagaard (2013:41–42) tydeliggjør at gjennom en hermeneutisk tilnærming finnes det ikke bare en egentlig sannhet, men flere utfra hvilket perspektiv en ser det fra. For eksempel kan lærere ha ulik forståelse om lesestrategier i undervisningen, for eksempel om det er nødvendig å trekke frem elevens forkunnskaper før en går i gang med teksten. Følger man denne tilnærmingen, godtar man at det kan finnes flere ulike tolkninger og forståelser av et og samme fenomen.

Dobbel hermeneutikk

Fangen (2010, referert i Thagaard, 2013:42) benevner fortolkning av første grad og fortolkning av annen grad. *Fortolkning av første grad* handler om deltakerens fortolkning av fenomenet i feltet. *Fortolkning av annen grad* går ut på å avdekke handlingers symbolske betydning. Forskeren fortolker dermed en virkelighet som deltakeren allerede har fortolket. Når jeg som forsker spør informantene om hvordan de gjør noe, vil jeg kunne få et svar som omhandler informantens beskrivelse og tolkning av for eksempel hvordan de mener at de modellerer av en strategi. Når jeg kommer ”tilbake” fra feltet vil jeg transkribere, og etter hvert gå over til å analysere og tolke datamaterialet. Det betyr at jeg som forsker vil fortolke informantens fortolkninger av for eksempel egen undervisning. Giddens (referert i Nilssen, 2012:42) kaller dette for dobbel hermeneutikk.

Hermeneutiske sirkel

Nilssen (2012:73–74) trekker frem begrepet hermeneutisk sirkel, som antyder at all tolkning består av jevnlig bevegelse mellom helhet og deler, mellom materialet som blir fortolket og konteksten. Samtidig beveger man seg mellom det som blir fortolket og sin egen forforståelse. Postholm (2017:100) trekker inn hvordan det er en gjensidig veksling mellom teori og datamateriale i løpet av forskningsprosessen. Når jeg startet denne forskningsprosessen leste jeg teori for å begrense fokuset, noe som førte til at jeg hadde en tydelig forståelse av hva jeg ville se etter i feltet, som var å høre læreres didaktiske begrunnelser for anvendelse av lesestrategi i undervisningen. Dette bidro også til å synliggjøre hvilke metoder for innsamling av data jeg trengte å anvende. Jeg visste ikke på forhånd hva informantene ville fortelle. Det vil si at jeg måtte lese teori ytterligere når jeg hadde samlet inn data, for å finne ut hvilken

teori som var relevant å argumentere for eller imot mine funn. Jeg kunne da tolke datamaterialet ut fra denne teorien. Det har altså vært en gjensidig påvirkning mellom teori og datamaterialet gjennom forskningsprosessen.

3.3 Metode for innsamling av data

Både kasusstudier og det Postholm og Jacobsen (2018:63–74) omtaler som liten N-studier, fokuserer på få antall enheter. Forskjellen mellom disse er forskerens fokus. I kasusstudier er den unike konteksten helt sentral (Postholm & Jacobsen, 2018:63-74), mens liten N-studier toner ned betydningen av konteksten. Jacobsen (2005:93) forklarer at i metodelitteraturen gis ofte enheter betegnelsen N, fra det engelske ordet *numbers*. Han utdyper videre at det i slike studier velges ut et fåtall enheter, ofte ikke mer enn fem eller ti. Det er da mulig for forskeren å gå i dybden på hver av enhetene. I forskning kan det ofte velges enheter på tvers av ulike kontekster. Han trekker frem at en årsak til dette kan være at man ønsker å belyse et fenomen fra ulike ståsteder. I liten N-studier tones betydningen av konteksten ned, mens betydningen av fenomenet blir viktigere. Altså settes fenomenet i fokus, ikke konteksten. Ifølge Jacobsen (2005:93) kan et eksempel på liten N-studier være intervjuer med noen få studenter fra ulike høyskoler for å avklare hva som ligger i fenomenet *oppfatning av studietilbud*. Det en ser her er at fenomenet vektlegges i større grad enn konteksten. Dersom konteksten skulle vektlegges kunne en stilt en problemstilling som: *hvordan oppfatter studenter ved Haugetun Folkehøgskole tilgjengelige studietilbud?* Jacobsen hevder videre at liten N-studier går ofte på tvers av caser for å skape et bredere perspektiv på fenomenet.

Jacobsen (2005:93) forklarer at en bør velge liten N-studier dersom man ønsker en rik beskrivelse av et fenomen. Studiens forskningsspørsmål etterspør læreres didaktiske begrunnelse for bruk av lesestrategier i egen undervisning og i lys av tilpasset opplæring. Jeg har valgt et fåtall enheter, og ønsker å belyse fenomenet lesestrategier fra ulike synspunkter, og har dermed valgt informanter på tvers av to ulike skoler. Alle informantene er lærere som underviser på barneskole. Som vi ser i forskningsspørsmålet tones betydningen av konteksten ned, mens betydningen av fenomenet settes i sentrum. Studiens tre informanter arbeider ved to forskjellige skoler. De to skolenes kontekst er dermed ikke fokus, men jeg som forsker er heller interessert i å få kunnskap om hvordan refleksjoner disse lærerne har omkring fenomenet.

3.3.1 Kvalitativt forskningsintervju

Thagaard (2013:58) omtaler intervjuet som relevant metode når forskeren ønsker å innhente informasjon om hvordan informantene opplever eller forstår seg selv og sine omgivelser. Dette vektlegges også av Kvale og Brinkmann (2015:20), som utdyper at gjennom et kvalitativt forskningsintervju ønsker forskeren å forstå verden sett fra intervjupersonens side. Et mål er å få frem betydningen av informantenes erfaringer og avdekke deres opplevelse av fenomenet som studeres. I denne studien ønsket jeg å innhente informasjon om læreres perspektiv, og erfaring om fenomenet lesestrategier i egen undervisning, og anså derfor kvalitativt forskningsintervju som relevant metode. Ifølge Leseth og Tellmann (2018:70) finnes det ulike forskningsintervju. De trekker selv frem tre typer intervju, mens Kvale og Brinkmann (2015) skiller mellom syv typer forskningsintervju.

Kvale og Brinkmann (2015:46) viser til det semistrukturerte intervjuet, og utdyper at et slikt intervju brukes når temaer skal forstås og tolkes ut fra informantenes egne perspektiver. Det legges opp til en samtale mellom forsker og informant, men har som profesjonelle intervju et formål. Semistrukturert betyr at det ikke er en lukket spørsmålsrunde, men heller ikke en åpen samtale. Det utformes en intervjuguide med bestemte temaer som man skal innom i løpet av intervjuet. Jeg ønsket å innhente informantenes perspektiver og erfaringer angående lesestrategier, men ville ikke at intervjusituasjonen skulle være en utspørring av informanten. Jeg valgte derfor å anvende et semistrukturert intervju for innhenting av data i denne studien.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015:51–53) skal man være forsiktig med å betrakte et forskningsintervju som en fri og åpen samtale mellom to likestilte partnere. For å beskrive forholdet mellom forsker og informant bruker de begrepet *asymmetrisk maktrelasjon*. For det første er det forskeren som bestemmer intervjusituasjonens tema, spørsmål og hvilken av svarene som får oppfølgingsspørsmål. For det andre er det til en viss grad enveisdialog. Det er forskeren som står for å stille spørsmål, og informantens rolle er å svare på disse spørsmålene. På forhånd var det jeg som bestemte hvilke spørsmål som synes relevant å stille basert på studiens forskningsspørsmål, for eksempel om informanten mener det er viktig å anvende lesestrategier i undervisningen. Underveis i intervjuene var det noen av bidragene jeg valgte å stille oppfølgingsspørsmål til. Jeg så underveis i to av intervjuene at informantene nevnte kort noe om hvordan de arbeidet med lesestrategier, og spurte meg om jeg var interessert i å høre mer om dette. I disse to situasjonene var det jeg som fikk makten til å bestemme om de skulle

prate nærmere om det, eller om jeg ville bruke tiden til noe annet. Det var likevel informantene som tok rollen om å stille spørsmål. Kvale og Brinkmann (2015:52) trekker frem motkontroll som en reaksjon på intervjuerens dominans, der informanten prøver å stille intervjueren spørsmål, eventuelt snakke utenom tema og holde informasjon tilbake. Jeg opplevde ikke at informantene prøvde å ta motkontroll, heller at de nevnte noe som de var usikker på om jeg anså som relevant for studien. Det opplevdes som at informantene prøvde å samarbeide om intervjuet. *Unntak* er noe Kvale og Brinkmann (2015:52) trekker frem, der intervjueren prøver å redusere den asymmetriske maktrelasjonen ved at forsker og informant samarbeider om intervjuet. Jeg valgte av to grunner å si ja til at informantene kunne fortelle mer. For det første visste jeg ikke om det de skulle fortelle ville være intern valid for studien eller ikke, og i frykt for å gå glipp av et viktig bidrag kunne jeg ikke si nei. For det andre tenkte jeg at dersom jeg sa nei kunne informantene følt seg avvist. Hvis informantene følte seg avvist av meg, tenkte jeg at dette kunne påvirke hvordan de svarte på spørsmål videre i intervjuet, som ville bli en utfordring for intern reliabilitet. Jeg prøvde ikke å eliminere maktrelasjonen, men reflekterte heller her omkring hvordan maktrollen kan påvirke bidragene til informantene, og dermed påvirke datamaterialet.

Jeg trakk i kapittel 3.1 frem undersøkelseeffekten, som Jacobsen (2005:226) omtalte som effekten undersøkelsen kan ha på det fenomenet som studeres. I sammenheng med intervjuer omtaler han det som intervju-effekt. Det utdypes at informanten blir påvirket av intervjueren, basert på utseende, verbal og nonverbal kommunikasjon. Han trekker frem at en intervjuer som opptrer aggressiv og pågående kan skape helt andre resultater enn en intervjuer som virker uinteressert. Jeg møtte opp i rent tøy og var pent, men uformelt kledd. Jeg opptrådte profesjonelt, men samtidig hadde en avslappet kroppsholdning. Når jeg stilte informantene et spørsmål ville jeg ikke avbryte informanten, og prøvde å skrive ned eventuelle oppfølgingsspørsmål som kunne stilles når informanten var ferdig med setningen.

I starten av intervjuet spurte jeg lærerne om hvordan de tolket begrepene lesing, lesekompetanse, lesing som grunnleggende ferdighet, lesestrategi og den andre leseopplæringen. Begrunnelsen for dette er at jeg ville vite hvilken forståelse om begrepene de ulike informantene hadde, noe jeg forsto som hensiktsmessig dersom informanten anvender begrepene senere i intervjuet. Jeg forklarte informantene at jeg ikke var ute etter et fasitsvar, men heller hvordan de tolker begrepene. Denne begrepsavklaringen i starten av

intervjuet kan bidra til at jeg som forsker og informanten ikke misforstår hverandre fordi vi har ulik begrepsforståelse. Dette er arbeid med intern reliabilitet.

Intervjuguide

Jeg leste flere intervjuguider¹⁵, og om ulike måter å utarbeide intervjuguide. Jeg valgte å støtte meg til hvordan Christoffersen og Johannessens (2012:80) vektlegger utforming av intervjuguide. Ifølge dem bør forskeren åpne intervjuet med å introdusere seg selv, informere om prosjektet og hva slags spørsmål som kommer. Jeg kjente allerede to av mine informanter, men introduserte meg selv til Anna. Jeg introduserte i tillegg prosjektet. Alle tre informantene hadde fått tilsendt intervjuguiden (vedlagt) i forkant av intervjuet, og hadde dermed mulighet til å sette seg inn i hva jeg ville spørre om. En av tre informanter hadde ikke sett på intervjuguiden på forkant, og jeg gjennomgikk da hva jeg kom til å stille spørsmål om. Jeg fulgte intervjuguiden i starten, men så utover i intervjuet at informantene snakket om mye av det jeg hadde tenkt å spørre om senere. Jeg fulgte opp med oppfølgingsspørsmål dersom det var noe jeg ønsket at informanten skulle fortelle om eller utdype.

Båndopptaker

Jeg valgte å ta i bruk båndopptaker i forbindelse med innsamlingen av datamaterialet. En grunn for det var at jeg ville være så tilstede i intervjuet som jeg kunne, og kunne fokusere på det informantene sa, tenke ut og stille oppfølgingsspørsmål. Dersom jeg skulle notere ned det meste av det informanten sa, ville trolig den personlige kontakten mellom meg og informant reduseres. Det er viktig at det dokumenteres nøyaktig måten noe sies på, og ha ordrette gjengivelser i analysearbeidet. Det kan, for informanten, oppleves som et tillitsbrudd dersom han eller hun ikke kjenner seg igjen i forskerens fortolkninger av deres utsagn (NESH, 2010). Ved anvendelse av båndopptaker vil jeg få nøyaktige gjengivelser i analysen, noe som kan bidra til at deltakerne kjenner seg igjen i de fortolkninger jeg gjør, og for å sikre viktig og relevant data. Jeg nevnte også tidligere at jeg ikke ville at relasjonen mellom meg og informanten skulle reduseres. Dette er arbeid med intern reliabilitet, for å unngå at informantene holder noe tilbake på grunn av for eksempel utrygg relasjon etc.

Det vil trolig være umulig å notere ned alt som blir sagt i et intervju, og dermed vil mengden av datamateriale bli redusert. Kvaliteten på datamaterialet kan også variere utfra hvor snar

¹⁵ En intervjuguide er, i denne studien, en slags plan eller oversikt over temaer intervjueren skal innom i løpet av intervjuet, og kan ha eksempel på hovedspørsmål og oppfølgingsspørsmål.

forskeren skriver referat, ettersom hvor ferskt stoffet er (Thagaard, 2013:112). Jeg transkribere intervjuene så snart jeg kunne. Etter det ene intervjuet dro jeg hjem for å transkribere, og merket da at når jeg på opptakeren hørte starten av en setning kunne jeg som regel huske resten av setningen. Opptakeren hadde uansett fått med seg hele setningen, men datamaterialet var så ferskt at jeg husket mye av den nonverbale kommunikasjonen som foregikk underveis i intervjuet. Et eksempel er at informanten pekte til et av fire ark som lå på bordet foran oss, og uttrykte ikke eksplisitt hvilket hun pekte på. Siden datamaterialet lå ferskt i minne husket jeg hvilket av de fire arkene hun pekte på.

Båndopptakeren får med seg det som sies og hvordan det sies, i tillegg til latter. Jeg valgte å ha en notatbok med meg for å notere hvordan informanten reagerer på spørsmål, type nonverbal kommunikasjon som båndopptakeren ikke får med seg og som kan være vanskelig å huske i ettertid, slik som ansiktsuttrykk og gester. Nilssen (2012:45) kaller dette for feltnotater, og mener at det kan være nødvendig og fornuftig å anvende dette i intervjusituasjoner. Det kan være at forskeren trenger å notere ned noe som ikke kommer tydelig nok frem gjennom opptak. Det kan også være at forskeren får følelser og gjør seg noen erfaringer som ikke kan uttrykkes muntlig der og da. Et eksempel fra min studie er at jeg, underveis i et intervju, noterte hvordan jeg opplevde informantens kroppsholdning. Han satt lent tilbake i stolen, med hendene i fanget mens han pratet. Jeg tolket det som at informanten var avslappet og rolig. Jeg bruker her to ulike måter å fange opp informantens bidrag: båndopptaker og feltnotater. Dette er arbeid med intern reliabilitet, fordi jeg ser etter hvorvidt data fra feltnotater og data fra båndopptak samsvarer, og evt. reflekterer videre ved mangel på samsvar. At informanten er avslappet er et potensiale for at hun får uttrykt det hun ønsker å fortelle i større grad enn om informanten ikke er avslappet.

3.3.2 Utvalget

Når en skal finne ut hvem forskeren skal innhente data fra, innebærer det å definere det utvalget som undersøkelsen baserer seg på. Jeg samler data fra lærere. Et kriterium var derfor at mine informanter er lærere med godkjent lærerutdanning, eller er tidligere lærere. Forskningsspørsmålet handler også om tilrettelegging av lesestrategier i møte med fagtekster. Et annet kriterium var at informantene skulle ha erfaring med dette fenomenet, og i tillegg har en interesse for dette. Jeg valgte å basere utvalget på et strategisk utvalg, utfra kriteriene over.

Ved strategiske utvalg (Thagaard, 2013:60–61) velger forskeren deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til studiens forskningsspørsmål. En variant av strategisk utvalg omtales som snøballmetoden (Christoffersen & Johannessen, 2012:50–51). Ved anvendelse av snøballmetoden rekrutteres informanter ved at forskeren forhører seg rundt etter personer som vet mye eller har en interesse for fenomenet som studeres. Disse personene kan henviser til andre personer som kan være aktuell som informant (Christoffersen & Johannessen, 2012:50–51).

Jeg hadde, gjennom familiær og profesjonell relasjon som lærervikar, kjennskap til en lærer med særlig interesse for studiens tema. Jeg sendte en uformell forespørsel til læreren, henvist til med informanttegn¹⁶ L1. I samtale med L1 spurte jeg om hun hadde kjennskap til flere som arbeidet med, og hadde interesse for tema. Slik kom jeg i kontakt med den andre informanten, L2, som også er lærer ved samme skole. Jeg anvender et strategisk utvalg som marginalgruppe for å finne den første informanten som jeg kjente fra før, og videre rekrutterte den andre informanten ved hjelp av snøballmetoden. Den tredje informanten, heretter omtalt som L3, hadde jeg også en profesjonell relasjon til. Under en tilfeldig observasjon ble jeg oppmerksom på at han hadde fokus på lesestrategier i egen undervisning. Uformelt og muntlig fikk L3 en forespørsel om å delta i prosjektet, og samtykket til dette. Jeg avendte dermed strategisk utvalg for å rekruttere den tredje informanten. Jeg hadde noe innsikt i at mine informanter hadde erfaringer med, og interesse for lesestrategier i egen praksis. De innfridde dermed kriteriene jeg hadde laget for marginalgruppe. Dette utvalget er dermed basert på å få tak i intern valid data. Basert på dette anså jeg det ikke som nødvendig å rekruttere flere informanter. Jeg har i figuren nedenfor laget en oversikt over de tre informantenes utdanning og erfaring i skolen.

¹⁶ Informanttegn viser til hver enkelt informants tegn, som gjør det mulig å skille informantene fra hverandre.

Informant	Relevant utdanning	Erfaring i skolen
L1	3-årig barnehagelærerutdanning, 1 år med PAPS (pedagogisk arbeid på småskoletrinnet), norsk 1 1.-7. trinn	Kontaktlærer på 1.-4. trinn. For øyeblikket kontaktlærer på småtrinnet.
L2	3-årig allmennlærerutdanning, utdannet skolebibliotekar, veiledningspedagogikk	Kontaktlærer og timelærer 1.-7. trinn, skolebibliotekar. For øyeblikket skolebibliotekar og ansvarlig for litteraturundervisning.
L3	4-årig allmennlærerutdanning, 2 år videreutdanning innenfor historie og samfunnsfag	Kontaktlærer 5.-7. trinn. For øyeblikket kontaktlærer mellomtrinnet.

Tabell 1. Oversikt over informanter

Forskeren kan også foreta en validering av utvalget. Jacobsen (2005:216–217) forklarer det som at kvalitative undersøkelser bare er så gode som de dataene som forskeren har klart å samle inn. Data kommer fra en kilde, i denne studien er kilden respondenter. Han forklarer videre at dataenes gyldighet dermed er sterkt avhengig av kildene, og at forskeren bør stille seg kritisk til om man har valgt ut det rette utvalget. For å få tak i læreres didaktiske begrunnelser anså jeg det som viktig at utvalget hadde erfaring i å undervise om lesestrategier. Jeg ønsket i tillegg at informantene skulle ha en særlig interesse for tema, dette for å få tak i rike refleksjoner om fenomenet. Jeg påstår dermed at utvalget har kunne bistå med relevant informasjon i forbindelse med studiens forskningsspørsmål. problemstilling.

3.3.3 Tilgang til felten

Wadel og Fuglestad (2014:212–214) skiller mellom formell og reell tilgang til feltet. Formell tilgang betegnes som den formelle tillatelsen som forskeren må ha for å kunne intervju informantene. Jeg sikret meg denne formelle tilgangen når informantene skrev under samtykkeskjemaet. Reell tilgang handler om at forskeren blir akseptert av informantene, og tillitsforholdet mellom forsker og informant. Dette tillitsforholdet er avgjørende for hva slags informasjon forskeren får tilgang til, og kvaliteten på informasjonen. Informanten må stole på at informasjonen blir behandlet på en sikker og trygg måte. Utvikling av gode relasjoner med informantene kan bidra til at informasjonen som informanten gir er fyldigere og bedre, og gode relasjoner kan minske muligheten for at informasjon blir holdt tilbake, og bli en utfordring for intern reliabilitet. Dette var en av grunnene til at jeg ønsket å benytte meg av et semistrukturert intervju. Jeg reflekterer omkring valget om metode for innsamling av data, og

det inngår dermed som arbeid med intern validitet. Jeg velger denne intervjuformen for å kunne skaffe relevant og valid data, og dermed kunne svare på forskningsspørsmålet.

I samtykkeskjemaet informantene skrev under ble det tydelig uttrykt hvordan jeg vil håndtere dataen i ettertid av intervjuet. Dette ble også formidlet muntlig før jeg satt i gang med hver av intervjuene. Hensikten med dette var å informere, men også å skape tillit. Ved å bidra til at informantene føler seg trygg gjennom konfidensialitet, og at deres utsagn ikke kan spores direkte tilbake til dem, kan en tenke seg at de i mindre grad holder tilbake informasjon. I ettertid av intervjuene opplevde jeg informantene som åpne og frittalende, og tror dermed ikke at de holdt tilbake informasjon. Dette er et tegn på reell tilgang, som jeg begrepsdefinerte ovenfor. Arbeid med samtykkeskjemaet kan dermed ha to formål: forskningsetikk¹⁷ og arbeid med intern reliabilitet gjennom reell tilgang. Jeg utarbeidet et samtykkeskjema som var tydelig for å unngå at det oppsto misforståelser mellom meg og mine informanter.

3.4 Metode for analyse

Ifølge Postholm og Jacobsen (2018:139–140) starter ikke analyseprosessen når forsker er ferdig med observasjon eller intervju, men derimot med en gang forsker er i feltet og i gang med intervju eller observasjon. I et intervju er det for eksempel vesentlig at forsker er årvåken, slik at det kan gjøres umiddelbare analyser og tolkninger av informantens utsagn, som grunnlag for å stille eventuelle oppfølgings spørsmål. Et eksempel fra min studie er at en av mine informanter sa at hun mente at de beste fagtekstene var i naturfag og samfunnsfag. Jeg fulgte dermed opp og spurte om hvorfor hun synes dette.

Postholm og Jacobsen (2018:139) betegner hensikten med kvalitativ analysemetoder som sortering av innsamlet datamateriale, for å kunne gjøre materialet mer forståelig. Postholm (2017: 86) bruker begrepet deskriptiv analyse om en slik form for analyse, der datamaterialet gjøres mer oversiktlig, forståelig og rapportvennlig. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018:101–103) utvikles praktisk kunnskap både gjennom det induktive og det deduktive. Ved anvendelse av en induktiv tilnærming går forskeren fra empiri til teori, altså observerer eller sanser forskeren noe og deretter prøver å gjøre det om til generelle mønstre som videre kan utvikles til teorier eller begreper (Christoffersen & Johannessen, 2012:27). Gjennom en

¹⁷ Utdypes nærmere i kapittel 4

deduktiv tilnærming går forskeren fra teori til empiri, altså tester forskeren ut teorier og hypoteser ved hjelp av empiri. Velger forsker å anvende en abduktiv tilnærming, så vil han eller hun kontinuerlig pendle mellom teori og empiri (Postholm & Jacobsen, 2018:102-103). Analysen av datamaterialet jeg har samlet inn har en abduktiv tilnærming. Denne tilnærmingen har jeg brukt i intervjudelen, men også underveis i prosessen. Jeg observerte noe som gjorde at jeg utviklet et spørsmål, som videre utviklet seg til et problem jeg skulle løse. Jeg hadde om lesestrategier på lærerutdanningen og spurte deretter om hvordan lærere arbeider med dette i praksis. Jeg leste teori om tema og kom frem til ulike antakelser og spekulasjoner for hvordan jeg kunne løse problemet, noe som innebar å innhente datamateriale fra feltet. Jeg tenkte at jeg måtte observere eller intervju en eller flere lærere for å finne ut av hvordan de jobber med temaet og hvordan de reflekterer omkring fenomenet. Jeg vil videre prøve å tolke datamaterialet og deretter diskutere det opp mot teori. Det har altså vært en jevn veksling mellom teori og empiri, og dermed abduktiv.

Jeg skrev tidligere at jeg hadde en hermeneutisk tilnærming basert på studiens forskningsspørsmål. Jeg skrev også at hermeneutikken handler om å fortolke og søke forståelse om et fenomen, et tema (Thagaard, 2013:41–42). Etersom jeg er ute etter å undersøke et tema, og er interessert i å høre hvordan ulike lærere arbeider med tema, vil jeg anvende en temasentrert tilnærming til analyse av datamateriale. Temasentrerte analyser retter oppmerksomheten mot forskningens temaer (Thagaard, 2013:181–189). Som forsker innebærer det at man studerer informasjon om hvert tema fra alle informantene. En slik tilnærming gir en utdypende forståelse av studiens temaer. Oppmerksomheten rettes altså ikke mot informantene, men om temaene som tas opp i intervjuet. Det er altså ikke informantene mine som skal studeres, men heller temaene som vi diskuterte i intervjuene. Etersom jeg hadde valgt få informanter, var det derfor viktig at jeg hadde informasjon fra alle informantene om de samme temaene. Dette var en grunn til at jeg ønsket å gå for et semistrukturert intervju. Jeg kunne da sikre at alle informantene ga informasjon om de samme temaene. Videre i analyseprosessen ble datamaterialet transkribert og kodet for så kategoriseres.

3.4.1 Transkribering

Jeg startet med å transkribere datamaterialet jeg hadde på lydopptakeren. Kvale og Brinkmann (2015:205) definerer transkripsjon som å transformere, skifte form til en annen, i dette tilfellet en transformasjon fra talespråk til skriftspråk. Jeg valgte å transkribere opptakene av intervjuene selv. Nilssen (2012:47–49) benevner transkriberingen som en viktig del av analyseprosessen. Gjennom lytting av opptakene kommer det nye tanker og ideer til for eksempel koding og kategorisering. Dette var en av årsakene til at jeg valgte å gjøre det selv. Jeg ville ikke risikere at viktige tankeprosesser gikk tapt ved at noen andre transkriberte opptakene. Ved å transkribere selv opprettholdt jeg eierforholdet til prosjektet. En annen årsak er at jeg blir godt kjent med datamaterialet

Transkripsjonen utførte jeg så snart jeg hadde mulighet etter intervjuene var gjennomført. Jeg lyttet på opptakene gjentatte ganger både underveis i transkripsjonen og i ettertid, for å sikre at jeg korrekt har gjengitt ord for ord. Jeg opplevde små endringer. Et eksempel er at jeg hadde transkribert ”det handler om hvordan...” mens når jeg hørte det i ettertid korrigerste jeg transkripsjonen til ”så handler det jo om hvordan...” Etter å ha transkribert de tre intervjuene satt jeg igjen med 49 sider ren transkripsjon.

Jacobsen (2005:228) viser til at slurv og lite oppmerksomhet i prosessen om nedtegning av data og analyse av data, som en trussel mot studiens troverdighet. Uansett hvor mye god informasjon forskeren får fra informanter, så vil man aldri få bedre data enn det forskeren klarer å registrere. Det vil i sjeldne tilfeller være mulig for forskeren å huske store mengder detaljert informasjon. En måte å sikre at forskeren får fullstendige gjengivelser av informantens utsagn er å anvende båndopptaker, noe jeg har redegjort for ovenfor. Ved å anvende båndopptaker sikres det at jeg får nøyaktig registrering av data. I tillegg valgte jeg å høre på lydopptakene i ettertid mens jeg leste transkripsjonen, dette er også arbeid for å sikre så nøyaktig registrering som mulig, altså arbeid med intern reliabilitet.

Jacobsen (2005:214–215) trekker fram *respondentvalidering* som vanlig måte å validere sine funn på. Det gjøres ved at forskeren konfronterer utvalget med funnene som forskeren har kommet frem til. Member check ble trukket frem tidligere. Jacobsen (2005:215) knytter dette opp til *autentisitet*, altså om forskeren har presentert funnene slik at de virker sanne og realistiske for dem det angår. Jeg sendte først tilhørende transkripsjon til informantene, og sendte deretter sitater som jeg har trukket ut fra transkripsjonen, og som anses som relevant

for å svare på studiens forskningsspørsmål. Dette er også arbeid med intern reliabilitet.

3.4.2 Koding og kategorisering

Videre i analyseprosessen benyttet jeg meg av det Strauss og Corbin (2008:kapittel 9) omtaler som "open coding" og "axial coding" (heretter benyttes begrepene åpen koding og aksial koding, hentet fra Postholm, 2017:88–89). Åpen koding defineres som å oppdele datamaterialet i mindre deler, og gi de delene en kode som representerer den delen. Dette gjorde jeg så snart intervjuet var transkribert. Det innebærer at jeg leste og gjennomgikk datamaterialet, for så å kode informantens utsagn. Jeg valgte å kode i Word, og den åpne kodingen ble dermed utført i margin. Her noterte jeg stikkord om hva avsnittet eller utsagnet handlet om. Eksempel er "begrepsavklaring: lesing som grunnleggende ferdighet" og "tilrettelegging for lesestrategier". Etter å ha kodet alle tre intervjuene satt jeg igjen med 147 koder.

Når jeg var ferdig med den åpne kodingen av datamaterialet, starter prosessen med å samle grupper av begreper som dekker over de samme fenomenene. Jacobsen (2005:193) omtaler kategorisering som å samle data i grupper. Han utdyper med at kategorier er det virkemiddelet forskeren trenger for å kunne si at noen typer data er lik hverandre, omhandler samme fenomen eller tema, eller det at de er forskjellig fra hverandre med å belyse ulike fenomener eller temaer. Dette kan knyttes til aksial koding. Ifølge Strauss og Corbin (2008) er aksial koding å relatere og koble kategorier med hverandre. Åpen og aksial koding går hånd i hånd fordi når man bryter opp et materiale i deler, må man også sette sammen deler som hører sammen. Jeg startet denne prosessen med å dele transkripsjonen fra hvert intervju inn i kategorier som for eksempel "tilpasset opplæring" og "Lesestrategier". Det betydde at jeg måtte hente ut ulike deler fra datamaterialet som hørte til de ulike aksiale kodene. De aksiale kodene henger tett knyttet til de endelige kategoriene. Et eksempel blir demonstrert nedenfor i figur 2, hvor en aksial kode var "begrunnelser for anvendelse av lesestrategier" og tilhørte kategorien "Lesestrategier som tilpasset opplæring". Videre i prosessen samlet jeg datamaterialet fra de ulike kategoriene inn i et dokument, og laget en oversikt over hvilket utsagn som tilhørte hvilken informant. Dette gjorde at jeg hadde satt sammen delene fra datamaterialet som hørte til samme kategori, og hadde dermed en god oversikt over bidragene.

I denne delen av analyseprosessen hadde jeg en åpen og induktiv¹⁸ tilnærming. Jeg kunne ikke på forhånd av analyseprosessen fastslå kategorier. Jeg måtte dermed først transkribere og kode før jeg kunne begynne å se sammenhenger i datamaterialet. Dette mener Jacobsen (2005:193) handler om at kategoriene skal være fundert i dataen, og skal springe ut fra intervjuene, observasjonene og dokumentene vi har. Dermed stiller Jacobsen krav om at kategoriene må være relevant i forhold til datamaterialet. Dette kravet ivaretar jeg ved å ta utgangspunkt i datamaterialet når jeg arbeider med kategorisering. Jeg har ikke bestemt kategorier på forhånd før jeg har gjennomgått datamaterialet. Et annet krav er at kategoriene skal være begrepsmessig fornuftig, for forsker og informanter men også for andre som ikke har deltatt i studien. Det medfører at begrepene må være relevante i forhold til andres oppfatning av et begrep. I arbeidet med å finne kategorier har jeg prøvd å være så konkret og tydelig som mulig. Jeg vil unngå at det ikke er samsvar mellom navnet på kategorien og innholdet. De to kategoriene jeg endte opp med var; ”arbeid med lesestrategier inndelt i faser” og ”tilpasset opplæring”. Innenfor den første kategorien har jeg delt inn i tre underkategorier: før lesing, underveis i lesing og etter lesing. I figuren nedenfor har jeg laget en oversikt over åpne og aksiale koder som er knyttet til et sitat.

Informant	Sitat	Åpen koding	Aksial koding	Kategorisering
L2	<i>Det er viktig å anvende lesestrategier til elever fordi at alle elever lærer ikke på samme måte.</i>	Begrunnelse for hvorfor hun mener man burde anvende lesestrategier	Begrunnelse for anvendelse av lesestrategier	Tilpasset opplæring
		Elever lærer på ulike måter	Tilpasset opplæring	
		Tilpasset opplæring?	Tilpasset opplæring	

Tabell 2: Oversikt over koder og kategorier knyttet til sitat

3.5 Generalisering

Innenfor det meste av samfunnsforskning, er en eller annen form for generalisering et eksplisitt eller implisitt mål (Tjora, 2018:70). Tjora skisserer generalisering i kvalitative

¹⁸ Redegjort for induktiv og deduktiv i kapittel 3.3

studier som naturalistisk, moderat eller konseptuell. Gjennom *naturalistisk generalisering* prøver forskeren i forskningsrapporten, å redegjøre godt nok for detaljene i det studerte området. Leseren av teksten kan selv vurdere hvorvidt funnene vil ha gyldighet for la oss si egen forskning og/eller praksis. *Moderat generalisering* handler om at forskeren definerer hvor, når og i hvilke settinger resultatene vil oppfattes som gyldige. *Konseptuell generalisering* omhandler i hvilken grad utvikling av konsepter, typologier eller teorier vil kunne generaliseres eller ha relevans for andre tilfeller enn kun det som er studert. Jeg mener at jeg har grundig redegjort for mine metodiske og analytiske valg. Dette bidrar til at leseren selv kan vurdere om mine funn er relevant for deres forskning eller praksis. Jeg mener at studien er relevant for alle lærere i grunnskolen, som på et eller annet tidspunkt, uavhengig av fag, tilrettelegger for at elever skal lære av tekst. Jeg mener også at studiens funn til en viss grad kan være relevant for lærerutdanninger.

4 Forskningsetikk

Forskningsetikkloven gjelder for alle som skal drive med forskning i Norge (2017). Loven fastslår at ” forskere skal opptre med aktsomhet for å sikre at all forskning skjer i henhold til anerkjente forskningsetiske normer” (Forskningsetikkloven, 2017, § 4). Kunnskapsdepartementet utnevner nasjonale forskningsetiske komiteer, der hver komité har sitt eget ansvarsområde (Forskningsetikkloven, 2017, § 9). I denne studien forskes det på lærere, og den må dermed følge retningslinjer fra Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH, 2016a). Komitéen tydeliggjør hvordan forskeren må ta hensyn til personvern, informere og få samtykke, samt ansvaret for. Forskeren skal respektere informantens autonomi, medbestemmelse, frihet og integritet (NESH, 2016a). Forskeren må vise aktsomhet og ansvarlighet når informanten bistår aktivt med å gi informasjon til studien, for eksempel gjennom intervju. Det samme gjelder når informanten kan identifiseres og gjenkjennes gjennom publikasjon av studien, enten direkte eller indirekte. I denne studien gjelder begge disse punktene. Jeg har tre informanter som gir informasjon gjennom et intervju. De må også gi samtykke, der de utgir personopplysninger. I publikasjon av studien er det mulighet for at de indirekte kan identifiseres gjennom sine utsagn. For å kunne bedrive med forskning der en skal håndtere slike personopplysninger og inkluderer informanter på slik måte i studien, må en få godkjenning fra datatilsynet gjennom NSD¹⁹. Kvitteringen fra NSD ligger i vedlagt. Videre i dette kapittelet vil jeg begrunne hvordan jeg har ivaretatt mine informanter i henhold til retningslinjene til NESH.

4.1 Informert samtykke

Det skal innhentes samtykke fra studiens deltakere (NSD, 2018). Informert samtykke omhandler at de inkluderte i studien blir informert om prosjektet før de samtykker til deltakelse (Kvale & Brinkmann, 2015:104). Jeg formet derfor et informasjonsskriv og samtykkeskjema til deltakerne (vedlegg 2). Postholm og Jacobsen (2018:247–249) beskriver fire hovedkomponenter for kravet om informert samtykke: kompetanse, frivillighet, full informasjon og forståelse. Kompetanse omhandler informantens evne til å vurdere hvilke

¹⁹ NSD står for Norsk Senter for Forskningsdata. Deres oppgave er å sikre åpen og enkel tilgang til forskningsdata, i tillegg til å forbedre mulighetene for empirisk forskning (NSD,)

fordeler og ulemper som kan oppstå ved deltakelsen. Mine informanter er godt voksne lærere, og jeg anser de dermed som kompetente til å vurdere egen deltakelse i studien. Den andre komponenten handler om at deltakelsen skal være frivillig. Som beskrevet tidligere i kapittel kom jeg i kontakt med informantene gjennom bekjentskap. To av informantene hadde jeg en profesjonell relasjon til. Når informantene kjenner meg fra før av, kan det føre til at de føler et press om å måtte ta del i studien. Kanskje vil de ikke skuffe meg, eller at skolen synes det er en god idé at de skal delta. Jeg tydeliggjorde at dersom informantene ikke ønsket å delta i studien ville det ikke få noen konsekvenser for verken meg eller dem. Vi hadde en uformell samtale før jeg kontaktet skolene, og dermed ingen på skolen som visste om prosjektet, og altså ingen som kunne påvirke dem. Den tredje komponenten handler om informasjonen informantene får om hensikten ved prosjektet, dets mulige fordeler og ulemper, og hvordan deres personlige data vil håndteres. Dette beskrev jeg i et samtykkeskjema som lærerne fikk lese før de formelt ble ansett som informanter. Jeg anså det som viktig at informasjonen som ble gitt var presis og konkret, og ikke overflødig. For mye informasjon kan føre til at de ble oversvømt, og ikke ville få med seg alt. Jeg forsøkte derfor å nærme meg en gyllen middelvei. Siste komponent handler om hvorvidt informanten har forstått det som er blitt formidlet. Jeg skrev i samtykkeskjemaet at informantene kunne ta kontakt dersom de hadde noen spørsmål, og nevnte også dette i starten av intervjuet. Informantene hadde ingen spørsmål og jeg oppfattet det dermed slik at de hadde forstått informasjonen.

4.2 Konfidensialitet

Konfidensialitet i denne studien referer til en enighet med informantene om at deres personopplysninger og private data ikke avsløres (Kvale & Brinkmann, 2015:106). Det betyr at personopplysninger skal være aidentifisert, og datamaterialet fra intervjuet skal holdes konfidensielt. Jeg har vært forsiktig med å ikke love anonymitet til mine informanter. Postholm og Jacobsen (2018:249–251) tydeliggjør at anonymitet innebærer at det skal være umulig å koble for eksempel utsagn fra intervju med informantens identitet. I denne kvalitative studien er det få informanter, og det er dermed ikke umulig å finne ut av hvem som har sagt hva. Jeg har dermed brukt ordet konfidensialitet, noe som betyr at det kan være praktisk mulig å identifisere enkeltpersoner, men jeg som forsker garanterer at personopplysninger ikke blir spredt. Jeg iverksetter også tiltak for å hindre at informantene kan identifiseres. Et slikt tiltak er å omtale lærerne som L1, L2 og L3 istedenfor deres

egennavn. Disse tiltakene ble også iverksatt i transkripsjonen og i feltloggen. På denne måten hindrer jeg at dersom andre får tak i datamaterialet, kan det være mulig å finne ut av hvem informantene er og hvor de jobber.

4.3 Konsekvenser ved deltakelse i studien

Et av forskerens etiske ansvar handler om å tenke igjennom konsekvensene som kan forekomme for deltakerne ved å delta i studien (Thagaard, 2013:30–31). I tillegg innebærer forskerens ansvar å beskytte integriteten til deltakerne ved å unngå at deltakerne får negative konsekvenser ved å være med. Det er forskerens ansvar å etterstrebe at det er gode konsekvenser av å delta i studien, og at de mulige negative eller uheldige konsekvensene er akseptable (NESH, 2016b).

Før jeg satt i gang med intervjuene reflekterte jeg over hvordan jeg som forsker best kunne ivareta informantenes perspektiver og selvforståelse. Gjennom intervjuet gir informanten bidrag til prosjektet. Det er en fare for at disse bidragene kan føre til krenkelse av informantens integritet (NESH, 2016b). Informanten kan oppleve et tillitsbrudd dersom forskeren fortolker bidragene på en måte som gjør at han eller hun ikke kjenner seg igjen i fremstillingen av seg selv eller situasjonen. Ved å anvende member check, prøver jeg å unngå at informantene ikke kjenner seg igjen i min fremstilling og tolkning. I tillegg kan informanten føle seg avvist eller misforstått dersom fortolkningen ikke stemmer med deres oppfattelse. Jeg anvendte båndopptaker for så nøyaktige gjengivelser som mulig. Hadde jeg valgt å notere underveis eller ville jeg trolig ikke kunne notere alt informanten sa.

4.4 Å intervju kjente

Det reiser noen forskningsetiske utfordringer når forskeren skal gjennomføre studier knyttet til egen arbeidsplass, eller med informanter man har en relasjon til. Repstad (2007:39) vektlegger at relasjon til informantene kan være en kilde til motivasjon og utholdenhet. Dette kan være en fordel i et langt forskningsløp, og kan hjelpe til å holde forskningsprosjektet gående. Jeg har i ettertid av intervjuet møtt på en av informantene jevnlig, og har fått spørsmål om hvordan det går med skriveprosessen og om det er noe vedkommende kan bistå med. Vedkommende har vist interesse for prosjektet, og det har gitt motivasjon og ønske om å gjøre en god innsats i henhold til studien.

I tillegg mener Repstad, 2007:82-82) at relasjon kan gjøre det lettere for informantene å åpne seg for meg. Denne studien etterspør læreres refleksjoner om et tema innenfor deres undervisningspraksis, og det etterspørres ikke personlig informasjon fra informantene som kan være utfordrende å dele. Det er vanskelig å argumentere for om de to informantene jeg har relasjon til opplevde det som lettere å åpne seg for meg, enn det L2 gjorde, som jeg ikke har relasjon til. I analyse av datamaterialet har jeg ikke sett antydning til at L1 og L3 ga mer utfyllende og detaljert beskrivelser enn det L2 gjorde.

5 Analyse og tolkning

Gjennom en temasentrert analyse har jeg bearbeidet datamaterialet. Som nevnt i kapittel 3.2.2 består datamaterialet av totalt tre intervjuer av tre lærere, fra to ulike skoler. Jeg har i tillegg benyttet meg av feltnotater, men etter bearbeidelse og analyse konkluderte jeg med at feltnotatene ikke inneholdt noen sentrale eller aktuelle funn i forhold til forskningsspørsmålet. Jeg vil i dette kapitlet presentere de mest sentrale funnene i henhold til studiens forskningsspørsmål: *Hvilke didaktiske begrunnelser ligger til grunn hos lærere i bruk av lesestrategier, både generelt, og som tilpasset opplæring?* I dette kapitlet presenterer og tolker jeg det datamaterialet som jeg fant å være intern valid, og vil i fremstilling i hovedsak bruke sitater fra informantene. Se delkapittel 3.3.2 for oversikt over informantene og deres informanttegn. De to kategoriene er ”Arbeid med lesing inndelt i faser” og ”Tilpasset opplæring”.

5.1 Arbeid med lesing inndelt i faser

Alle tre informantene forteller at en kan dele arbeid med tekst inn i faser; før, under og etter lesing. Jeg har delt disse fasene inn i underkategorier.

5.1.1 Før lesing

L1 snakker om hva hun mener er viktig i førlesingsfasen:

Det handler hele tiden om å skape forståelse for det som kommer. Og når det handler om forberedelse [...] ²⁰ forberede de på innholdet. Og også hva de skal lære. Og hva er det de vil møte i teksten.

L1 beskriver i utsagnet hva hun anser som viktig i førfasen, nemlig å skape forståelse for teksten. Hun forteller så om hvordan hun kan organisere førfasen der elevene skal forberedes på teksten:

Lese på forsiden om det er en faktabok eller en skjønnlitterær bok. Det er jo en strategi. Lese på utsiden, det sier noe om innholdet. Lese på baksiden og se på innholdsfortegnelsen for å se hva vi skal gjøre. Kanskje bare gi temaet til elevene, så må de selv finne temaet i innholdsfortegnelsen. For å finne rett plass.

²⁰ Når ellipse [...] anvendes har deler av sitatet blitt fjernet og satt sammen med deler av et annet sitat. Altså har noe tekst blitt utelatt. Dette er for å skape sammenheng i informantens ytringer, og får å kun implementere relevant datamateriale.

Når L2 og L3 får spørsmål om hvilke strategier de tilrettelegger for i møte med sakprosa, kommer begge inn på BISON-overblikket som strategi i førlesingsfasen. L2 uttrykker seg slik: ”Da brukte jeg blant annet, så langt som 3. Trinn, da bruke jeg BISON- overblikket som strategi”. Jeg forstår L2 slik at hun brukte BISON-overblikket så langt ned som på 3. trinn. L3 gir en beskrivelse for hvordan han kan organisere førfasen, dersom de skal lese en tekst for eksempel om gamle Egypt:

Ta det velkjente BISON-overblikket [...] Snakke om tematikken rundt, vise bilder for eksempel. hvis vi skal ha om gamle Egypt så har jeg med bilde av en farao eller en pyramide, for å innhente forkunnskaper. Kan være en filmsnutt, eller sånn type igangsettere, ha med en ting: se her har jeg noe fra Egypt [...] Også er det jo selvfølgelig det å bla igjennom det man skal lese. De får lovt å se litt på overskrifter, bilder, tenke litt på hva de kan om dette fra før.

Jeg tolker dette utsagnet som at L3 kan organisere førlesingsfasen på ulike måter, både med samtale om ulike modaliteter som bilder, men også vise film eller ha med en fysisk ting. I samtale om arbeid i førlesingsfasen, sier han følgende:

Men jeg er ganske bevisst på å forklare de hvorfor vi gjør sånn som vi gjør. Hvis ikke kan mye nok oppleves ganske meningsløst for en elev hvis de bare får beskjed om å gjøre det sånn. Men forklare de hvorfor og da kommer jeg tilbake til det at ”dette er noe du kommer til å få bruk for, også når du blir voksen. I arbeidslivet så har du bruk for disse lese- og læringsstrategiene”. Også er det faktisk, jeg viser til forskning, altså hvordan hjernen fanger opp kunnskap, og at de metodene vi bruker er bevist at, gjør man det eller velger et knippe av de, så har kunnskapen ganske mye større sjans for å feste seg. Så da må vi gjøre det sånn. Så det går på minnet, motivere og forklare hvorfor vi gjør ting.

Av dette sitatet tolker jeg at han tydeliggjør for elevene hva som er formålet med lesingen, og hvorfor lesing er viktig. I tillegg jobber han bevisst for å begrunne hvorfor de tar i bruk lese- og læringsstrategier, og vektlegger her hvordan forskning viser at kunnskap lagres og utvikles.

5.1.2 Underveis i lesing

L3 forteller om hvordan han kan arbeide med en tekst i underveisfasen. Han forteller at han opplever det som veldig lite hensiktsmessig å la de lese teksten helt alene. Videre forteller han at dersom de en sjelden gang gjør det, så får de hvertfall ikke etterpå gå direkte for å svare på spørsmål. Han beskriver hvordan han kan organisere underveisfasen:

Ønsker gjerne at de leser samme teksten 2-3 ganger faktisk. Hvis det er sånn at jeg modellerer, som jeg ofte gjør, så jobber vi oss gjennom utrolig sånn systematisk, nesten sånn analytisk, hvertfall når det er, i modelleringsfasen, for da tar vi avsnitt og leser det 1-2 ganger, snakker om innholdet og finner vanskelige ord og uttrykk, definerer begreper. Så jobber vi oss videre. Hvis det er spørsmål så tar vi det underveis. Det ser jeg som egentlig ganske mer

hensiktsmessig enn å lese to sider også begynne å snakke oss igjennom teksten, for da er mye av kunnskapen borte. Så er det spørsmål og sånn så tar vi det, som ferskvare, der og da.

Jeg forstår L3 slik at han i denne beskrivelsen først modellerer strategien. Underveis i lesingen jobbes det for å skape forståelse for innholdet ved å snakke om det de har lest, samt definere ord og uttrykk, og begreper. Dette begrunner han med at dersom dette skulle gjøres etter hele teksten var ferdig lest så vil mye av kunnskapen være borte. Han nevner også at de gjennomgår spørsmål der og da, som ferskvare istedenfor å vente til hele teksten er lest. Jeg tolker dette som at hvis elevene har utfordringer med å for eksempel forstå ord og uttrykk, så gjennomgås det når ordet eller uttrykket først oppstår i teksten. Videre forteller L3 at elevene ved bruk av kopier kan bruke blyant og tusj, markere i teksten, og skrive egne notater til.

Videre begrunner L3 hvorfor han organiserer undervisningen på denne måten:

Så det er liksom litt for å huske konkret teori, altså huske pensum, så gjør vi det på den måten. For det vet man jo, det er forskningsbasert dette her da. så gjør man det sånn analytisk og grundig så fester kunnskapen seg bedre, også er det det at de skal ha med seg disse her ferdighetene videre i livet, de skal kunne bruke disse her teknikkene på universitetsnivå

Jeg tolker ved dette sitatet at undervisningen legges opp slik for at elevene skal huske innholdet i teksten de har lest. Han begrunner undervisningen i forskning og forklarer videre at ved å anvende slike strategier så husker man kunnskapen bedre.

L1 omtaler også arbeid med ukjente ord og begreper. Hun utdyper og forteller om hvordan hun kan organisere undervisningen med tanke på å forstå ordene:

Er det noen vanskelige ord de tror de kommer til å... [...] at de må se etter ord de ikke forstår. Er det de samme ordene som jeg tror de ikke vil forstå? Eller forstår de de ordene, også er det noen andre ord vi må snakke om i stedet. Så, men også andre ganger så må de bare gjemme på de ordene, og hvordan de gjør det blir litt opp til dem. Også snakker vi om det etterpå. Som en del av den etterlesingen.

Med dette utsagnet tolker jeg at L1 går inn i teksten og finner ord som hun tror elevene kan ha utfordringer med å forstå. Noen ganger kan elevene forstå ordene hun har sett ut på forhånd, men det kan også være andre ord elevene ikke forstår som hun ikke har forutsett. Jeg forstår det også slik at hun bruker å snakke om disse ordene underveis i lesingen, men at de noen ganger kan ta opp disse ordene i etterfasen av lesingen.

L1 beskriver en annen måte hun kan organisere arbeid med teksten i underveisfasen. Hun sier følgende: "Av og til så når jeg leser høyt til dem så skal de telle hvor mange ganger de hørte

ord, det og det". Dette tolker jeg som at elevene kan få i oppgave å lete etter ord i teksten og telle hvor mange ganger de møter dette ordet.

5.1.3 Etter lesing

L3 snakker om hvordan lesestrategier som kan anvendes etter lesing av teksten er ferdig: "skrive nøkkelsætninger [...] skrive nøkkelord, skrive sammendrag, snakke med læringsvennen din hvis det er hensiktsmessig". L3 forteller at organisering av denne fasen kan foregå på ulike måter, både skriftlig og muntlig. L1 nevner også læringsvenner som en måte å organisere etterfasen:

Jeg har mye bruk av læringsvenner i klasserommet [...] Det jeg legger i det er at de sitter to og to eller tre ilag. Så er det litt slik at de skal "prate med læringsvennen din om hva trur du det og det betyr". Også prater de sammen i 30-40 sek. Så sier jeg stopp, så får hvert par si hva de har tenkt og snakket om [...] Det kan jo være at en svak og en sterk elev, eller to som er like sterk eller like svak. [...] Og den bruker jeg i lesestrategier.

På bakgrunn av dette sitatet tolkes *læringsvenner* som to eller tre elever som samtaler om et tema i overkant av et halvt minutt, før de så skal fortelle muntlig til klassen hva de har snakket om. Det forstås også slik at elever som er på samme sted i utviklingen sin kan være læringsvenner, men også elever som er på ulike steder.

L1 utdyper videre hvorfor hun anser bruk av læringsvenner som hensiktsmessig i etterfasen: "Da får man også en aktiv elev, fordi skal du bare prate med en og en elev med lærer, så skjer det mindre enn hvis du får snakke med læringsvennen din, også skal vi snakke". Av dette sitatet tolker jeg at hun mener at dersom elevene skulle tenkt for seg selv, og videre bli spurt av læreren, så ville kanskje ikke eleven fått pratet like mye som hvis han eller hun pratet med læringsvennen først. På denne måten får flere vært muntlig aktiv. Jeg tolker det også slik at alle elevene på denne måten får prate med noe om for eksempel innholdet i teksten.

L3 sier følgende:

Det at de skal ha med seg disse her ferdighetene videre i livet, de skal kunne bruke disse her teknikkene på universitetsnivå egentlig, de har lært den studieteknikken. Det er sånn tosidig. Det er ikke alltid de har bruk for å lære om kameler, den kunnskapen trenger du kanskje ikke i Norge, men de skal lære hvordan de lærer om kameler hvertfall, det er min filosofi da.

Jeg forstår han slik at disse lesestrategiene vil elevene trenge å ha med seg videre i livet, og skal kunne anvende slike lesestrategier når de studerer på høyere nivå. Videre forklarer han at

tekster kan gi kunnskap om temaer man i noen tilfeller ikke alltid har stort behov for, men at elevene skal lære om hvordan de kan tilegne seg kunnskap.

5.2 Tilpasset opplæring

I samtale om anvendelse av lesestrategier trekker L3 frem spriket i elevgruppen. Han sier følgende:

Det spriket at ikke alle er helt homogene, at noen sliter litt mens andre må vi tilpasse oppover, at de er så flinke at vi må finne en annen tilnærming å jobbe med fagtekster og sånne ting [...] Det er det som gjør det litt artig da, at man kan leke seg litt med tekster. Trenger ikke gjøre det samme med alle typer tekster i alle type fag.

Av dette utsagnet forstår jeg at elevgruppen ikke har like forutsetninger og ikke er helt homogene. Mange trenger kanskje tilpasninger, men forskjellige tilpasninger ettersom man har utfordringer eller om man mestrer oppgaven. Jeg tolker at slike tilnærminger til å arbeide med tekst kan være ulike lesestrategier. For eksempel noen har behov for å arbeide med forkunnskaper mens andre kan ha behov for å lage tankekart og andre måter å vurdere tekstinnholdet. L1 kommer også inn på dette temaet underveis i intervjuet, hun sier blant annet:

For elever vil nok, eller en klasse vil være så forskjelligkommen [...] tilpasse til de som ikke er kommet så langt i leseopplæringa. For det er jo der den tilpassede opplæringen også kommer inn, med at du ikke kan bruke det samme på alle.

Jeg tolker ”forskjelligkommen” som at hun mener at elevgruppen vil være på ulike steder i utviklingen sin, og i denne sammenheng at alle de ikke er kommet like langt i sin leseutvikling. Hun trekker videre inn tilpasset opplæring, og at læreren må tilpasse opplæringen til hver enkelt.

På spørsmål om hvorfor L2 mener det er viktig å anvende lesestrategier i undervisningen svarer hun ”at det er viktig fordi alle elever ikke lærer på samme måte”. Hun forteller videre om hvorfor læreren bør introdusere flere lesestrategier i undervisningen:

Det er viktig å være innom flere lesestrategier for å se hva som passer den enkelte elev tenker jeg. [...] Det viktig å se på hver enkelt elev, for de skal ha individuell opplæring, [...] hva slags strategier som kan være nyttig.

Jeg tolker det slik at L2 mener at det å være innom flere lesestrategier er viktig fordi det i en klasse vil være elever som har ulike behov. Ved å se den enkelte eleven kan man finne ut

hvilken strategi som kan og bør anvendes av den enkelte for å skape læring og utvikling, og eventuelle preferanser for læring. Ved ”individuell opplæring” tolker jeg at L2 mener at elever har krav på å få opplæringen tilpasset sine evner og forutsetninger.

L3 sier følgende om elevers bruk av lesestrategier:

Så ser vi jo da når de får lov å sette i gang på egenhånd at man velger seg ut sine favoritter, sånn liker de å lære. Og da har vi egentlig nådd målet allerede, for det er ikke meningen at de skal bruke alle de 8, de skal bruke den som fungerer best for deg. Men de skal kunne kjenne til ganske mange flere da, sant. Så vi må akseptere elevens læringsstil, og finner de en måte å lære på så skal de få bruke det.

Jeg forstår dette utsagnet slik at han lærer om og viser mange ulike lesestrategier, men at elever velger seg ut lesestrategier som passer den enkelte, og at de tar i bruk disse på eget initiativ når de får arbeide selvstendig. Han vil likevel at elevene skal kjenne til flere, men at de skal få anvende lesestrategiene som passer deres måte å lære på.

6 Drøfting

Jeg vil i dette kapittelet drøfte de fremlagte funnene fra kapittel 5 i lys av styringsdokumenter fra kapittel 1 og teorigrunnlaget fra kapittel 2, for å kunne svare på studiens forskningsspørsmål: *Hvilke didaktiske begrunnelser ligger til grunn hos lærere i bruk av lesestrategier, både generelt, og som tilpasset opplæring?*

6.1 Lesestrategier generelt

Et funn fra datamaterialet viser at førfasen omhandler forberedelse, at elevene skal forberede seg på innholdet i teksten, og skape forståelse for teksten. Informantene jobber bevisst med å forberede elevene på innholdet i teksten, og forteller at lesestrategiene de anvender i denne fasen for eksempel kan være å lese på forside og bakside, lese innholdsfortegnelsen, ha med noe visuelt som hører til temaet. En lærer forteller om hvorfor han anvender slike lesestrategier i førfasen, og det handler om å bygge opp forkunnskaper. Fuglestad (et al., 2017) tydeliggjør at tiltak i førlesingsfasen kan bidra til å sikre at elevene er klare for lesing og læring. Det kan handle om å bygge forkunnskaper hos elevene slik at de har tilstrekkelige forutsetninger for å forstå tekstens innhold. De viser i denne sammenhengen til at aktivering og/eller bygging av forkunnskaper er en avgjørende faktor for forberedelse til lesing.

To av lærerne trekker frem BISON-overblikket som en lesestrategi de bruker i førfasen. Disse lesestrategiene omhandler å skape forståelse, og samsvarer med lærernes begrunnelse for anvendelse av disse strategiene, nemlig forståelse for den kommende teksten. Det å se på forsiden av en skjønnlitterær bok kan det fortelle noe om hva teksten handler om. Ved å studere bilder, overskrifter og sammendrag kan en få innsikt i tekstens tema, man kan stille spørsmål til innholdet, og gradvis utvikle forståelse for tekstinholdet. Lærerne tilrettelegger for undervisning der elevene forberedes på tekstinhold, noe som skjer gjennom anvendelse av ulike lesestrategier. Formålet med dette er at elevene skal utvikle forståelse av teksten.

Et viktig funn er tydeliggjøring av formålet med å anvende lesestrategi. Det fremkommer i datamaterialet at elevene får forklart hvorfor de skal lære lesestrategier. L3 forteller at han eksplisitt forklarer elevene at de vil få bruk for disse lesestrategiene i videre studier og som voksen. I tillegg viser han til forskning, og at ved å anvende slike lesestrategier så kan kunnskapen feste seg bedre. På denne måten forklarer han formålet med å bruke lesestrategi.

L3 tenker at undervisningen fort kan bli ganske meningsløs for eleven hvis man bare får beskjed om å gjøre noe, uten å få formålet forklart. Fuglestad (et al., 2017) mener at når eleven vet formålet og hva det skal brukes til, kan det føre til økt engasjement. Dette støttes av funn fra Nordeides (2018) studie, som viser at elever kan se nytteverdien av bruk av lesestrategier, dersom det er fokus på kunnskap om lesestrategiers formål. Slik jeg ser det kan det å vite formålet gjøre at eleven føler at undervisningen, aktiviteten eller metoden har relevans. Noe som igjen kan skape evne og vilje til å for eksempel lese. L3 er selv bevisst på å tydeliggjøre formål, og kan på denne måten skape relevans for bruk av lesestrategi.

Det kommer frem i datamaterialet at lærerne tilrettelegger for å skape forståelse av ukjente ord og uttrykk. I teorigrunnet tydeliggjøres det at i tillegg til redegjøring av ord, uttrykk og fagspesifikke begreper i undervisningsfasen, så må det rettes oppmerksomhet rundt akademiske ord, metaforer og språklige bilder som kan true leseforståelsen. Det interessante med dette funnet er de forskjellige oppfatningene om når dette bør skje, underveis eller etter lesingen? Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2016) gir skolen mulighet til å velge innhold, arbeidsmåter, lærestoff og aktiviteter. Dette gir lærere en frihet til å selv ta avgjørelser for hvilke metoder som anvendes. L3 forklarer at de systematisk jobber seg igjennom avsnitt for avsnitt. De går først videre når de har snakket om innhold, oppdaget og diskutert ord og uttrykk som kan være vanskelig å forstå, og definert begreper. L1 forteller også at hun kan tilrettelegge for denne lesestrategien underveis, men sier også at elevene kan oppdage disse ordene mens de leser. Hun sier videre at ordene kan tas opp og redegjøres for i etterfasen, altså at elevene ”gjemmer på ordene” til hele teksten er lest. L3 tydeliggjør at han ser det som lite hensiktsmessig å la elevene lese en tekst på to sider, for så å snakke om vanskelige ord og uttrykk og arbeid med å definere begreper. Det begrunnes i at mye av forståelsen vil falle bort dersom eleven skal fortsette å lese en tekst med ukjente ord. Teorien påpeker at ukjente ord og begreper ofte kan føre til at lesingen blir utfordrende for eleven, og at dette kan gjøre at leseforståelsen svekkes dersom eleven ikke har strategier for å skape forståelse for disse ordene. Det oppfattes slik at å skape forståelse av innholdet kan være vanskelig, dersom eleven ikke vet hva flere av ordene betyr, og heller ikke har strategier for å finne ut hva de betyr. Fuglestad (et al., 2017) mente at en da risikerer at leseforståelsen faller sammen.

Lærerne har på dette punktet noe ulik oppfatning. Det må likevel kastes lyst på at det kan være to ulike kontekster, noe som gjør det til dels utfordrende å argumentere for og imot

metodene. Det kan hende at L1 henviser til skjønnlitteratur, og at hun i denne sammenhengen vektlegger elevenes leseglede i øyeblikket, og derfor velger å gjennomgå ukjente ord og uttrykk etter teksten er lest. Det viser seg uansett at lærerne tar opp og redegjør for ukjente ord og uttrykk, og det forstås som at dette er viktig på bakgrunn av elevens forståelse av teksten.

Gjennom analysen ser jeg at lærerne trekker frem ulike lesestrategier. Der blant å markere i teksten, skrive notater, nøkkelord og nøkkelsetninger, sammendrag. Hukommelsesstrategier omtales (Fuglestad et al., 2017; Anmarkrud & Refsdahl, 2019) som en type lesestrategi som anvendes i hensikt om å velge ut og fastholde informasjon fra tekst som skal huskes. L3 utdyper at disse strategiene anvendes når elevene skal huske konkret teori. Denne begrunnelsen samsvarer med teorien, som sier at disse strategiene kan synes hensiktsmessig når formålet er å huske, oppsummere og gjenfortelle.

Som nevnt tidligere i drøftingen tilrettelegger lærerne på ulikt vis for å forberede elevene på tekstinnholdet. L3 viser blant annet til at dette kan skje ved å hente fram forkunnskaper hos elevene. BISON-overblikket er en av dem, men også filmsnutter, bilder som omhandler tema, ha med noe tilhørende tema. Gjennom disse lesestrategiene tilrettelegger han for å innhente elevenes forkunnskaper. Slike kan ses i samsvar med utdypingsstrategier. Denne typen lesestrategi har som mål at eleven skal se sammenhenger mellom teksten og tidligere kunnskaper (Fuglestad et al., 2017; Anmarkrud & Refsdahl, 2019). Eksempel på utdypingsstrategier kan være å tenke på noe en har sett, hørt eller lært om fra før, se på illustrasjoner og overskrifter i teksten.

Læringsvenner er et annet sentralt funn fra analysen. Flere av lærerne viser til denne lesestrategien som de omtaler som ”læringsvenner”. Denne strategien forklares som en samtale mellom to elever, der de snakker om noe relatert til tekstinnholdet. Etter samtalen får de fortelle lærer og medelever hva de har snakket om. L1 nevnte at det ”skjer mindre” dersom eleven kun blir spurt ut av lærer, og gjennom tolkning har jeg forstått det slik at ved anvendelse av denne lesestrategien får alle elevene vært muntlige aktive og snakket om noe fra teksten. Læringsvenner kan forstås som en form for overvåkingsstrategi. Overvåkingsstrategi brukes ved formål om å finne ut av hva en har forstått og hva en ikke har forstått. Tidligere i dette kapittelet ble det belyst et funn som omhandlet ukjente ord og uttrykk. Det viste seg at to lærere nevnte at de tilrettela for å gjennomgå ord og uttrykk som

elever opplever som fremmed eller ukjent. Slike lesestrategier tydeliggjør noe eleven ikke forstår i teksten. Når eleven tar grep om å finne ut av hva det betyr, ved for eksempel å be om hjelp, overvåker eleven egen forståelse.

6.2 Lesestrategier som tilpasset opplæring

Et sentralt funn fra analysen og tolkning er at lesestrategier kan anvendes for å treffe elevmangfoldet og møte hver enkelt elevs evner og forutsetninger. I tillegg viser funn at det er viktig å se hvilke lesestrategier som passer den enkelte elev. En lærer trekker frem at elever har krav på å få opplæringen tilpasset sine evner og forutsetninger. Noen kan ha behov for lesestrategier som bygger opp forkunnskapen deres, mens andre kan trenge lesestrategier som tydeliggjør ord og uttrykk i teksten, og noen kan trenge lesestrategier som hjelper de å vurdere innholdet og skaper refleksjon og kritisk tenking. Dette kan forklares med at elevene er kommet ulikt i sin leseutvikling. Jenssen og Roald (2014) påpekte elevmangfoldet, og at elever vil blant annet ha ulike evner og forutsetninger. Den nærmeste utviklingssonen viser til hva barnet klarer å mestre med og uten hjelp. Mennesker har forskjellige utviklingssoner, noe som for eksempel kan bety at to jevnaldrende elever nødvendigvis ikke har samme forutsetning for å mestre divisjon med desimaltall.

Differensiering av opplæringen kan, ifølge Buli-Holmberg og Ekeberg (2016), være nødvendig for å møte hver enkeltes behov og forutsetninger, og er en måte å tilpasse opplæringen på. De påpeker at for å ha grunnlag til å kunne tilpasse opplæringen og differensiere, så må lærer ha kunnskap om elevens ståsted, noe som kan tilegnes gjennom vurdering og resultater fra kartlegginger. Læreren må se den enkelte elevs behov og forutsetninger og finne ut hvilke tiltak som kan iverksettes for å sikre at eleven får best mulig utbytte av den ordinære undervisningen. Lærer får da innsikt i elevens nærmeste utviklingszone. Ved å kartlegge og vurdere elevens behov og forutsetninger, kan læreren finne ut hvilke lesestrategier som bør anvendes av eleven eller sammen med eleven, for å skape best mulige vilkår for læring og for at denne eleven skal ha best mulig utbytte av undervisningen.

Lesestrategi forstås som en pedagogisk metode, og kan slik ses i samsvar med Utdanningsdirektoratets (2018b) tiltak for tilpasset opplæring. Utdanningsdirektoratet (2015a) mener i tillegg at læringssituasjonen vil avgjøre hvilke lesestrategier som anvendes. Dersom en skal lese en skjønnlitterær tekst kan målet med lesingen være annerledes enn om en leste

sakprosa, og det kan være hensiktsmessig å ta i bruk andre lesestrategier. Funn fra Nordeides (2018) studie viser at elever oppfatter lesestrategier som nyttig for egen læring, men at lesestrategier må være tilpasset formålet for leseaktiviteten. Det kan forstås som at lesestrategier kan bidra til å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev, dog at lærer har kunnskap om elevens evner og forutsetninger, og tar formålet med lesingen i betraktning.

Et annet sentralt funn er elevers preferanser angående metoder for læring. Det fremkommer at elever velger seg lesestrategier som de foretrekker å bruke i møte med tekst. En av lærerne mente at det er viktig å være innom flere lesestrategier for å se hva som passer den enkelte. Buli-Holmberg og Ekeberg (2016:51) belyser at elever tidlig vil utvikle og tilegne seg bestemte måter å tenke og lære på. Noen elever utvikler en reflekterende tilnæringsmåte som vil bestå av å løse oppgaver bit for bit. Andre derimot utvikler en mer helhetlig tilnærming. Fra et elevperspektiv, påpekes det i Nordeides (2018) studie, at lesestrategier oppfattes som et viktig verktøy i undervisningen, men at de må være tilpasset hver elevs foretrukne måte å lese på. Det forstås at elever har ulike preferanser på hvordan de foretrekker å lære. Buli-Holmberg og Ekeberg viser til at læreren må tilrettelegge for at elevene lærer om ulike strategier. En av lærerne forklarer at elevene skal kjenne til ganske mange lesestrategier. Anmarkrud og Refsdahl (2019) mener at i løpet av grunnskolen bør elever ha lært seg noen strategier fra hver av de ulike områdene for lesestrategi: repeteringsstrategier, utdypingsstrategier, organiseringsstrategier og evalueringsstrategier. Kombinasjon av strategier fra de ulike områdene skaper best mulig vilkår for læring. Funn fra datamaterialet, forskning og teori samsvarer. For at eleven skal kunne finne sin måte å lære på og hvilke lesestrategier de foretrekker å bruke, så er det en forutsetning at de har lært om og brukt ulike typer. Læreren bør tilrettelegge for undervisning der elevene møter ulike lesestrategier, slik at de, som Buli-Holmberg og Ekeberg sier, kan velge de riktige strategiene for seg selv.

Et annet sentralt funn er aksept av elevens måte å lære på. L3 uttaler seg slik: ”Så vi må akseptere elevens læringsstil, og finner de en måte å lære på så skal de få bruke det.” Det påpekes her at elevens preferanser for måter å lære må aksepteres. Har de en lesestrategi de foretrekker, så bør de få gjøre det. Funn fra Nordeides (2018) studie ser dette fra elevperspektivet, hvor det påpekes at det bør være opp til hver enkelt elev å avgjøre hvilken lesestrategi en benytter. Buli-Holmberg og Ekeberg (2016:51) poengterer viktigheten med at eleven får lov å bruke sine egne strategier for læring. Teori og forskning støtter her opp om

funnet, og i dette tyder på at lærere bør tillate elever å bruke sine foretrukne lesestrategier i møte med tekst.

Fuglestad (et al., 2017) henviste til engasjement, og at det kan styrkes gjennom å gi eleven kontroll over lærings situasjonen. Dette kan gjøres ved å tilby eleven ulike måter å arbeide med tekst på. Det forstås slik at dersom eleven har blitt introdusert for og erfart ulike typer lesestrategier, skal de få lov og støttes til å ta egne avgjørelser for hvilke de ønsker å anvende i møte med tekst. Dette kan bidra til å skape og styrke engasjement for lesing. Fuglestad (et al., 2017) vektlegger også elevers kontroll over lærings situasjonen som en måte å tilpasse og differensiere opplæringen på. Likeverd, ble belyst av Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) innenfor tilpasset opplæring, og viser til at opplæringen må møte hver enkelt elevs ulikhet. Det er allerede påpekt tidligere i drøftingen av denne kategorien at elever har ulike preferanser for måter å lære. Det forstås at elevers ulikhet kan komme til uttrykk i deres preferanser for læring. Basert på dette forstås det som at opplæringen kan tilpasses og differensieres ved å tilrettelegge for undervisning der eleven får mulighet til å ta kontroll over egen lærings situasjon. Dette kan gjøres gjennom å la de få anvende lesestrategier de selv mener er hensiktsmessig.

Et funn er elevenes initiativ til anvendelse av lesestrategi. En av lærerne trakk frem at elevene, ved selvstendig arbeid, tar i bruk lesestrategier uten å eksplisitt få beskjed om det. PISA (Kunnskapsdepartementet, 2004) viser at norske 15. åringer skårer svært lavt på læringsstrategier og metoder de kan bruke for å tilegne seg lærestoff, og viser at de i for liten grad mestrer det å lære. I Estensens (2017) studie forekommer det at lærere mener det er viktig å arbeide mot et selvstendig bruk av lesestrategier, og skape bevissthet rundt elevenes egen læring og hvordan akkurat de lærer og leser best. *Prinsipper for opplæringen* tydeliggjør at elevene gjennom opplæringen skal få kunnskap om bevisst bruk og utvikling av strategier for læring. Elever som er metakognitive har evne til å reflektere over hva de lærer, hvorfor de lærer og hvordan de lærer. I denne sammenhengen omhandler det også å kunne aktivt og målrettet bruke tankemåter og strategier for å fremme egen læring. Når elevene selv tar initiativ til dette og styrer egen læringsprosess, kan en regulere læringsprosessen, og dette omtales som selvregulert læring (Kunnskapsdepartementet, 2015). Det er til dels vanskelig å få innsikt i om disse elevene er metakognitive. Jeg har innsikt i at elevene på eget initiativ

anvender lesestrategier. Når elevene ikke har fått instruksjoner om dette, kan det forstås som at det gjøres for å skape forståelse av teksten.

Samme lærer påpeker også at han eksplisitt underviser i og modellerer lesestrategier. *Demonstrering* er en av Bruners seks funksjoner for stillasbygging, og viser til at den voksne demonstrerer eller modellerer oppgaven ved å gi eksempel på måter å løse oppgaven. Stillaset gradvis skal reduseres, og behovet for stillas vil være borte når barnet mestrer oppgaven selvstendig (Tetzchner:2013). Basert på dette forstås det som at L3 gir stillas til eleven som omhandler hvordan kunnskap kan tilegnes fra tekst. Stillas omtales som en ytre støtte som bygger bro mellom det kjente og det ukjente. I denne sammenhengen forstås modellering av lesestrategier som et stillas, som bygger bro til ukjente tekster, og kan bidra til å skape forståelse av den mulige ukjente teksten. Når det viser seg at eleven på egenhånd har tatt i bruk lesestrategier kan det for det første oppfattes som at eleven har innsikt i og/eller erfaring med at lesestrategier er noe som kan brukes for å lære av tekst. For det andre kan det være et tegn på at eleven har kjennskap til lesestrategier, gjennom la oss si modellering. For det tredje oppfattes det som at elevens behov for stillas er borte. Han eller hun har ikke behov for å få lesestrategien modellert, eller å få forklart at lesestrategier skal brukes. Utfra dette funnet kan det tyde på at disse elevene mestrer å sette i verk tiltak for å skape forståelse av teksten, og på denne måten iverksette tiltak for å fremme egen læring. Utfra dette forstås det som at elevene har evne til å regulere egen læringsprosess.

Det å lære å lære er et viktig funn fra analysen. En av lærerne er opptatt av at elevene skal lære om hvordan de kan lære og tilegne seg kunnskap. Han forteller at det ikke alltid er nødvendig å ha kunnskap om kameler, men at elevene skal lære om hvordan de kan lære om ulike temaer. PISA-undersøkelsen fra 2000 (Kunnskapsdepartementet, 2004) viste at norske 15 åringer i for liten grad mestrer det å lære. Gjennom livet vil en fortsette å tilegne seg ny kunnskap, og det blir stadig viktigere i dagens samfunn å vite hvordan en kan lære. Nyere PISA-undersøkelser (Kunnskapsdepartementet, 2016) påpeker at andelen av elever med svake leseferdigheter har gått ned, så er det fortsatt rundt 20 prosent av elever i grunnskolen som går ut med så svake leseferdigheter at de kan få utfordringer i videre skolegang og i arbeidslivet. *Forutsetninger for læring* (Kunnskapsdepartementet, 2016) underbygger her ved å vektlegge at elever vil være bedre rustet til å løse problemer på en reflektert måte, alene og sammen med andre, dersom de utvikler bevissthet omkring egen læring og lærer om det å lære. Etter

grunnskolen vil man fortsatt ha flere års utdanning foran seg, og det vil da være avgjørende å ha gode lesestrategier for at lesingen skal føre til læring. Datamaterialet samsvarer på dette punktet, og undervisning hvor eleven lærer om å lære oppfattes som en viktig forutsetning for videre skolegang og i arbeidsliv.

7 Svar på forskningsspørsmålet og veien videre

Gjennom denne studien ønsket jeg å belyse ulike læreres begrunnelser for anvendelse av lesestrategier i egen undervisning. For å oppnå dette har jeg stilt følgende forskningsspørsmål: *Hvilke didaktiske begrunnelser ligger til grunn hos lærere i bruk av lesestrategier, både generelt, og som tilpasset opplæring?* Jeg skal følgende svare på forskningsspørsmålet. Jeg deler konklusjonen inn i to deler, og vil først svare på læreres generelle didaktiske begrunnelser for lesestrategier, og så svare på læreres didaktiske begrunnelser for anvendelse av lesestrategier i henhold til tilpasset opplæring.

7.1 Lesestrategier generelt

Som det kom frem i min studie legger lærere til rette for undervisning der elevene forberedes på lesing. Lærerne begrunner dette i at forberedelse i førfasen kan bidra til å utvikle forståelse for teksten de skal møte. Med forståelse som formål, forbereder lærerne elevene på teksten gjennom å anvende ulike lesestrategier, slik som BISON-overblikket, lese forside og bakside, se på innholdsfortegnelse, filmsnutter. Det å trekke frem og bygge opp forkunnskaper er tiltak lærere kan foreta seg i førfasen, for å sikre at de har tilstrekkelige forutsetninger til å forstå teksten.

En av lærerne uttrykker at han tydeliggjør for elevene hvorfor lesestrategier bør benyttes. Dette begrunnes i at eleven trolig vil oppleve arbeid med lesestrategier som ganske meningsløst dersom de ikke vet formålet. Det kommer også frem i studien at lærere underveis eller etter lesing legger opp til redegjørelse for ukjente ord, uttrykk og begreper. Dette begrunnes i leseforståelse, og at det kan være vanskelig å forstå innholdet dersom eleven ikke forstår ord, uttrykk og begreper.

Det fremkommer i denne studien at lærere viser til lesestrategier som kan knyttes til tre av de fire kategoriene. De kategoriene er hukommelsesstrategi, utdypingsstrategi og overvåkingsstrategi. Hukommelsesstrategier begrunnes i å huske konkret teori og pensum. Utdypingsstrategier kan anvendes for å innhente og bygge opp elevens forkunnskaper. Jeg så at overvåkingsstrategi brukes ved formål om å finne ut hva en har og ikke har forstått. Lærerne viser til en lesestrategi omtalt som læringsvenner, der elevene har en samtale om eksempelvis innholdet, noe de synes var uklart, om det er noe de ikke forstår etc., og kan på

denne måten overvåke forståelsen. Elevens leseforståelse er altså et viktig moment, og lærerne begrunner deres tilrettelegging for bruk av lesestrategier i at eleven skal utvikle forståelse for teksten.

7.2 Lesestrategier som tilpasset opplæring

Et viktig funn viser at lesestrategier er en måte å tilpasse opplæringen til den enkelte elev. En av lærerne påpeker at det er viktig å være innom flere lesestrategier. Dette begrunnes i at lærer og elev da kan finne ut av hvilke strategier som den enkelte kan ha behov for å anvende. Teorigrunnlaget tydeliggjør at for å ha grunnlag til å tilpasse opplæringen, så må læreren ha kunnskap om elevens ståsted, deres evner og forutsetninger. Elevgruppen vil trolig være på ulike steder i sin leseutvikling, og kanskje noen har behov for lesestrategier som henter frem forkunnskapen, mens andre har behov for å skape forståelse rundt ukjente ord og uttrykk i tekst. Dersom lærer har innsikt i elevens evner og forutsetninger, og i tillegg tar formålet for leseaktiviteten i betraktning, så kan lesestrategier anvendes for å tilpasse opplæringen til den enkelte elev i møte med tekst.

Som det kom frem i min studie vil elever i tidlig alder utvikle bestemte måter å tenke og lære på, og elever er på denne måten ulike. Et funn viser at elever har preferanser på lesestrategier, foretrukne måter å tilnærme seg tekst på. Forskning viser også at elever mener lesestrategier bør være tilpasset deres preferanser. En lærer mener at elevens preferanser skal aksepteres og støttes. Har en funnet sine foretrukne lesestrategier, så skal en få lov å bruke disse. Forskning viser at det er viktig for elever at de selv får bestemme hvilke lesestrategier de skal bruke. Lærere bør dermed tilrettelegge for undervisning der elevene lærer om og får brukt ulike lesestrategier, slik at de ut fra erfaring kan trekke slutninger om hvilke lesestrategier de ønsker og foretrekker å bruke. Videre bør de få mulighet og lov til å ta avgjørelser for egen lesing. Engasjement rundt lesing kan på denne måten styrkes, ved at de får ta kontroll over egen læring av tekst. Undervisning hvor eleven lærer om å lære ser jeg som et viktig moment. Det å tilrettelegge for lesestrategier, blir begrunnet i at elever skal lære om hvordan de kan lære og hvordan de kan tilegne seg kunnskap. Dette støttes av styringsdokumenter, som påpeker at elever gjennom livet vil fortsette å tilegne seg ny kunnskap, og at det stadig blir viktigere i dagens samfunn å vite hvordan en kan lære.

7.3 Veien videre

Jeg vil påpeke at min studie bygger på empiri fra tre informanter. Jeg anvendte strategisk utvalg, med formål om et utvalg som har en god del erfaring med lesestrategier og en særlig interesse for temaet. Det er derfor ikke å vente at absolutt alle lærere i Norge besitter de samme didaktiske begrunnelsene omkring anvendelse av lesestrategier. Ekstern validitet²¹ beror dermed på naturalistisk generalisering²². Når det gjelder veien videre vil jeg dermed for det første fastslå at hvilke lesestrategier lærere anvender, og hvorfor, kan studeres nærmere. For det andre er det er flere momenter som kunne vært spennende å forske på senere. Det synes særlig interessant å studere elevers evne til metakognisjon og selvregulering ytterligere. Lesing er en grunnleggende ferdighet som skal integreres i alle fag. Et annet interessant området for videre forskning hadde dermed vært hvorvidt det er forskjell på tilrettelegging for lesestrategier hos lærere som hatt norsk som fag i utdanningen og lærere som ikke har hatt norsk som fag.

²¹ Ekstern validitet dreier seg her om hvorvidt svar på forskningsspørsmål kan hevdes å kunne anvendes for andre tilfeller enn den konteksten som feltarbeidet har vært gjort i, og for det utvalget som har bidratt med data.

²² Naturalistisk generalisering innebærer en detaljert beskrivelse forskningsfeltet og prosessen. Leseren av teksten kan selv vurdere hvorvidt funnene vil ha gyldighet for egen forskning eller praksis.

Referanseliste

- Afflerbach, P., Pearson, D. & Paris, S. (2008). Clarifying Differences between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher* Vol. 61, No. 5, s. 364-373.
- Akronym (2018). I Store norske leksikon [Internett]. Hentet fra: <https://snl.no/akronym>
- Alnes, J. H. (2015). konstruktivisme - filosofi. I Store norske leksikon [Internett]. Hentet fra: [https://snl.no/konstruktivisme - filosofi](https://snl.no/konstruktivisme_-_filosofi)
- Andreassen, S-E. & Bjørndal, K., E., W. (2019). Validitet og reliabilitet i studenters forskning. Upublisert manus. Tromsø: UiT Norges arktiske universitet.
- Anmarkrud, Ø. & Refsdahl, V. (2019). *Gode lesestrategier*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse- innledning og oversikt. I Bråten, I. (Red.), *Leseforståelse: lesing i kunnskapssamfunnet- teori og praksis* (s. 9-19). Oslo: Cappelen Forlag
- Bråten, I. & Olaussen, B. S. (1999). *Strategisk læring: Teori og pedagogisk anvendelse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, quantitative, mixed methods approaches* (4th. ed.). Los Angeles: SAGE Publications, Inc.
- Dahlum, S. (2018). kvantitativ analyse. I Store norske leksikon [Internett]. Hentet fra: [https://snl.no/kvantitativ analyse](https://snl.no/kvantitativ_analyse)
- Elstad, E. & Turmo, A. (2006). Hva er læringsstrategier? I Elstad, E. & Turmo, A. (Red.), *Læringsstrategier: Søkelys på lærernes praksis* (s. 13-24). Oslo: Universitetsforlaget
- Estensen, L. A. (2017). *Vi har jo lest teksten mange ganger, uten å tenke på at vi har lest den. En kvalitativ undersøkelse om hvordan lærere jobber med lesestrategier*. (Mastergradsavhandling, UiT, Norges Arktiske Universitet). Hentet fra: <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/11585/thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Forskningsetikkloven (2017). *Lov 28. april 2017 nr. 23 om organisering av forskningsetisk*

- arbeid (forskningsetikkloven)*. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23>
- Fuglestad, U., Hoem T. F. & Håland, A. (2017). *God leseplanlegging*. Oslo: Cappelen Damm
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2004). *Kultur for læring*. (Meld. St. 30 2003-2004). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004/id404433/sec1>
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Fag-Fordypning- Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 2015-2016). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm
- Letnes, M-A. (2010). Litteraturgjennomgang. Hentet fra: <https://mariannletnes.com/2010/11/24/litteraturgjennomgang/>
- Lundetræ, K. & Walgermo, B. R. (2014). Leseopplæring- Å komme på sporet. I Lundetræ K. & Tønnessen, F., E. (Red.), *Å lykkes med lesing: tidlig innsats og tilpasset opplæring* (s.148-171). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Læringsstrategier (u.å.) BISON. Hentet fra: <https://læringsstrategier.no/bison/>
- NESH: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2016a). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi: B. Hensyn til personer. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>
- NESH: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2016b). Forskningsetiske retningslinjer: Generelle forskningsetiske retningslinjer. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>
- NESH: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2010). Forskningsetiske retningslinjer: Risiko og gevinster for informantene. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/6-Risiko-og-gevinster-for-informantene/>

- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NSD (2018). Få hjelp til å melte prosjekt: samtykke. Hentet fra: <https://nsd.no/personvernombud/hjelp/samtykke.html>
- NSD (u.å.). Om NSD. Hentet fra: <https://nsd.no/om/>
- Nordeide, I. M. (2018). *Et utvalg ungdomsskoleelevers bruk av lesestrategier. Hvordan vurderer elever i ungdomsskolen bruk og nytteverdi av lesestrategi i møte med tekst?* (Mastergradsavhandling, UiT, Norges Arktiske Universitet). Hentet fra: <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/13793/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- NOU 2015:8 Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- OECD (2016). Draft analytical frameworks. Hentet fra: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA-2018-draft-frameworks.pdf>
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Omdal, E. (2018). *Førlesing og høyttenking. En undersøkelse av hvordan leseforståelsen påvirkes av undervisning i lesestrategier*. (mastergradsavhandling, Universitetet i Agder). Hentet fra: <https://uia.brage.unit.no/uia-xmloi/bitstream/handle/11250/2565381/Omdal%2c%20Erlend.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Postholm, M., B. (2017). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi etnografi og kasesstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Postholm, M., B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk- etter den første leseopplæringen* (3. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Roe, A. (2006). Leseopplæring og lesestrategier. I Elstad, E. & Turmo, A. (red.), *Læringsstrategier: Søkelys på lærernes praksis* (67-89). Oslo: Universitetsforlaget.

- Sletnes, K. B. (2018). Positivism - vitenskapsfilosofi. I Store norske leksikon. Hentet fra: <https://snl.no/positivisme - vitenskapsfilosofi>
- Strauss, A. & Corbin, J. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3rd. ed.). California: Sage Publications, Inc.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Tetzchner, S. V. (2013). *Utviklingspsykologi* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Tresselt, M.A., Andreassen, S-E. & Lund, T. (2018). Teammøter i skolen – fra «logistikkmøter» til lærende møter? *Forskning og forandring*, 1(1), 78–100, <https://forskningogforandring.dk/index.php/fof/article/view/1003>
- Utdanningsdirektoratet (2015a). Prinsipper for opplæringen. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/motivasjon-for-laring-og-laringsstrategiar/>
- Utdanningsdirektoratet (2015b). Generell del av læreplanen: Det arbeidende mennesket. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-arbeidande-mennesket/>
- Utdanningsdirektoratet (2016). Lærestoff, innhold, arbeidsmåter og organisering. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/velg-larestoff-innhold-arbeidsmater-og-organisering/>
- Utdanningsdirektoratet (2017). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet (2018a). Hva er fagfornyelsen? Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet (2018b). Tilpasset opplæring for alle elever. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet (2019). Dybdelæring. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. United States: Harvard University Press

- Wadel, C. C. & Fuglestad, O., L. (2014). Feltarbeidsprosessen. I C. Wadel. *Feltarbeid i egen kultur* (revidert utgave, s. 211-238). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Westlund, B. (2010). *Leseforståelse: Lesestrategier og studieteknikk for de første skoleårene*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). *The role of Tutoring in problem solving*. I J. Child Psychol. Psychiat., Vol. 17: 89 –100. Great Britain: Pergamon Press

Vedlegg

Vedlegg 1: Kvittering fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

18.02.2019, 16:02



NSD sin vurdering

Prosjektittel

Lesestrategier i møte med fagtekster

Referansenummer

142713

Registrert

18.01.2019 av Elisabeth Sofie Simonsen - esi014@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges arktiske universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Vibeke Øie , vibeke.oie@uit.no, tlf: 77645542

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Elisabeth Simonsen , elisabethsimonsen461@hotmail.com, tlf: 93206873

Prosjektperiode

15.02.2019 - 15.05.2019

Status

04.02.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

04.02.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet

about:blank

Side 1 av 3

med vedlegg 4.2.2019. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.5.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa
Tlf. personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

SAMTYKKESKJEMA FOR DELTAKELSE I MASTERPROSJEKT

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt som omhandler temaet lesestrategier. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I forbindelse med min lærerutdanning på 1.-7. trinn ved Universitetet i Tromsø, går jeg nå i gang med en masteroppgave. Formål med prosjektet er å undersøke hvordan lærere tilrettelegger for bruk av lesestrategier i arbeid med fagtekster.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Tromsø- Norges arktiske universitet.

Hva innebærer det for deg å delta, og hva skjer med dine opplysninger når prosjektet er avsluttet?

Deltakelse i prosjektet innebærer å delta på et semistrukturert intervju på ca. 45 min. Et semistrukturert intervju går ut på at jeg har forberedt noen spørsmål som kan være relevant å stille, men samtidig åpnes det opp for at det skal være en samtale mellom forsker og informant. Gjennom et semistrukturert intervju sørger jeg som forsker for at vi kommer innom temaer som er relevant for prosjektet, men og gir deg frihet til å dele informasjon som du opplever som viktig. Mulige temaer vil være din undervisning, og dine erfaringer og opplevelser.

Alle personopplysninger vil bli holdt konfidensielt, og det vil kun være jeg som forsker som vil ha tilgang til dine opplysninger. Intervjuet vil bli tatt opp gjennom båndopptaker. Alle lydfiler, notater eller andre dokumenter vil oppbevares på passordbeskyttet pc, og samtykkeskjema vil oppbevares i låst skap. Jeg garanterer at alle personopplysninger konfidensielt, noe som betyr at personopplysninger ikke blir spredt og at det i presentasjonen vil bli satt i verk tiltak for å hindre at andre kan identifisere enkeltpersoner. Det vil ikke være relevant for min oppgave å stedfeste de ulike informantene, noe som også bidrar til at du som informant ikke kan gjenkjennes av andre. Prosjektet vil være avsluttet 15.05.2019, og masteroppgaven leveres da inn. All informasjon knyttet til prosjektet vil da destrueres og makuleres.

Det er frivillig å delta

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

Dine rettigheter

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

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

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Prosjektansvarlig Elisabeth Simonsen på tlf: 932 06 873 eller mail: elisabethsimonsen461@hotmail.com ved Universitetet i Tromsø.
- Prosjektets veileder Vibeke Øie på tlf: 776 45 542 eller mail: vibeke.oie@uit.no
- Personvernombud ved UiT: Joakim Bakkevold på mail: personvernombud@uit.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvertjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Elisabeth Simonsen

Samtykkeerklæring

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

å delta i intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Introduksjon:

- Presentasjon av masteren
- Informasjon om båndopptakeren og hvordan den håndteres ila intervjuet.
- Informasjon om anonymitet og håndtering av personopplysninger, opptak og notater etter prosjektet er avsluttet.
- Informere om at informanten står fritt til å trekke seg fra prosjektet før, underveis eller etter intervjuet. Det vil ikke få noen konsekvenser for informanten. Informanten får mulighet til å lese gjennom transkripsjon i ettertid, og får gi beskjed dersom det er noe informanten ikke kjenner seg igjen i.
- Noen spørsmål fra informanten?

Her slås båndopptakeren på.

Spørsmål

Generelle spørsmål

- Hvilken utdanning har du?
- Hvor lenge har du arbeidet som lærer?
- Hvor lenge har du arbeidet ved denne skolen?
- Hvilket trinn underviser du?
- Hvilke fag underviser du i?

(Spørsmålene som er oppført nedenfor er kun forslag til spørsmål innenfor hvert tema)

Informantens tolkninger av begreper:

- Den andre leseopplæringen
- Lesing
- Lesestrategier
- Lesekompetanse
- Lesing som grunnleggende ferdighet

Informantens tanker om egen undervisning

1. Er den andre leseopplæringen hovedsakelig norskfaget sitt ansvar?
-Hvorfor/ hvorfor ikke
2. Hva er ditt forhold til lesestrategier mtp. egen undervisning?
3. Bruker du lesestrategier, og hvilke lesestrategier bruker du?
 - a. Hvorfor bruker du disse?
 - b. Varierer du lesestrategiene? hvorfor?
4. Hvordan ser en undervisningsøkt ut, der du tilrettelegger for at elever skal bruke lesestrategier i møte med en fagtekst?
 - a. Hva er viktig før- underveis-etter lesing?
 - b. Brukes det ulike lesestrategier i disse ulike fasene?
5. Mener du det er viktig å anvende lesestrategier i møte med fagtekst?
 - a. Hvorfor/hvorfor ikke?
6. Opplever du noe forskjell når det gjelder elevenes forståelse av en tekst dersom du ikke har tilrettelagt for anvendelse av lesestrategi?
7. Hvilke tekster bruker du oftest når du tilrettelegger for bruk av lesestrategier?
/hvordan tekster møter elevene?
 - a. Fra læreboka
 - b. Andre bøker?
8. Arbeider du med lesestrategier ulikt i fagene?
 - a. Brukes det ulike strategier i ulike fag?
 - b. Er det enklere å bruke lesestrategier i enkelte fag?
9. Ser du noen utfordringer ved den andre leseopplæringen?
10. Motiverer/engasjerer du elevene til å anvende lesestrategier når de skal lese en fagtekst?
 - a. Hvorfor/ hvorfor ikke?
 - b. Hvordan?
11. Er det noen elever som trenger å anvende lesestrategier mer enn andre?

Overgangen fra første til andre leseopplæringen:

1. Hva tenker du angående overgangen fra den første til den andre leseopplæringen?

2. Hvordan opplever du, og har du noen erfaringer med overgangen fra første til andre? Opplever du noen overgang?
 - a. Hva er viktig for eleven?
 - b. Hvordan støttes eleven her?

3. Hva er forskjellen på den første og den andre leseopplæringen?

Oppsummering:

- Oppsummering av intervjuet
- Er det noe som er uklart, noe du vil tilføye som ikke har kommet frem i mine spørsmål om tema?
- Dersom jeg opplever at noe er uklart i ettertid av intervjuet, er det mulig å kontakte deg på mail?

Takk for deltakelse og dine innspill. Dersom du kommer på noe i ettertid som du ønsker å tilføye, kan du kontakte Elisabeth Simonsen på mail:

e***** eller XX XX XX XX

