



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK  
OCH SPECIALPEDAGOGIK

# Læringsstrategier og lesekompetanse

En aksjonsforskningsstudie om bruk av  
læringsstrategier for å øke lesekompetansen hos elever i  
grunnskolen

Therese Mari Sørensen

---

Uppsats/Examensarbeite: 30 hp  
Program och/eller kurs: PDA 162, Nordisk masterprogram i pedagogik med inriktning mot  
aksjonsforskning  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: VT 2016  
Handledare: Torbjørn Lund  
Examinator: Anette Olin  
Rapport nr: VT16 IPS PDA162:18

# Abstract

Uppsats:	30 hp
Program och/eller kurs:	PDA 162, Nordisk masterprogram i pedagogik med inriktning mot aksjonsforskning
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	VT 2016
Handledare:	Torbjørn Lund
Examinator:	Anette Olin
Rapport nr:	VT16 IPS PDA162:18
Nyckelord:	Aksjonsforskning, lesekompetanse, læringsstrategier, kollegasamarbeid

---

**Syfte:** Studien har som formål å undersøke om hvordan kontinuerlig arbeid med læringsstrategier kan styrke elevenes lesekompetanse i grunnskolen. Jeg har hatt tre forskningsspørsmål for å belyse dette. Det første søker å finne svar på hva lesekompetanse er, det andre ser på sammenhengen mellom lesekompetanse og læringsstrategier, og det siste ser på hvordan et systematisk samarbeid mellom lærere kan utvikle elevenes lesekompetanse.

**Teori:** Jeg anvender teori om lesekompetanse, leseforståelse og læringsstrategier for å forstå feltet jeg har forsket i. Jeg har også med relevant teori om aksjonsforskning og pragmatismen.

**Metod:** Jeg bruker aksjonsforskningens prinsipper i utviklingsarbeidet. Målet er at dette skal føre til en utvikling og endring av praksis for de involverte. Datamaterialet er samlet inn gjennom intervjuer av elever og lærere og gjennom deltakende observasjon. Det analyseres i et hermeneutisk perspektiv hvor forforståelse og meningsfortolkning er sentrale begreper.

**Resultat:** Studien viser at elevenes lesekompetanse kan styrkes gjennom å bruke læringsstrategier. Men forskjellige faktorer spiller inn for å få dette til. Elevene må være motivert for arbeidet. Læreren må ha kunnskap om de ulike læringsstrategiene og hver enkelt elev, slik at arbeidet blir tilpasset den enkelte. Om elevene opplever mestring blir de også motivert for videre arbeid. For at lærerne skal føle seg trygg på å undervise i læringsstrategier i en fase med implementering på en skole er det essensielt at de har kompetansepersoner på området som følger prosessen og veileder om det trengs. Den siste faktoren som spiller inn er lærernes samarbeid på team. Det holder ikke at en lærer bruker læringsstrategier i sine timer. Alle lærerne må dra lasset i samme retning. Elevene må møte læringsstrategiene i de ulike fagene og i ulike situasjoner for å ha mulighet til å implementere bruken av dem, og for å se nytteverdien.

# Forord

I 4 år har det at jeg skulle ende opp med en mastergrad i pedagogikk vært en tanke som jeg noen ganger har turt å tenke, andre ganger har sett på som en umulighet. Det har vært 4 lærerike år, og nå har jeg endelig målet i sikte. Det å skrive en masteroppgave har krevd mye av både meg selv og de som har stått rundt og heiet meg frem. Jeg vil takke alle elever og lærere som har bidratt i min innsamling av datamateriale. Her vil jeg spesielt takke Vigdis som har vært både en pådriver og tilrettelegger for meg. Ledelsen på Sundli skole har også støttet meg gjennom studiet, det er jeg takknemlig for.

Studiet har ført med seg mange nye bekjenskaper i NOMIA – gjengen. Det har vært et unikt samarbeid og en kultur hvor vi har støttet hverandre gjennom disse årene. Særlig vil jeg takke veilederne våre Eli Moksnes Furu og Torbjørn Lund for at de la rammene for denne kulturen. De har på veien ikke bare lært oss teoretisk kunnskap, men vist oss hvordan vi i felleskap blir gode. Torbjørns mantra ”lev med frustrasjonene” har hjulpet meg ut av de dypeste daler mer enn en gang. En takk også til lederne på NOMIA – programmet Anette Olin og Karin Rönnerman. Endelig kan jeg si at jeg kjenner meg igjen i Anettes utsagn ”förvirrad, fast på et avancerad nivå”.

Til slutt retter jeg en stor takk til min familie som i 4 år har levd med at jeg periodevis har vært fraværende, noen ganger fysisk og noen ganger mentalt. De har stått i fremste rekke og heiet meg frem, og uten den støtten har jeg ikke kommet i mål.

Therese Mari, 2016 – 05 - 21

## Innholdsfortegnelse

<b>Del 1 – Innledning og problemstilling .....</b>	<b>6</b>
Innledning.....	6
Problemstilling .....	7
Avklaring av roller og begreper.....	7
Rapportens oppbygging.....	8
<b>Del 2 - Politiske føringer .....</b>	<b>9</b>
De 5 grunnleggende ferdighetene .....	9
Lesing som grunnleggende ferdighet .....	9
Stortingsmelding 22, <i>Motivasjon – Mestring – Muligheter</i> .....	11
<i>Motivasjon – Mestring – Muligheter</i> i Sundfjord kommune og på Sundli skole.....	11
NOU 2015:8 Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser .....	12
Metakognisjon og selvregulert læring.....	12
Lesekompetanse .....	13
Literacy.....	13
Del 2 – oppsummering .....	14
<b>Del 3 – Bakgrunnen for ny fokus på grunnleggende ferdigheter i grunnskolen .....</b>	<b>15</b>
PIRLS .....	15
PISA .....	15
Del 3 – Oppsummering .....	16
<b>Del 4 - Lesekompetanse.....</b>	<b>17</b>
Hva er lesekompetanse? .....	17
Å være en del av – og delta i samfunnet og arbeidslivet.....	18
Literacy.....	19
Hva er leseforståelse?.....	19
Motivasjon og engasjement for lesing .....	20
Å lese fagtekster .....	21
Å innta posisjoner når vi leser.....	21
Tre domener for læring.....	21
Hva er læringsstrategier?.....	23
De ulike læringsstrategiene .....	24
Lesestrategier .....	24
Hvordan arbeide med å implementere læringsstrategier? .....	25
Del 4 – Oppsummering .....	27
<b>Del 5 - Teoriforankring .....</b>	<b>28</b>
Pragmatisme .....	28
Aksjonsforskning .....	28
Teknisk, praktisk og frigjørende aksjonsforskning .....	29
Fagteoretisk plassering av aksjonsforskning innenfor samfunnsvitenskapen.....	29
Kritikk mot aksjonsforskning som vitenskap.....	30
Del 5 – Oppsummering .....	30
<b>Del 6 - Forskningsprosessen .....</b>	<b>32</b>
Sundli skole.....	32
Utvalg .....	32
Oversikt datainnsamling.....	33

Førstudie: Lesing.....	33
Aksjon 1: To - kolonnenotat.....	34
Aksjon 2: BISON – overblikk, skriveramme og friformkart.....	34
Aksjon 3: Strukturert tankekart.....	36
Del 6 – Oppsummering.....	36
<b>Del 7 – Metode.....</b>	<b>37</b>
Aksjonsforskning som metode.....	37
Kvalitativt forskningsintervju.....	39
Intervjuguide.....	41
Deltakende observasjon.....	41
Samtykke og anonymisering.....	42
Forskningsetiske dilemmaer.....	42
Validitet og reliabilitet.....	44
Å være forsker i eget felt.....	44
Valg av tema.....	44
Pedagog, forsker og veileder.....	45
Analyseprosessen.....	47
Å analysere i et hermeneutisk perspektiv.....	47
Transkribering.....	49
Koding.....	50
Del 7 - Oppsummering.....	50
<b>Del 8 – Resultat og drøfting av funn.....</b>	<b>51</b>
Lesekompetanse.....	51
Hvorfor må vi kunne lese?.....	51
Lese for å forstå og huske.....	52
Motivasjon for å lese.....	54
Drøfting av funn lesekompetanse.....	55
Læringsstrategier.....	55
To – kolonnenotat.....	56
Bison – overblikk.....	57
Skriveramme.....	58
Friformkart.....	59
Strukturert tankekart.....	61
Læringsstrategier ved muntlig aktivitet.....	61
”Les og finn svar i boka” som arbeidsmetode.....	63
Motivasjon for å bruke læringsstrategier.....	64
Læringsutbytte ved bruk av læringsstrategier.....	65
Hvordan holde trykket med implementering av læringsstrategier oppe?.....	68
Drøfting av funn læringsstrategier.....	68
<b>Del 9 – Diskusjon.....</b>	<b>72</b>
Svar på forskningsspørsmålene.....	72
Svar på problemstilling.....	74
Kritisk refleksjon rundt egen forskningsprosess og metodevalg.....	76
Utsyn.....	77
<b>Kilder.....</b>	<b>78</b>

<b>Vedlegg 1, samtykkeerklæring lærere .....</b>	<b>82</b>
<b>Vedlegg 2, samtykkeerklæring elever .....</b>	<b>83</b>
<b>Vedlegg 3, intervjuguide lærere .....</b>	<b>84</b>

# Del 1 – Innledning og problemstilling

## Innledning

Denne studien beskriver et aksjonsforskningsprosjekt gjennomført av meg og mine kollegaer på Sundli skole, som ligger i Sundfjord kommune, skoleåret 2015/2016. Vi ønsket å se på hvordan man ved hjelp av læringsstrategier kunne øke leseforståelsen til elevene våre. Jeg har i forskninga valgt å både trekke inn elevenes stemme og lærernes stemme. Jeg ønsket at elevene selv skulle fortelle om deres egen lesekompetanse og erfaringer med bruk av læringsstrategier. Lærernes perspektiver på de samme temaene ville gi meg et større referansegrunnlag i analyseprosessen. Bakgrunnen for dette var følgende:

Fra Stortingsmelding 22 (2010 – 2011) har vi fått kjennskap til at det ikke jobbes godt nok med de grunnleggende ferdighetene i læreplanen vår, Kunnskapsløftet 2006 (Meld. St. 22, 2011). Forskere har evaluert innføringen av Kunnskapsløftet 2006 (heretter kalt K06), og det konkluderes med at man ikke har forstått intensjonen med de grunnleggende ferdighetene, og heller ikke tatt dette arbeidet tilstrekkelig på alvor. Det virker også som at skolene ikke helt vet hva som menes med grunnleggende ferdigheter på de forskjellige trinnene (Meld. St. 22, 2011, s. 49). De grunnleggende ferdighetene er definert til å kunne lese, regne, uttrykke seg muntlig og skriftlig, og bruke digitale verktøy.

Et initiativ som ble tatt av nasjonal myndighet for å igjen sette fokus på de grunnleggende ferdighetene var satsingen *Motivasjon – Mestring – Muligheter* (3M), formulert i Meld. St. 22. Det står: ”Målet er at flere elever skal oppleve læringsglede, lære mer, trives og være bedre forberedt på livet etter grunnskolen” (Meld. St. 22, 2011, s. 8). Sentrale områder i denne satsningen er blant annet klasseledelse og god opplæring i regning og lesing. Målet med prosjektet er altså at de grunnleggende ferdighetene skal heves og brukes mer praktisk i skolehverdagen. Elevene skal gjennom dette få økt motivasjon til skolearbeidet, noe som i sin tur kan bedre mestringfølelsen.

Alle ungdomsskolene i Norge skulle involveres, mens det i Sundfjord kommune ble bestemte at barneskolene også skulle være med i satsningen. Kommunen bestemte også det første satsningsområdet skulle være lesing som grunnleggende ferdighet.

På Sundli skole, hvor jeg jobber, ønsket lærerne å utarbeide en lokal plan for bruk av læringsstrategier for å jobbe med lesekompetansen til elevene. Denne planen ble utarbeidet av skolens utviklingsgruppe skoleåret 2013/2014, mens det våren 2015 ble utarbeidet en veiledende kommunal plan. En av begrunnelsene for valget av en slik plan gikk på at det kunne være noe handfast som gjorde at alle lærerne fikk et felles fokusområde. Lærerne fikk i oppdrag av utviklingsgruppa på skolen å gjennomføre aksjoner i lesing med læringsstrategier som metode.

## **Problemstilling**

Jeg ønsket å se nærmere på hvordan dette kunne gjennomføres i praksis. Jeg ville se om det å bruke læringsstrategier kunne føre til en lettere hverdag for elevene i deres møte med ny tekst. Jeg har fulgt denne prosessen på mitt eget team, og vil i denne studien beskrive et utvalg av aksjoner som belyser dette arbeidet. Jeg ønsket først og fremst å få frem elevstemmen i dette arbeidet, og har derfor intervjuet elever om deres perspektiv på lesekompetanse og arbeid med læringsstrategier. For å få flere perspektiver støtter jeg meg i tillegg på fokusgruppeintervjuer med lærere og fra egne deltakende observasjoner.

Med bakgrunn i ønsket om økt lesekompetanse gjennom bruk av læringsstrategier ble min problemstilling:

*Hvordan kan elevenes lesekompetanse styrkes gjennom systematisk arbeid med læringsstrategier?*

Jeg har utarbeidet noen forskningsspørsmål som skal hjelpe meg å holde stø kurs mot målet.

- Hva er lesekompetanse?
- Hva er sammenhengen mellom lesekompetanse og læringsstrategier?

## **Avklaring av roller og begreper**

For at leser av oppgaven skal forstå konteksten studiet er gjennomført i, ønsker jeg å avklare noen roller og begreper i starten. Jeg har deltatt i prosjektet både som en forsker som har vært en pådriver i prosjektet, og lærer som har deltatt på lik linje i klasserommet og i refleksjoner med de andre. Jeg har hele tiden pendlet mellom disse to rollene, og bruker metaforene forskerbriller og lærerbriller for å avklare hvilket perspektiv jeg ser med i de ulike situasjonene. Jeg omtaler mine kollegaer som "lærerfelleskapet", for det er akkurat slik jeg ser det. Vi har fungert som et felleskap som sammen ønsket å lære nye strategier for å jobbe med lesekompetansen til elevene. Prosjektet er initiert av meg, på bakgrunn av et personlig ønske om å ha dette som tema for min masterstudie. Argumentasjonen for hvorfor det er aktuelt å jobbe med dette nå finner vi i Stortingsmelding 22 (Meld. St. 22, 2011).

Alle navn på personer og steder er oppdiktet for å bevare anonymiteten til de involverte.

Jeg bruker både begrepet studie og forskningsprosjekt, alt etter hva jeg ser passer best i den gitte konteksten. Jeg bruker bevisst begrepet læringsstrategier, også der jeg kunne brukt lesestrategier. Dette fordi det siste begrepet er en undergruppe av det første, dette forklarer jeg nærmere i Del 4.

Jeg henviser ofte til elever med sterk/god eller svak lesekompetanse. Dette baserer jeg på tester utført på skolen som viser elevenes samlede lesekompetanse, alt fra forståelse til hastighet.



## **Rapportens oppbygging**

I *del 1* beskrives studiens innledning og problemstilling.

I *del 2* har jeg sett på hvilke politiske føringer som ligger for arbeidet i grunnskolen i Norge i dag og fremtiden.

I *del 3* gir jeg en fremstilling av tidligere forskning på feltet, og ser spesielt nærmere på de norske resultatene i de internasjonale undersøkelsene PIRLS og PISA.

I *del 4* går jeg inn i teori rundt lesekompetanse og læringsstrategier. Dette danner en teoretisk bakgrunn for mine analyser senere i oppgaven.

I *del 5* ser jeg på pragmatismen og aksjonsforskning som forskningsstrategi innenfor samfunnsvitenskapen.

I *del 6* gir jeg en beskrivelse i forskningsprosessen, med beskrivelse av skole og deltakere, og gjennomføringen av utviklingsarbeidet i klasserommet.

I *del 7* beskriver jeg de metodene jeg har tatt i bruk i denne studien. Jeg beskriver hvordan jeg har brukt aksjonsforskning som metode for utviklingsarbeidet, og metoder for innhenting av empiri: intervju og deltakende observasjon. Jeg reflekterer også rundt forskningsetiske dilemmaer og det å være forsker i eget felt. Til slutt gir jeg et innblikk i analyseprosessen.

I *del 8* fremstiller jeg resultat og drøfting av funn.

I *del 9* gir jeg svar på forskningsspørsmål og problemstilling, før jeg ser på egen forskningsprosess og metodevalg med kritiske øyne. Til slutt reflekterer jeg rundt muligheter for videre arbeid med lesekompetanse og læringsstrategier.

## Del 2 - Politiske føringer

Hensikten med dette kapittelet er å belyse de politiske føringene som ligger for grunnskolen i Norge, relatert til mitt tema. Jeg gir et innblikk i hva den gjeldende skolereformen og dens læreplaner i Norge, K06, definerer som grunnleggende ferdigheter, og derunder lesing. Deretter ser jeg på intensjonen med den nasjonale satsningen nevnt i innledningen, 3M. Dette relateres så til hva Sundfjord kommune og Sundli skole vektlegger i denne satsningen gjennom å se på styringsdokumentene.

Jeg vil så se nærmere på NOU 2015:8, som er en utredning om fremtidens skole i Norge. Dette for å se på studiens relevans for fremtidens skole.

### De 5 grunnleggende ferdighetene

På bakgrunn av svake norske resultater i de to store internasjonale undersøkelsene PIRLS og PISA i 2001 ble det i K06 definert 5 grunnleggende ferdigheter som skulle implementeres i undervisningen i alle fag. Jeg vil forklare resultatene fra PIRLS og PISA mer inngående i Del 3. Om de grunnleggende ferdighetene står det følgende:

”I Kunnskapsløftet er det definert fem ferdigheter som utgjør grunnleggende forutsetninger for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv. Ferdighetene er avgjørende redskaper for læring i alle fag og samtidig en forutsetning for at eleven skal kunne vise sin kompetanse”.

(Utdanningsdirektoratet, 2012, a, s. 5)

Her defineres det å kunne lese, regne, uttrykke seg muntlig og skriftlig, og bruke digitale verktøy til å være avgjørende for all læring og samhandling hos elevene. Ferdighetene ses på som enkeltdele som hver for seg utgjør en viktig brikke i helheten ved det å være et allmenndannet menneske. Det sies også over at de er viktige redskaper for at elevene skal ha mulighet til å vise sin kompetanse, altså vise hva de vet og hva de har lært.

### Lesing som grunnleggende ferdighet

Den ferdigheten jeg vil ha fokus på i denne studien er lesing, derfor kan det være greit å ha styringsdokumentene som et bakteppe. K06 definerer følgende ferdighetsområder ved å kunne lese:

- *Forberede, utføre og bearbeide* innebærer å ta i bruk ulike strategier for å forstå tekster av stadig større vanskegrad. Dette forutsetter avkodingsstrategier der lyder trekkes sammen til ord, ord til setninger og setninger til tekst.
- *Finne* innebærer å finne fram til informasjon som er eksplisitt eller implisitt uttrykt i tekster.
- *Tolke og sammenholde* innebærer å kunne trekke slutninger på bakgrunn av innholdet i én eller flere tekster.
- *Reflektere og vurdere* innebærer å forholde seg selvstendig til tekster. Dette spenner

fra å kommentere innholdet i tekster med utgangspunkt i egne meninger til å forholde seg kritisk til en tekst som en helhet og begrunne egne synspunkter, analyser eller vurderinger.

(Utdanningsdirektoratet, 2012, b, s. 10)

Bruken av verb går fra å skulle finne informasjon, til å være i stand til å både tolke, vurdere og reflektere.

Undervisning rundt lesing og leseforståelse har gått fra å være forbeholdt norskfagets ansvarsområde til å bli en felles oppgave i alle fag. Nedenfor viser jeg en tabell som gir et bilde på hvor omfattende lesing er som grunnleggende ferdighet i alle fag:

**Tabell 1, lesing som grunnleggende ferdighet**

<b>Fag</b>	<b>Aspekt ved lesing</b>	<b>Teksttyper og meningskapende ressurser</b>
Engelsk	Lese med flyt og forståelse, utforske, lære av, reflektere, skaffe seg innsikt.	Ulike typer engelskspråklige tekster av varierende lengde og kompleksitet.
Fremmedspråk	Forstå, utforske og reflektere	Stadig mer krevende tekster.
Kroppsøving	Hente, tolke, forstå informasjon, vurdere	Fagspesifikke tekster, kart, symboler
Kunst og håndverk	Tolke, lese og forstå	Tegn og symboler, ulike tekstuttrykk, diagrammer, visuelle representasjoner, bruksanvisninger og arkitekttegninger
Musikk	Tolke og forstå, reflektere	Musikalske uttrykk, symboler, tegn og former for notasjon. Lesing av tekster
Mat og helse	Granske, tolke, reflektere, vurdere kritisk	Faglige tekster: oppskrifter, bruksveiledninger, varemerking, reklame, informasjonsmateriell
Matematikk	Finne informasjon, forstå og bruke symbolspråk og uttrykksformer, sortere, reflektere, analysere, sammenfatte informasjon fra ulike element, vurdere form og innhold.	Tekster fra dagligliv og yrkesliv, sammensatte tekster som inneholder matematiske uttrykk, grafer, diagram, tabeller, symbol, formler, logiske resonnement.
Naturfag	Forstå og bruke naturfaglige begreper, symboler, figurer, argumenter, kunne identifisere, tolke, bruke og sammenligne informasjon, kritisk vurdere troverdighet og relevans.	Sammensatte tekster i bøker, aviser, bruksanvisninger, regelverk, brosjyrer og digitale kilder.
Norsk	Få innsikt, finne informasjon, forstå, forholde seg kritisk og selvstendig til, tolke, reflektere over og vurdere.	Bredt utvalg sjangre fra nåtid og fortid på skjerm og papir
RLE	Oppleve, forstå, innhente informasjon, tolke, reflektere	Fortellinger og fagstoff i tradisjonell og multimodal form
Samfunnsfag	Forstå, utforske, tolke, reflektere, søke målrettet etter informasjon, behandle, bruke informasjon, sammenligne informasjon fra ulike kilder, kritisk vurdere kilders relevans, troverdighet og formål.	Faglige tekster, visuelle framstillinger, bilder, film, tegninger, grafer, tabeller og kart.

(Utdanningsdirektoratet, 2011, c)

Tabellen viser at alle lærere må se på seg selv som leselærere, om vi skal komme i havn med å utdanne gode lesere. Lærerne må se på leseopplæring i et helhetlig perspektiv, og gjøre seg kjent med hva det er forventet at elevene skal kunne av strategier i de forskjellige fagene. Naturfaglæreren må altså ha i bakhodet at elevene skal kunne være kritisk og vurdere troverdighet og relevans i det de leser, og bruke strategier hvor elevene øver seg i disse ferdighetene.

Kunnskapsdepartementet sier at lesing gir innsikt i andres erfaringer, meninger, opplevelser og skaperkraft, uavhengig av tid og sted (Utdanningsdirektoratet, 2011). Altså er det ikke bare viktig for å kunne delta i samfunnet i dag, men også for å få tilgang på kunnskap og opplevelser om hele verden vi lever i. Verden blir bare mer og mer global, og det er viktig å også se på lesing i et internasjonalt perspektiv. Dette kommer jeg tilbake i kapitlet som omhandler lesing.

Jeg har forsøkt å gi en redegjørelse for hvilke politiske føringer vi som jobber i skoleverket har å forholde oss til i det daglige livet på skolen når vi jobber med lesing som grunnleggende ferdighet. I det følgende vil jeg gjøre rede for den nasjonale satsningen *Motivasjon – Mestring – Muligheter* (3M).

## **Stortingsmelding 22, *Motivasjon – Mestring – Muligheter***

Evalueringen av innføringen av K06 viste at det var for lite fokus på de fem grunnleggende ferdighetene. Man ønsket å gjøre læringsløpet mer motiverende ved å gjøre det praktisk, variert, relevant og utfordrende. Følgen av det ble den nasjonale satsingen *Motivasjon – Mestring – Muligheter* (3M), formulert i Meld. St. 22.

I meldinga defineres ei praktisk og variert opplæring til en skolehverdag hvor læreren behersker ulike metoder og klarer å gi elevene ei allsidig og tilpasset opplæring. Elevene er medvirkende i beslutninger og læringa skal foregå på ulike arenaer. Elevene skal føle at opplæringa er relevant, de må tro at kompetansen de får kan brukes videre i utdanningsløpet og livet. Med ei utfordrende opplæring menes det at alle elevene skal oppleve å ha oppnåelige mål å strekke seg etter, men som også krever egeninnsats (Meld. St. 22, 2011).

Kommunene fikk i oppdrag å selv definere hva første satsning skulle være. Jeg vil i det følgende vise et utdrag av Sundfjord kommunes prosjektplan, og beskrive hvordan vi startet å jobbe med dette på Sundli skole.

### ***Motivasjon – Mestring – Muligheter* i Sundfjord kommune og på Sundli skole**

For å belyse kommunens intensjoner med prosjektet har jeg hentet et utdrag av prosjektplanen for 3M:

Fokus skoleåret 2013/2014 er lesing som grunnleggende ferdighet og klasseledelse. Hver skole skal ut i fra utviklingsbehov og senere ståstedsanalyse sette egne mål om utvikling av praksis ved å skape en kollektivt orientert skole.

I Sundfjord kommune er prosjektet en naturlig videreføring av Vurdering for læring, der fokus, organisering og arbeidsmetodikk er bygd opp gjennom praksisfellesskapet som gjennom en årrekke er blitt utviklet med (universitet).

(Halvorsen, 2014, s. 1)

Med dette som bakteppe startet Sundli skole sitt arbeid med lesing som grunnleggende ferdighet. Skolens utviklingsgruppe hadde sammen med ledelsen ansvaret for å organisere og være en pådriver i dette arbeidet. Utviklingsgruppa er sammensatt av lærere både på småtrinnet og mellomtrinnet. Den ble opprettet i 2010 i forbindelse med den nasjonale satsingen Vurdering For Læring, og dens mandat er som nevnt å organisere og være en lærerstemme i arbeidet med skoleutvikling.

Jeg har nå begrunnet hvorfor det er relevant å jobbe med dette i nåtidens skole. I det følgende vil jeg se på de politiske føringene for fremtidens skole i Norge, for å se om bruk av læringsstrategier fremdeles vil være et satsningsområde.

## **NOU 2015:8 Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser**

I juni 2013 ble det opprettet et utvalg av Regjeringen som hadde som mandat å skulle "... vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv" (NOU 2015:8, a, s. 3)

Jeg har sett på områder i denne utredningen som har direkte betydning for relevansen av mitt studie: metakognisjon, selvregulert læring, lesekompetanse og literacy.

### **Metakognisjon og selvregulert læring**

Metakognisjon er evnen til å kunne reflektere over egen tenkning og læring. Det handler altså om elevens evne til å reflektere rundt hva de lærer, hvorfor de lærer og ikke minst hvordan de lærer. I utvidet betydning vil dette si å kunne bruke læringsstrategier for å fremme egen læring. Det vektlegges at elevene ikke bare skal ha kjennskap til ulike strategier, men også kunne ta dem i bruk, og vurdere relevans. Dette henger sammen med evnen til selvregulering – målet er at elevene over tid lærer å selv ta initiativ og delvis styre sin egen læreprosess. Det kan ses på som en utvikling over tid hvor elevene går fra å gjøre dette sammen med andre og med læreren som støtte, til å gradvis mestre det å bli mer og mer selvstendig.

Utredningen tar ikke bare for seg hva elevene trenger metakognisjon og selvregulering til i skolesammenheng, men ser dette også i et samfunnsperspektiv. Både i skole – og arbeidslivet kreves det at du skal kunne

... planlegge, gjennomføre og evaluere egne lærings- og arbeidsprosesser. Elevene har for eksempel behov for å kunne vurdere en oppgaves vanskelighetsgrad og vurdere hvordan de mestrer oppgaven, underveis i arbeidet. Metakognisjon innebærer å reflektere over egen tenkning i ulike sammenhenger, ikke kun knyttet til læringsprosesser. Å kunne reflektere over egen tenkning og egne handlinger er viktig

når elever skal løse komplekse problemer eller utføre ulike oppgaver og aktiviteter.

(NOU 2015:8, b, s. 27)

Det sies altså at elevene skal vurdere hvordan de mestrer den oppgaven de skal løse. Det nevnes videre at det å lære strategier for hvordan en skal gå fatt på en oppgave ses på som en måte å utvikle utholdenhet. Elevene trenger utholdenhet både når noe blir vanskelig, når det tar lang tid, når det blir kjedelig osv. Andre faktorer som spiller inn er elevenes motivasjon for læring, deres vilje til å nå de mål de har satt seg, og at de ser relevansen. Vi vet også at elevenes forventning om mestring kan være avgjørende for det ovenfor nevnte, og der kommer læreren inn som en viktig støttespiller. Det er skolen og læreren som har ansvaret for å tilrettelegge for elevenes læreprosesser (NOU 2015:8).

## **Lesekompetanse**

Utredningen definerer lesekompetanse til å kunne forstå, bruke, reflektere over, vurdere kritisk og engasjere seg i innholdet i tekster. Begrepet tekster inkluderer alt fra det som kan leses i ulike medier, ikke bare ord, men også illustrasjoner, symboler eller andre uttrykksmåter.

Her framholdes også viktigheten av kunnskap om bruk av strategier:

Tekstmangfoldet og kompleksiteten i tekster elevene møter, gjør at de har behov for å kunne reflektere over tekstens budskap og innhold og sammenholde det med innhold i andre tekster. Slike dybdestrategier kan øke i betydning fordi mye av elevenes digitale lesing i dagens og fremtidens samfunn er overflatisk og utsatt for distraksjoner.

(NOU 2015:8, c, s. 28)

Det vises til en tendens i retning av at elevene i dagliglivet leser ”overflatisk”, og at det derfor i fremtiden blir mer viktig at elevene mestrer ulike dybdelesingsstrategier i møte med en mer kompleks tekstbase. Utredningen henviser til forskning som har påvist sammenhengen mellom leseutvikling og faglig kompetanse. Disse prosessene foregår parallelt med hverandre, elevenes begrepsforståelse og bakgrunnskunnskaper i et fag eller emne påvirker forståelsen av en tekst. Igjen nevnes motivasjon som en viktig faktor for at elevene skal engasjere seg i en tekst. Dette igjen fremmer forståelsen, og er dermed en viktig faktor for elevenes lesekompetanse.

## **Literacy**

Literacy som begrep brukes for å se på fellestrekk ved lesing, skriving og muntlig kompetanse i internasjonal sammenheng. Samfunnet er i utvikling, og en ser at en trenger å se disse språklige kompetansene mer i sammenheng med hverandre både i dag og i fremtiden. Det er derfor viktig at elevene lærer seg å lese, skrive, snakke og lytte med ulike formål i ulike sammenhenger. Dette ses spesielt i sammenheng med utviklingen av digitale medier, og dermed nye kommunikasjonsformer, sjangre og sammensatte uttrykksformer (NOU 2015:8).

## **Del 2 – oppsummering**

Jeg har i dette kapitlet redegjort for det politiske bakteppet som bestemmer hva som er satsningsområder per dags dato og for fremtiden, og hvordan vi skal forholde oss til det i skolehverdagen. Stortingsmelding 22 fastslo at det igjen måtte fokuseres på de grunnleggende ferdighetene i K06, og gjorde det relevant for meg å velge akkurat lesekompetanse som tema for denne masteroppgaven. Det at dagens fokus på læringsstrategier følges opp i NOU 2015:8, gir studien en verdi for fremtiden og. Det ble bestemt i Sundfjord kommune at første satsningsområde skulle være lesing, og Sundli skole ønsket å gjøre dette ved hjelp av en plan for implementering av læringsstrategier. Literacy er nevnt i NOU 2015:8 fordi vi også i Norge må se på den språklige kompetansen som en helhet som er i endring i samfunnet.

I det neste kapitlet vil jeg se nærmere på to internasjonale undersøkelser, fordi resultatene i disse er en direkte årsak til fokuset på de grunnleggende ferdighetene i norsk skole.

## Del 3 – Bakgrunnen for ny fokus på grunnleggende ferdigheter i grunnskolen

Tidligere har jeg sagt at de grunnleggende ferdighetene ble innført i K06. Jeg sa også at bakgrunnen for ny fokus på de grunnleggende ferdighetene i Stortingsmelding 22 var at forskning på feltet fortalte at det virket som at intensjonen med de grunnleggende ferdighetene ikke var forstått av lærerne, og at resultatene i internasjonale undersøkelser fortalte at norske elever ikke hevdet seg i internasjonal sammenheng. Jeg vil i det følgende se nærmere på resultatene fra de undersøkelsene det refereres til, PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) og PISA (Programme for International Student Assessment). Her ser jeg spesielt på elevenes lesekompetanse.

### PIRLS

Lesesenteret (lesesenteret.no) er et nasjonalt kompetansesenter på lesing. De har oppgaver knyttet til utdanning og forskning innen spesialpedagogikk (lese- og skrivevansker) og lesevitenskap (leseutvikling og -opplæring), og jobber på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. De har en rekke pågående forskningsprosjekter med lesing som tema, for eksempel På sporet, Two Teachers, Stavangerprosjektet og IGEL (Lesesenteret, 2013). Lesesenteret har ansvaret for å gjennomføre PIRLS i Norge.

PIRLS er en stor internasjonal undersøkelse som gjennomføres på 4. og 5. trinn hvert 5. år. Det er IEA (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement) som står bak gjennomføringen av PIRLS internasjonalt. Den vektlegger hvorfor vi leser, at vi forstår det vi leser, våre holdninger til lesing og hva vi gjør når vi leser. Prøvene inneholder både litterære tekster og faktatekster, og elevene skal både hente ut informasjon, trekke enkle slutninger, tolke og sammenholde informasjon og vurdere språk, innhold og virkemidler i teksten (Lesesenteret, 2013).

Undersøkelsen ble gjennomført for første gang i 2001, og resultatene var bekymringsfulle for Norges del. Vi lå bak de andre nordiske landene. Vi scoret midt på treet på oppgaver knyttet til litterære tekster, men hadde mye å hente på faktatekster. Det sies i rapporten at det ikke virker som at de norske lærerne har hatt fokus på læringsstrategier i klasserommet. Resultatene er ganske like i 2006. En ser at faktatekstene fremdeles er vanskelig for de norske elevene. Samme år er det satt i gang ei nasjonal satsning, initiert av Utdannings – og forskningsdepartementet, kalt "Gi rom for lesing!", og en kan spore en svak forbedring som kanskje kan knyttes til dette. I 2011 er vi i Norge på høyde med de andre landene i undersøkelsen, og vi har hatt ei god utvikling på faktatekst-delen (Lesesenteret, 2013).

### PISA

PISA er en annen internasjonal undersøkelse som måler 15-åringers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag. Dette er et samarbeid mellom medlemslandene i OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). Den norske delen av PISA-prosjektet er finansiert av Kunnskapsdepartementet. Utdanningsdirektoratet har gitt Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) i oppdrag å gjennomføre prosjektet (Universitetet



i Oslo, 2012). En av forskerne som har vært involvert i både utforming og senere forskning på resultater er Astrid Roe. Hun er ansatt ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo, og har i en årrekke forsket på elevers lesekompetanse og lesevaner (Roe, 2013).

Roe ser at andelen norske elever på de laveste nivåene i lesing har gått ned fra 2006 til 2012 i PISA - testene, mens andelen elever som skårer høgt er lavere enn tidligere. En ser heller ikke en generell fremgang i lesing fra 2000 – 2012. Testene viser også en tendens til at norske elever bruker et begrenset repertoar av læringsstrategier, og at de mangler trening i å lese akademiske tekster. De skårer imidlertid over forventet gjennomsnitt på oppgaver som krever selvstendige synspunkter (Kjærnsliid & Olsen, 2013).

I kjølevannet av PISA – resultatene er det gjort flere undersøkelser av lærebøker for å lete etter forklaringer på hvorfor elevene ikke bruker et bredt repertoar av læringsstrategier. Torvatn sier at det i lærebøkene er et stort flertall av oppgavetyper som kun krever at man finner informasjon i teksten og gjengir den, så det blir det et språk mellom hva som læres og hva som forventes (Løvland, 2011). Elevene vennes til å kun anvende en strategi i lesinga, en slags svarjakt. De leser oppgaven først, og leter seg fram til setningen som gir svar på oppgaven. De ser ikke meningsinnholdet, og dermed blir læringa borte på veien (Løvland, 2011).

Roe har sammen med Taube analysert PISA – resultatene for å se på om motivasjon har betydning for elevers lesekompetanse (Egelund, 2012). Engasjerte lesere leser et bredt repertoar av tekster for fornøyelse. De ser på lesing som interessant og ser at det har en verdi i seg selv. På den andre siden av skalaen ser vi svake lesere som leser lite varierte tekster, og har liten motivasjon for å lese på eget initiativ. PISA – resultatene fra 2009 viser en markant økning i elever som ikke leser for fornøydelsens skyld, sammenlignet med resultatene fra 2000. En ser altså at de elevene som er positivt innstilt til lesing også er elever som har god lesekompetanse. De samme elevene opplyser at de leser skjønnlitteratur ukentlig, mens elevene med svak lesekompetanse opplyser at de ikke leser skjønnlitteratur ukentlig.

### **Del 3 – Oppsummering**

Intensjonen med dette kapitlet har vært å forklare bakgrunnen for hvorfor det ble ny fokus på de grunnleggende ferdighetene i norsk skole. Resultatene fra PIRLS viser at norske elever på 4. og 5. trinn lå bak elever i de andre nordiske landene i evnen til å orientere seg i faktatekst i år 2000, mens vi i 2011 lå på høyde med de andre. PISA – resultatene viser at landets 15 – åringer bruker et begrenset repertoar av læringsstrategier, og dette gjør at de har vansker med å orientere seg i saktekster. Det er også en sammenheng mellom elevers motivasjon for å lese for sin egen fornøydelsens skyld, og lesekompetanse. De elevene som leser på eget initiativ har bedre lesekompetanse enn de som oppgir at de leser lite på eget initiativ.

Mine funn kan forstås i lys av denne tidligere forskningen.

I neste kapittel presenterer jeg teori rundt lesekompetanse.

## Del 4 - Lesekompetanse

Hensikten med dette kapittelet er å gi en teoretisk innføring i lesekompetanse og læringsstrategier, som er mitt tema for denne studien. I det følgende vil jeg først besvare mitt første forskningsspørsmål fra et teoretisk perspektiv ved å gi et innblikk i hva som ligger i begrepet lesekompetanse, og hvorfor vi er avhengig av god lesekompetanse. Jeg vil deretter besvare mitt andre forskningsspørsmål fra et teoretisk perspektiv ved å komme inn på hva læringsstrategier er, og hvordan man kan jobbe med læringsstrategier for å øke lesekompetansen hos elevene.

### Hva er lesekompetanse?

En kompetanse ses på som en persons evner eller kvalifikasjoner innen et bestemt felt. PISA definerer elevenes lesekompetanse til deres evne til å

...forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster for å kunne nå sine mål, for å utvikle sine kunnskaper og evner, og for å delta i samfunnet.

(OECD 2007, s. 10, sitert i Roe, 2013, s. 22. *Oversatt av meg.*)

Å kunne lese er altså, i følge PISA, elevenes evne til å kunne forstå og skape mening i teksten de leser, og kunne bruke den som utgangspunkt for videre arbeid. Elevene skal videre kunne reflektere rundt det de har lest, og i dette ligger det at de skal kunne stille spørsmål ved teksten også.

Roe (2013) henviser til Duke og Pearson, som på bakgrunn av flere studier har sammenfattet noen punkter på hva som kjennetegner en leser med god lesekompetanse:

1. Gode lesere er aktive lesere.
2. De har klare mål, og de vurderer stadig om det de får ut av teksten, er i samsvar med målet for lesingen.
3. Gode lesere ser som regel over teksten før de begynner å lese, de legger merke til hvordan den er strukturert, og de ser spesielt på de avsnittene som de tror vil være mest relevante for målet med lesingen.
4. Etter hvert som de leser, forsøker gode lesere stadig å foregripe det som kommer.
5. De leser selektivt, og de tar stadig avgjørelser om hva de må lese nøyaktig, hva de kan lese raskt, hva de kan hoppe over, hva som må leses om igjen osv.
6. Gode lesere konstruerer mening, reviderer misoppfatninger og stiller spørsmål til innholdet mens de leser.
7. Gode lesere forsøker å finne forklaring på ukjente ord og uttrykk i teksten, og dersom teksten er inkonsistent eller mangelfull, forsøker de å løse problemet.
8. De bruker forkunnskapene sine aktivt og sammenlikner innholdet i teksten med kunnskaper de har fra før.
9. De har et bevisst forhold til forfatterens skrivemåte, stil, holdninger, synsvinkel, hensikt, bakgrunn osv.
10. De overvåker forståelsen sin og justerer eventuelle misoppfatninger etter hvert som de leser.
11. De vurderer tekstens kvalitet og verdi, og de forholder seg til den både intellektuelt og følelsesmessig.
12. Gode lesere leser forskjellige tekster på forskjellig måte.
13. Når de leser fagtekster, oppsummerer og reviderer gode lesere stadig det de har lest.
14. For gode lesere foregår tekstforståelsen ikke bare mens de faktisk leser, men også når de tar korte pauser, eller etter at de er ferdig med å lese.

15. Lesing er en krevende, kontinuerlig og kompleks aktivitet, men for gode lesere er den i tillegg både tilfredsstillende og produktiv.

(Duke & Pearson sitert i Roe 2013, ss. 85-86)

Gode lesere er altså aktive og strategiske lesere. De vet hvordan de skal gripe an en tekst før de begynner å lese, og de reflekterer rundt tekstens hensikt og stil både under og etter lesinga. Ved å bruke ulike læringsstrategier kan man øve opp elevenes evner til å være aktiv, å vurdere, å foregripe, å lese selektivt, å konstruere mening, å finne forklaringer, å bruke sine forkunnskaper, å overvåke forståelsen og å oppsummere og revidere det de leser. Ut i fra dette kan man si at man kan øve opp sin lesekompetanse ved å bruke læringsstrategier, som igjen øver opp evnene som jeg har ramset opp ovenfor. Dette vil jeg komme tilbake til når jeg går nærmere inn på læringsstrategier senere i kapitlet.

Jeg har nå kort forklart hva som ligger i ordet lesekompetanse, og vil i det følgende se på hva vi trenger god lesekompetanse til.

### **Å være en del av – og delta i samfunnet og arbeidslivet**

Å kunne lese er avgjørende for å leve og bidra i samfunnet og demokratiet. Det handler ikke bare om at man som person skal kunne utvikle seg. Tekst binder sammen mennesker, og er en forutsetning for meningsutveksling og tilhørighet. Det sies at lesing er avhengig av kulturforståelse, og samtidig utvikler lesing kulturforståelse. (Maagerø & Tønnessen, 2012). Vi kjenner at vi hører hjemme i en skriftkultur og kjenner igjen de forskjellige aspektene av kommunikasjonssituasjoner. Dermed kan vi også kunne ta skriften i bruk til egne formål og i samspill med andre.

Roe (2013, s. 12) poengterer at ”... leseforskere går så langt som til å hevde at hvis unge mennesker skal takle de sosiale, økonomiske og personlige utfordringene som kreves for å klare seg i fremtidens samfunn, må svært mange av dem få hjelp til å utvikle lese- og skriveferdighetene sine langt ut over det nivået de er på i dag”.

Et annet moment er at ”...arbeidslivet krever ... mange flere kompetanser enn tidligere, og for å få økt innsikt i de fleste nye områder er det nødvendig med god lesekompetanse” (Roe, 2013, s. 11). Der det før holdt å kunne en praktisk ferdighet for å være sikret jobb er en nå avhengig av teoribasert kompetanse. En ser at det ikke bare er i yrkeslivet kravene til leseferdigheter skjerpes. Vi møter en stadig større mengde tekst i samfunnet, både gjennom Internett og ellers. Vi ser at oppgaver og tjenester innen bank-, post- og forsikringsoppdrag som før ble utført av fagpersoner nå blir overlatt til oss selv å utføre. I tillegg sørger vi i stadig større grad for å bestille varer og tjenester selv gjennom Internett. Alle disse oppgavene krever både gode leseferdigheter og evnen til å tolke informasjon korrekt.

Internasjonalt ser vi at begrepet literacy brukes om denne samlede språkkompetansen elevene vil trenge i fremtidens samfunn.

## Literacy

Literacy handler om å se på alle de kommunikative kompetansene i sammenheng med hverandre. ”Literacy forstås som læsning, skrivning og sprog i forskjellige modaliteter, der tilegnes, utvikles og anvendes af børn og unge i forskellige sammenhænge både i og uden for skolen” (videnomlaesning.dk). Internasjonalt har dette begrepet eksistert i noen år og man kan si at formålet er å gå bort fra å se på lesing og skriving som isolerte kognitive ferdigheter, og heller se på det som en del av den sosiale praksis.

Trygve Kvithyld fra Skrivesenteret hevder at de grunnleggende ferdighetene i K06 tilsvarer literacy (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det begrunnes med at de grunnleggende ferdighetene er helt nødvendige forutsetninger for læring og utvikling både i skole, arbeid og samfunnsliv. De er uavhengige av fag, men fagene er i ulik grad egnet for utviklingen av slike ferdigheter.

I en sosiokulturell lese-teori knyttes begrepet til den sosiale praksis fordi de sosiale og kulturelle vilkårene påvirker vårt forhold til skriftkultur (Skjelbred & Aamotsbakken, 2010, s. 61). Her relateres den kognitive siden ved lesing og skriving til den kontekstuelle.

Som vi ser brukes literacy som fremtidens måte å snakke om de språklige kompetansene på. Lesekompetanse ses i denne sammenhengen på som evnen til å koble lesingen til den sosiale praksisen. Sagt med andre ord, å skape mening i det du leser for deg i din sosiale kontekst.

For å skape mening i en tekst må du forstå det du leser, og dette vil jeg beskrive i det følgende.

## Hva er leseforståelse?

Bråten og Olaussen (1999) har forsket på norske høgskolestudenters bruk av læringsstrategier. De sier at leseforståelse kan ses på som lesingens meningsaspekt (Bråten & Olaussen, 1999). Leseren går inn i en aktiv fortolkningsprosess, og formålet er forståelse.

I møtet med nytt stoff er det kjent pedagogisk praksis å aktivere elevenes forkunnskaper og tidligere erfaringer om det gitte emnet. I hermeneutikken finner vi ordet forforståelse, eller Hans-Georg Gadammers *forventningshorisont* (Roe, 2013). I ordet ligger alt det vi har med oss av tidligere erfaringer, kunnskaper og behov. Når vi leser virker alt dette inn på hvordan vi mottar teksten. Det er enklere å utvide vår forståelse når vi kan knytte det til noe som er kjent fra før. Hvis vi går et hakk videre i søken etter å utvide forståelsen kan vi se til Lev Vygotskys begrep for hvordan barn lærer best, *Den nærmeste (proximale) utviklingssonen* (Postholm, 2012). Den gir et godt bilde på hvordan å fylle gapet mellom nåværende kompetanse og ønsket framtidig kompetanse innenfor nærmeste utviklingszone. Dette kan elevene best oppnå i samhandling med andre, eller med *kompetente andre*, som Vygotsky kaller det (Postholm, 2012). Disse kompetente andre kan være elever som jobber sammen som læringspartnere, lærere, eller andre mennesker som kan hjelpe elevene på veien mot større forståelse. Dette sosialkonstruktivistiske synet på læring stimulerer elevene til læring gjennom aktiv samhandling og refleksjon. Det er viktig at vi som lærere gir elevene muligheten til å erfare verdien og nytten av å kunne lese en tekst og diskutere med andre for å øke forståelsen. Lesing og utvikling av ordforråd går hånd i hånd (Bråten & Olaussen, 1999). Elevene trenger et mangfold av ord og begreper når de skal samtale om læring. En øker vokabularet gjennom

å lese og å forstå det en leser. Dette er altså en runddans mellom språk, lesing, ord og begreper. Har en elev et begrenset ordforråd vil eleven også ha vansker for å kunne lese for å forstå, og uttrykke seg muntlig. Om avkodingen er automatisert kan kognitive ressurser frigjøres fra avkodingsprosessen. Disse ressursene kan da heller settes inn i arbeidet med å forstå teksten (Bråten & Olaussen, 1999).

Elstad og Turmo (2013) støtter seg til forskning på elevers leseforståelse når de sier at faktorer som er avgjørende for leseforståelsen kan være fysiske forstyrrelser som påvirker konsentrasjonen, og tekstens form og vanskelighetsgrad. Men ofte er det teknisk leseferdighet, forkunnskaper, motivasjon og valg av lesestrategier som gjør at eleven har vansker for å få med seg essensen i det hun leser. Forskning viser at elever med lesevansker fra 5. trinn og oppover sliter mer med leseforståelsen, enn med selve ordavkodingen (Elstad & Turmo, 2013). En ser at elevene har dårlig hukommelse og svak lytteforståelse. De er heller ikke bevisst på hva de holder på med når de leser, de blir lett distrauert og motivasjonen for å lese går kun på det å bli ferdig. De er ofte ikke klar over at de ikke forstår det de leser, og de slutter å tenke over innholdet i teksten i det øyeblikket de har lest den ferdig.

Motivasjon og engasjement er som vi ser faktorer som påvirker leseforståelsen, og dette vil jeg se nærmere på i det følgende.

### **Motivasjon og engasjement for lesing**

En elev som i møtet med ny tekst har tro på at hun vil lykkes med å forstå teksten, er motivert for arbeidet (Bråten & Olaussen, 1999). Denne troen henger sammen med tidligere erfaring, er det sannsynlig at hun vil lykkes, eller er det sannsynlig at hun vil mislykkes? Denne holdningen til teksten vil være avgjørende for om eleven iverksetter og holder fast ved hensiktsmessige strategier for å forstå teksten.

For at eleven skal føle at hun har utbytte av lesingen er det ei forutsetning at hun ser at lesingen har en viktig hensikt, eller at hun selv er interessert i det hun leser. Man kan altså si at lesing både er en intellektuell og en emosjonell prosess (Roe, 2013).

Lesing er en aktivitet som krever innstas og anstrengelse, og motivasjon er derfor avgjørende for å velge lesing som aktivitet og for å engasjere seg i lesingen. Motivasjon og engasjement er avgjørende for både evnen og viljen til å lese, og er slik en sentral drivkraft i elevers leseutvikling.

(Guthrie & Wigfield, 2000; Mucherah & Yoder, 2008; Roe & Taube, 2012, sitert i Utdanningsdirektoratet, 2011, d).

Vi kan si at engasjement henger sammen med leselyst, men vi kan også bytte ut ordet anstrengelse med konsentrasjon i sitatet over. Om ikke teksten oppleves som spennende eller givende, krever det en engasjert leser for å allikevel komme seg gjennom den og kunne forstå og trekke ut meningsinnholdet i den.

Forskning på menneskelig motivasjon viser at å årsaksforklare fremgang eller nederlag mot innsats, heller enn evner, er viktig for at leseren skal ta rette strategier i bruk ved arbeid med tekst. (Bråten & Olaussen, 1999). Om man årsaksforklarer med evner, kan det føre til at

elevene gir opp. ”Jeg er bare dum”. Om de heller tenker at innsatsen ikke var nok, kanskje de valgte feil strategi, har de større sjanse for å lykkes neste gang. De må tro på at en strategisk innsats vil gjøre at de forstår det de leser.

Det hevdes over at gode lesere er aktive lesere. Dette betyr blant annet at de i førlesefasen reflekterer over målet med lesingen. Nedenfor velger jeg å introdusere to begreper som vil være relevant for meg i analysearbeidet fordi de sier noe om hvilken posisjon elevene inntar når de leser tekst.

## Å lese fagtekster

### Å innta posisjoner når vi leser

Rosenblatt har forsket på hvordan man underviser i litteratur, og sier at når vi leser inntar vi forskjellige posisjoner for at teksten skal gi mening for oss. To begreper i denne sammenhengen er *effeent* og *aesthetic reading* (Skjelbred & Aamotsbakken 2010), og disse kan ses på som to ytterpunkter for hvordan vi forholder oss til tekst. Effeent betyr ”utadførende”, og når vi leser effeent leser vi for å kunne ta noe med oss videre. På den motsatte siden av skalaen finner vi estetisk (aesthetic) lesing, hvor lesingen går på å finne meningsinnholdet i teksten. Det er lett gjort å kategorisere de forskjellige lesemåtene til lesing av fagtekster og lesing av skjønnlitterære tekster, men det vil redusere meningen bak. Vi kan lese en roman for å finne en bestemt hendelse, og vi kan lese en fagbok som ”drar oss inn” i dens univers. Det handler altså om hvordan vi forholder oss til teksten, mer enn om vi leser fag eller fiksjon.

For å komme dithen at man bevisst inntar en posisjon ved lesing av tekst, må man bli en ansvarlig leser. I det ligger det at den enkelte leser investerer i seg selv kognitivt, emosjonelt og verdimeessig (Skjelbred & Aamotsbakken, 2010).

For at elevene skal bli ansvarlige lesere og bli gode til å lese og skrive fagspråk er det viktig at vi lærere er obs på vår rolle som lese – og skriveleerere i de ulike fagene. Dette vil jeg utdype i det følgende.

### Tre domener for læring

Maagerø og Tønnessen (2012) henviser til Macken – Horarik som har forsket på elevs lese – og skrivepraksis. Hun snakker om tre domener for læring, og jeg vil knytte dette opp mot å lese for å forstå fagtekster:

- Dagliglivets domene – hjemme og i de nære omgivelsene
- Det spesialiserte domenet – fagområdene på skolen
- Det kritiske eller refleksjonsdomenet – den sosialt mangfoldige verdenen

(Macken – Horarik sitert i Maagerø & Tønnessen, 2012, s. 19)

I dagliglivets domene inngår all tekst elevene møter på og må forstå i samfunnet rundt dem. Eksempler på dette er sms, huskelapper, matoppskrifter og så videre. Å lese for å forstå dette krever at vi kan lese semiotiske<sup>1</sup> systemer, og klarer å se disse i forhold til hverandre. Vi vet at tekstmangfoldet i de forskjellige hjemmene er varierende. Noen opplever at det tekstmangfoldet de møter hjemme sammenfaller med det de møter på skolen, mens andre opplever at de leseerfaringene de får hjemme ikke har en naturlig plass på skolen. En anbefaling her er å ta utgangspunkt i dagliglivets domene, og bygge videre derfra på skolen, i det spesialiserte domenet. Man kan bruke personlige brev, huskelapper, handlelister, postkort og lignende som gjenstand for fagliggjøring og refleksjon (Maagerø & Tønnessen, 2012).

Det spesialiserte domenet krever at elevene behersker "... å klassifisere og systematisere erfaringer, organisere objekter og fenomener i over – og undergrupper, definere, presisere, arbeide med modeller, skape logiske forbindelser, argumentere og så videre" (Maagerø & Tønnesen, 2012, s. 22). De faglige tekstene kan ofte oppleves som fjerne for elevene, det er vanskelig for dem å assosiere de med det kjente i sin egen hverdag. De må allikevel forholde seg til det. Om elevene leser mye hjemme, det være seg Donald – blader eller tekster på Internett, vil dette alltid ha ei gunstig påvirkning på deres leseforståelse – og kompetanse. Men det spesialiserte domenet krever spesifikke leseferdigheter. Vi lærere har kanskje tatt for gitt at så lenge eleven kan lese, så kan hun også lese fagtekster. Slik er det ikke, og det er K06s fokus på de grunnleggende ferdighetene og læringsstrategier kommer inn.

Det kritiske domenet/refleksjonsdomenet er en videreføring av de to foregående domene. Som ordene vil tilsi er det her vi skal stille spørsmål til det vi har lest, og drøfte, diskutere og evaluere. Målet kan være å ta et standpunkt til om vi er enig eller uenig, om vi er positiv eller negativ, om det berører oss eller om vi er likegyldige til det, og så videre. Som jeg har nevnt tidligere er det i dagens samfunn viktigere enn før å utfordre meningen i det man leser siden elevene møter et mye større antall tekster, og på flere arena enn før. Macken – Horarik definerer dette til *kritisk literacy* (jamfør literacy – henvisningen lengre opp i teksten):

Kritisk literacy (...) problematiserer forholdet mellom meningsskaping (lesing og skriving) og sosiale prosesser. Den tar lesere og skrivere inn i en reflekterende verden der de kan lære å gjenkjenne og motstå leseposisjoner som er konstruert for dem i enhver tekst.

(Macken – Horarik sitert i Maagerø & Tønnessen, 2012, s. 25)

Elevene er i varierende grad vant til å stille spørsmål til det de leser, både hjemme og på skolen. Vi må ha fokus på det slik at de senere innehar evnen til å reflektere rundt det de leser, enten det er fra myndighetene, i media eller andre plasser.

Formålet med en rekke læringsstrategier er nettopp dette, elevene skal blant annet reflektere rundt det de har lest, og stille spørsmål til det. Jeg vil i det følgende utdype hva læringsstrategier er.

---

<sup>1</sup> **Semiotikk** er studiet av sosialt betingede tegnsystemer og den mening de kan gi, studiet av hvordan vi sier noe og hvordan vi skaper mening. Ordet *semiotikk* kommer fra gresk *semion* som betyr *tegn* eller i medisinsk språk *symptom* (wikipedia.no)

## Hva er 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 ” (Elstad & Turmo, 2013, s. 16). I alle klasserom finnes det elever som når de ved starten av en arbeidsoppgave har høye forventninger om å mestre de oppgaver som er gitt, og som vet hvordan de skal angripe dette. De er strategisk i tenkingen sin, og gir ikke opp ved første hinder på veien (Elstad & Turmo, 2013). Gode lesere har en god metakognitiv kompetanse. Dette vil si at de klarer å overvåke lesingen sin og er bevisste på hvilke strategier som må settes inn og når. Disse elevene har til en viss grad utviklet sine egne læringsstrategier. De kan også ha mye fagkunnskap, og denne kunnskapen er organisert bedre enn det som er vanlig (Bråten & Olaussen, 1999). Forforståelsen, som jeg snakket om under leseforståelse, er altså høy, og da er det lettere å knytte ny kunnskap til det de allerede vet.

Men hva med de andre? Det er et paradoks at når elevene blir avhengige av leseferdighetene sine for å ha mulighet til å tilegne seg ny kunnskap, blir de samtidig overlatt til seg selv. Man må være opptatt av både prosess og produkt. Flesteparten av elevene er helt avhengige av hjelp i denne perioden. De må lære seg noen knep som kan hjelpe dem på veien i det ukjente landskapet av tekster (Elstad & Turmo, 2013). De må for det første bli bevisst sin egen lesing, og få en rutine i å ta i bruk forskjellige læringsstrategier i sitt arbeid.

Det kan være greit med en begrepsavklaring, fordi mange bruker ordene ferdighet og teknikk med likhetstegn til strategi. Afflerback sier at ferdigheter blir til strategier når vi forstår hvordan og når de fungerer, hvilke begrensninger de har, og når vi bevisst er i stand til å velge den framgangsmåten som passer best den gitte konteksten (Roe, 2013). Det er altså når vi har en forståelse for når vi kan bruke hva, at vi snakker om en strategi i stedet for en teknikk.

Therese Hopfenbeck (2014) forsker på elevens bruk av læringsstrategier. Hun knytter bruk av læringsstrategier til begrepet *selvregulert læring*. Kort forklart er selvregulering i skolesammenheng elevenes evne til å ta ansvar for egne læreprosesser. Det handler om hvordan lærerne klarer å bevisstgjøre alle elever på hvordan de kan tilegne seg ny kunnskap i alle fag ved hjelp av strategier. Et viktig moment her er tanken om at elevenes evner ikke er noe statisk – ”... eleven har mulighet til å lære seg mer gjennom økt kunnskap om egen tenkning, motivasjon og strategibruk og også med fokus på hvordan man kan bryte negative tankebaner knyttet til selvoppfattelse i et bestemt fag” (Hopfenbeck 2014, s. 22). Altså kan alle elever lære mer gjennom hardt arbeid og kunnskap om selvreguleringsprosesser.

Sfard sier at selvregulert læring kan kritiseres for at fokuset går fra å lære til hvordan man lærer (Hopfenbeck, 2014). Det kan også føre til at man som lærer kun fokuserer på en bestemt metode, for eksempel ”problembasert læring”, eller ”samarbeidslæring”. Sfard minner oss på at det er viktig å ha begge tankene i hodet samtidig, og ikke neglisjere det ene til fordel for det andre. Vi trenger både å øke kunnskapsbasen vår i de forskjellige fagene, og vi trenger forskjellige læringsstrategier for å gjøre det.



## De ulike læringsstrategiene

Hopfenbeck (2014) kategoriserer læringsstrategier på følgende måte:

- Elaboreringsstrategier
- Memoreringsstrategier
- Kontrollstrategier

(Hopfenbeck, 2014, s. 36 - 41)

Et mer forklarende ord på elaboreringsstrategier er utdypende strategier. Vi bruker disse når vi prøver å skape mening i det vi leser, og bruker forforståelsen vår som knagger til å henge den nye kunnskapen på. Vi ønsker å forstå det vi leser

organiserer det slik at det skaper en helhetlig forståelse. En god strategi her er at elevene skal formidle sin kunnskap til andre elever. Man lærer når man lærer bort. Elaborerende strategier er arbeidskrevende fordi den forutsetter at man virkelig går inn i stoffet, og forsøker å avdekke både ord og begreper som er ukjent og meningsinnholdet i teksten.

Memoreringsstrategier kan forklares som forskjellige strategier for å lære ting utenat. Det kan være seg ukas gloser, gangetabellen, nøkkelord og lignende. Denne typen strategier har møtt en del kritikk fordi det hevdes at man bruker mye tid på å pugge enkeltdeler som elevene i neste rekke ikke klarer å sette inn i en sammenheng. En kan heller se på denne type strategier som en hjelp ved elaborerende strategier for å finne mening. Et godt eksempel er elever som sliter med ordavkodning. Etter hvert som de har ”pugget” enkelte ord blir det lettere å lese en hel tekst med bedre flyt, og kunne konsentrere seg om meningsinnholdet.

Vi sier at både elaboreringsstrategier og memoreringsstrategier er kognitive strategier, mens kontrollstrategier er metakognitive strategier. Her skal vi tenke gjennom hvilke strategier vi har brukt, og kontrollere om vi har forstått ting riktig. Elevene bruker kontrollstrategier når de skal sjekke om de kan fagstoffet, for eksempel til en prøve. Lærerne kan også la elevene snakke sammen om fagstoffet, og på den måten kontrollere om de har fått med seg det de skulle.

## Lesestrategier

Lesestrategier er en undergruppe av læringsstrategier, og jeg vil i det følgende gi en kort redegjørelse for disse strategiene.

Målet med førlesingsstrategier å skape interesse hos elevene, og gjøre dem i stand til å kunne arbeide videre med teksten:

- Tenke over formålet med lesingen
- Orienter seg i teksten (bilder, innholdsliste, overskrift)
- Minne seg selv på hva en tror en kan fra før, aktivisere forkunnskaper
- Velge lesestrategi ut i fra formålet med lesingen

Med underveislesingsstrategier er målet at elevene skal tenke og reflektere mens de leser:

- Stoppe opp der det er naturlig i teksten
- Vurdere om lesestrategien de har valgt, passer til formålet

- Stoppe opp ved ord og uttrykk de ikke forstår
- Lese med «blyant i hånd» (streke under, notere, tegne tankekart, post it - lapper)

Etterlesingsstrategier gir elevene muligheter til å vise hva de har lært:

- Tenke over formålet med lesingen og utbytte av lesinga
- Spørre seg om teksten handlet om det de trodde
- Arbeide med teksten for å vise hva de har lært
- Vise at de kan bruke sentrale nøkkelbegreper

(Lesesenteret, 2008, s. 40 - 45)

Vi kan også kategorisere ulike måter å lese på, alt etter hva som er hensikten med lesinga:

- Skumlese (skimming) – la øynene gli nedover siden, lese overskrifter og ord som er uthevet. Les bare noen ord for å finne ut hva teksten handler om
- Letelese (scanning) - finne konkret informasjon i teksten, «hoppe fra ord til ord»
- Nærlese (dybdelese) – lese overskrifter, se på illustrasjoner, snakke med noen om hva det handler om, snakke med noen om hva en vet fra før

(Lesesenteret, 2015, s. 23)

Jeg har nå redegjort for hva læringsstrategier er, og vil i det følgende komme inn på hvordan man kan jobbe med å implementere læringsstrategier i klasserommet.

## **Hvordan arbeide med å implementere læringsstrategier?**

Nedenfor gjengir jeg fire nivåer i det å implementere læringsstrategier, fra modellering til at elevene bruker strategiene selvstendig:

**Ser og kopierer – modellering av strategi:** Eleven klarer å kopiere strategibruk når lærer eller en medelev viser og forklarer bruken av en strategi.

**Gjør sammen:** Eleven klarer å bruke en strategi sammen med andre. Eleven har et eget bidrag, og er ikke lenger avhengig av å kopiere andre fullt ut.

**Arbeider selvstendig med hjelp og støtte:** Eleven bruker en læringsstrategi på selvstendig basis, men er fortsatt avhengig av veiledning og tilrettelegging for når og hvordan strategier kan brukes.

**Bruker flere strategier selvstendig:** Eleven bruker spontant et repertoar av ulike strategier. Eleven kjenner de ulike strategiernes styrker og svakheter, og velger på selvstendig grunnlag hvilke strategier som skal brukes.

(Anmarkrud & Refsahl, 2013, s. 29)

Men hvordan kommer man seg fra det første punktet til det siste? For det første må læreren gjøre elevene bevisste på at de nå skal få et verktøy som hjelper dem i jungelen med tekst. Det

er viktig at elevene motiveres, og dette kan gjøres ved at lærer modellerer. Elevene må også få tid til å øve på dette med støtte underveis. Om dette fungerer vil elevene få flere positive leseopplevelser, og dette kan i seg selv bidra til at elevene ønsker å jobbe aktivt med lesingen sin (Maagerø & Tønnessen, 2012). En vanlig arbeidsmetode i norske klasserom er at man bruker spørsmålene i boka som oppfølging til det man har lest. Ofte vil denne måten å jobbe på ikke være formålstjenlig for alle elevene, fordi de ikke er tilpasset elevenes kompetanse og ferdighetsnivå, og da må elevene få mulighet til å jobbe med andre strategier i stedet for. Eksempler på dette kan være å diskutere teksten med en medelev, å lage tankekart og lage egne spørsmål og svar til teksten.

Om elevene arbeider mot et bestemt mål, kan dette fungere som motivasjon. Ved at elevene gjøres bevisst på hva som er målet med lesingen, blir de aktive lesere. Målene kan være så enkelt som å hente ut informasjon, eller å øke kunnskapen om den gitte teksten. En må også huske på å presentere tekster som er variert både i sjanger og modaliteter. I et temaarbeid kan elevene for eksempel både få møte faktatekster og skjønnlitteratur, og de kan ta i bruk både bilder, lydfiler og Internett.

Mortensen-Buan sier at arbeid med læringsstrategier fort oppfattes som kjedelig om arbeidet i hovedsak handler om å fylle ut ferdige skjemaer. For å unngå dette peker hun på viktigheten av å bruke strategiene i samtaler i både plenum og med den enkelte elev gjennom individuelle oppgaver (Maagerø & Tønnessen, 2012).

Det stiller altså noen krav til læreren for å klare å tilrettelegge for hver enkelt elev. Læreren må kartlegge eleven og vite hvordan både enkelteleven og elevgruppa lærer best. Det finnes mange forskjellige innfallsvinkler for å gjøre dette, og som lærer tar vi i bruk flere metoder. Å samtale med andre lærere som også har kjennskap til elevene kan ofte være nyttig, for å reflektere rundt forskjellige erfaringer. På denne måten kan man skaffe seg et mer helhetlig bilde av elevene (Maagerø & Tønnessen, 2012). Læreren må også inneha kunnskap om leseprosessen og ha kjennskap til de ulike læringsstrategiene. Det å skulle undervise 30 elever i et klasserom samtidig er alltid en utfordring, også når man skal lære elevene læringsstrategier. Det kan derfor være lurt å organisere undervisningen slik at elevene kan være ressurser for hverandre. Dette forutsetter at man har klart å etablere et støttende læringsfellesskap (Hopfenbeck, 2014).

Anmarkrud og Refsahl (2013) har forsket på strategibruk i klasserommet, og peker på viktigheten av at skolen må ha et kollektivt fokus om man skal lykkes i å implementere læringsstrategier. Ofte har flere lærere undervisning i samme klasse. Elevenes syn på kunnskap og læring preges av undervisningspraksisen til lærerne. Det vil si at elevenes muligheter til å lære seg ulike læringsstrategier er avhengig av hver enkelt lærer. Om et mål er at elevene skal reflektere over tekstene de leser, er det viktig at dette er en del av hverdagspraksisen på hele skolen, og ikke bare i de timene man underviser i læringsstrategier (Anmarkrud & Refsahl, 2013). Det vil si at skolen som organisasjon må enes om at dette er en felles pedagogisk praksis. Det at elevene kan kjenne igjen strategibruk hos ulike lærere innenfor samme læringsperiode gir det en gyldighet utover enkeltfag. Eleven ser at å jobbe med de ulike strategiene ikke er fagavhengig, og kan da lettere ta strategiene i bruk i andre sammenhenger. Så for å utvikle elevenes strategibruk over tid, og få det implementert, er man avhengig av et godt samarbeid i lærerkollegiet (Anmarkrud & Refsahl, 2013).

## Del 4 – Oppsummering

I dette kapitlet har jeg forsøkt å besvare mine to forskningsspørsmål med et teoretisk utgangspunkt. Nedenfor gjengir jeg hovedtrekk. I del 9 vil jeg se dette i et lokalt perspektiv, hvor jeg knytter denne teorien opp mot mine funn.

I det første forskningsspørsmålet søkte jeg å finne svar på hva lesekompetanse er. Lesing er et stort og sammensatt felt, men kort kan vi si at lesekompetanse er evnen til å forstå, reflektere over og kunne gjøre seg nytte av tekst. Det å forstå en tekst tolker jeg dit hen at er det samme som å kunne gjenfortelle innholdet, og kunne bruke kunnskapen du har ervervet deg i andre sammenhenger. Når du reflekterer over teksten stiller du kritiske spørsmål til teksten, eller du kan undre deg over hva som er intensjonen til personen som har skrevet den. I PISAs definisjon er også ordet engasjere med. Elevene må vite hvordan og hvorfor de skal lese teksten. Dette må skje i et støttende miljø, jamfør Vygotskys proksimale utviklingssone. Dette kan gi elevene mestringfølelse, som igjen gir motivasjon for videre lesing. Vi ser at elever som ikke mestrer ordavkodning, såkalt svake lesere, sliter med å få med seg innholdet i det de leser. De leser bare for å ha det gjort, men læringsutbyttet er lite. Om de også årsaksforklarer det at de ikke forstår teksten med at de ikke har evner til å klare det, så er motivasjonen også borte. De må legge inn en egeninnsats ved å bruke rett strategi til rett tidspunkt, og vil da se at de mestrer. Ved å bruke læringsstrategier har disse elevene en mulighet til å sortere informasjonen de får i teksten, og dette kan gi en større oversikt. De ser også at det er et mål med lesingen, og dette kan gi motivasjon for videre lesing.

Elevenes motivasjon og innstilling til lesing er ikke bare avhengig av egen innsats. Her er det flere faktorer som spiller inn, og en av dem er omfanget av møte med tekst utenfor skolen. Vi vet at om det tekstmangfoldet de møter i dagliglivets domene sammenfaller med det de møter i det spesialiserte domenet, som er skolen, er det lettere å bygge videre på forståelsen der (Maagerø & Tønnessen, 2012). Det refereres også til begrepet kritisk literacy. Det defineres til evnen til å stille spørsmål til det du leser, jamfør det jeg sier over om å reflektere rundt det du leser. Dagens unge møter større krav til god lesekompetanse enn tidligere. Samfunnet er i utvikling og elevene møter en helt annen tekstbase nå enn for noen få år siden. Verden er blitt mer global gjennom Internett, og vi møter nye tekstformer i den sammenheng. I de senere årene har literacy gjort seg mer gjeldende i Norge, vi må se på elevenes samlede språkkompetanse under en paraply for å gjøre dem rustet til fremtidens samfunn.

Mitt andre forskningsspørsmål ser på om det er en sammenheng mellom lesekompetanse og bruk av læringsstrategier. Teorien forteller oss at gode lesere er strategiske lesere. Er du strategisk klarer du å bruke din forforståelse til å forstå den nye kunnskapen. Du klarer å organisere teksten slik at det gir mening for deg. Det er akkurat dette læringsstrategier kan hjelpe elevene med. Når de bruker læringsstrategier har de ei "oppskrift" for hvordan de kan gripe an teksten, slik at det gir mening for dem, altså de forstår teksten. Ved å jobbe systematisk med å implementere elaboreringsstrategier, memoreringsstrategier og kontrollstrategier øver de opp evnen til å bli en strategisk leser som forstår det de leser (Hopfenbeck, 2014).

## Del 5 - Teoriforankring

Dette forskningsprosjektet er lagt opp som en aksjonsforskningsstudie basert på det pragmatiske synet på kunnskap. I det følgende vil jeg derfor presentere pragmatismen, før jeg gir en innføring i aksjonsforskningens historie og grunnidéer.

### Pragmatisme

Ordet pragma betyr gjerning eller handling (Gustavsson, 2009, s. 136). I pragmatismen legger man vekt på menneskets praktiske virksomhet, og at kunnskap oppstår i handling. John Dewey var en amerikansk filosof og pedagog som på begynnelsen av 1900 – tallet var med å utvikle pragmatismen som retning innenfor samfunnsvitenskapen. Dewey mente at man gjennom samhandling med andre lærer seg hvilke ferdigheter som kreves for å være en del av samfunnet man lever i. Gjennom dette vil man utvikle respekt for hverandre. Han var opptatt av at skolen skal skape en nysgjerrighet i elevene, som i sin tur gir elevene motivasjon til å ville lære. Skolen skal også være en tilrettelegger for, og gi elevene de rette redskapene for å nå sine mål i sin læringsprosess (Imsen, 2000). Dewey så på samfunnsvitenskapen som en mulighet for å hjelpe mennesker til å løse sine praktiske problem kollektivt sammen med andre (Hansson, 2003). Rönnerman (2004) sier om John Dewey at han ofte blir nevnt som kilden til aksjonsrettet forskning, og knyttes til begrepet ”practitioner research”.

Slik jeg ser det er mitt aksjonsforskningsarbeid inspirert av pragmatismens ideer om hvordan kunnskap dannes. Dette studiens ønske er å bruke læringsstrategier som ”redskaper” for elevenes læringsprosess, og målet er å bedre elevenes lesekompetanse. Læreren fungerer som tilrettelegger og støtte, og sammen med lærer og andre elever utvikler elevene sin evne til å bruke læringsstrategier.

I det følgende vil jeg utdype hva aksjonsforskning er.

### Aksjonsforskning

Aksjonsforskning er en strategi for å forske på et fenomen innenfor de samfunnsvitenskapelige disipliner. Det som skiller aksjonsforskning fra andre forskningsmetoder er at forskeren ikke bare studerer en situasjon, forskeren går inn og forsøker å endre den sammen med de involverte (Furu, 2007).

Aksjonsforskning oppsto som en kritikk til den positivistiske forskningstradisjonen, og har sitt utspring fra Kurt Lewins forskning i USA på 1940-tallet (Rönnerman, 2004 og Nielsen, 2009). Lewins utgangspunkt var, i følge Rönnerman, at om man skal kunne studere en prosess må man samtidig være med på å skape en forandring, for så å studere virkningen. Lewins interessefelt var grupperes handlinger, og han kom frem til at en gruppe er bestandig sammensatt av mange relasjoner som fungerer bedre når alle er engasjert i det samme. Man kan aldri se på en gruppe som kun enkeltindivider. På den tiden rådet det positivistiske synet i de vitenskapelige kretser, derfor fikk ikke forskningen på samfunnsvitenskapelige teorier så stor gjennomslagskraft. Mange lot seg allikevel inspirere av denne metoden, og en finner i dag de sterkeste aksjonsforskningstradisjonene i England, USA og Australia.

Tradisjonen med ”teachers as researchers” startet i England på 1970 – tallet, med Lawrence Stenhouse og John Elliott i front. Tanken var at læreplanarbeid burde starte med lærerne, de var selv best egnet til å beskrive sin egen virkelighet. I Australia ser man at aksjonsforskningen ble brukt mer politisk og ideologisk, for eksempel blant Australias urbefolkning, Aboriginene. En ønsket frigjøring, emansipasjon, fra kontroll fra myndighetene. Begrepet ”participatory research” stammer herifra (Rönnerman, 2004).

Aksjonsforskning innenfor utdanning i nordiske land vokste frem på 90-tallet. Det lå et ønske om å videreutvikle lærernes måte å jobbe på ved å oppmuntre til refleksjon rundt praksis (Furu, Rönnerman & Salo, 2008). Refleksjonen skulle føre til aksjoner som skulle prøves ut i praksis, og dette ville føre til ny kunnskap. Det viktige var altså ikke bare å samtale omkring ny kunnskap, men å prøve det ut i praksis. Målet var å øke kvaliteten på undervisning.

### **Teknisk, praktisk og frigjørende aksjonsforskning**

Carr og Kemmis (1986) er sentrale teoretikere innenfor pedagogisk aksjonsforskning, og de har latt seg inspirere av filosofen og sosiologen Jürgen Habermas’ tre kunnskapsinteresser. Den ene er den teknisk instrumentelle, som han legger under naturvitenskapen. Det går på for eksempel å bekjempe sykdommer og forbedre produksjon. Ønsket og interessen av å forstå andre mennesker og deres vilkår kaller han for det hermeneutiske kunnskapsområdet, og han legger det under den humanistiske vitenskapenes område. Den tredje interessen er den emansipatoriske, den frigjørende interessen. Han mener at det er viktig å befri menneskene fra de vaneforestillingerne de har, som gjør at de ikke utvikler seg videre. Han legger det under samfunnsvitenskapene. Det er viktig å presisere at Habermas gjorde denne inndelingen slik, men at andre vitenskapsmenn og filosofer ikke definerer det på samme måte. Carr og Kemmis legger vekt på en kritisk emansipatorisk tilnærming til aksjonsforskning (Carr & Kemmis, 1986 & Furu, 2007). Hvis jeg skal følge Habermas’ og Carr og Kemmis’ tankegang, så kan jeg definere denne studien under det kritisk emansipatoriske vitenskapsfeltet. Dette fordi vi lærere på Sundli skole ønsket å finne nye metoder for å jobbe med elevenes lesekompetanse. Vi ønsket ikke å forkaste all gammel praksis, men frigjøre oss fra gammel praksis som ikke fungerte.

### **Fagteoretisk plassering av aksjonsforskning innenfor samfunnsvitenskapen**

Kalleberg (1992) sammenfatter samfunnsforskningens generelle formål som å gi (gode) svar på (gode) spørsmål. Han skiller mellom tre ulike spørsmål; konstaterende spørsmål, vurderende spørsmål og konstruktive spørsmål. Konstaterende spørsmål søker hovedsakelig svar på hvordan og hvorfor noe er som det er. En kan si at vi står utenfor og observerer som en nøytral part, og konstaterer tingenes tilstand. Når vi stiller vurderende spørsmål går vi ett skritt lenger, vi spør om hvilken verdi en sosial realitet har. Her er det like viktig med objektiv argumentasjon, dokumentasjon og publisering som i annen vitenskapelig virksomhet. Det siste punktet, konstruktive spørsmål, betyr i følge Kalleberg at en må fokusere på hva en må gjøre for å omforme en gitt realitet om til en ny og bedre realitet. Sagt med andre ord, hva kan vi gjøre for å endre eksisterende praksis, i mitt tilfelle praksis på Sundli skole, hvor målet er at den skal bli bedre?

## Kritikk mot aksjonsforskning som vitenskap

Kalleberg (1992) nevner samfunnsvitere som bruker ordet aksjonsforskning om langvarig organisasjonsutvikling innenfor arbeidslivforskning. Her er det ingen krav til begrunnede vitenskapelige spørsmål, her er det kun korte rapporter som gir en kort oversikt over utviklingsprosesser. Rapportene er heller ikke ment for allmennheten, de er myntet på offentlige myndigheter som trenger innsyn, fagforeninger og lignende. Dette møter naturligvis motstand i andre fagmiljøer, hvor en hevder at dette ikke kan sammenfattes med ordet aksjonsforskning siden mange akademiske "krav" ikke tilfredsstilles. Mathiesen (1970, i Kalleberg 1992) mener at *"lojaliteten er til aksjonen og ikke til teorien"*, når det etterspørres dokumentasjon. Sverre Lysgaard mener at aksjonsforskning ikke kan være vitenskap siden man griper forandrende inn i praksis (Kalleberg 1992).

Olin (2009) framholder at grunnen til at noen ikke ser på aksjonsforskning som "sann" vitenskap er fordi denne typen forskning gir lærerne muligheten til selv å forske i sitt eget klasserom. Hvordan skal man kunne handtere den kunnskapen som oppstår i klasserommet, i akademien (Olin, 2009, s. 73) Et slikt syn på lærerne undergraver deres lærerprofesjonalitet, mener Olin. Hun støtter seg på Carr og Kemmis og mener at...

...det behövs en teoretisk rational för att legitimera att lärare och andra yrkesverksamma i skolan har en viktig roll som medskapare i kunskapandet inom det utbildningsvetenskapliga fältet (s 1-2). Deras syfte är att legitimera forskning som tar sin utgångspunkt i praktiken samt att klargöra vad det betyder att lärare är professionella.

(Olin, 2009, s. 73)

Studien min gjennomføres i et lærerfellesskap, og kunnskapen dannes i klasserommet og gjennom de refleksjonene vi lærere gjør sammen. Denne kunnskapen må anerkjennes fordi den fører til endring i undervisningspraksis hos de involverte lærerne. Erfaringene fra dette arbeidet deles også med andre læreren på samme skole, dermed spres kunnskapen. Den teoretiske kunnskapen om lesekompetanse og bruk av læringsstrategier knyttes sammen med den praktiske kunnskapen som vi erverver oss i klasserommet. Det samme kan sies for elevenes del. De ser at deres kunnskap om læringsstrategier gjøres om til praksis når de lærer å bruke dem i klasserommet.

## Del 5 – Oppsummering

I dette kapitlet har jeg beskrevet de teoretiske føringene som ligger til grunn for min studie. John Dewey bygget videre på pragmatismens tanker om at kunnskap dannes ved handling. Ved at skolen fungerer som tilrettelegger for elevene, kan de i samhandling og dialog med lærere og andre elever få en utvikling i deres læringsprosess. Dette relaterer jeg direkte til min studie gjennom tanken om at vi lærere har et ansvar for å tilrettelegge og tilpasse undervisningen til hver enkelt elev slik at de motiveres til å nå sine læringsmål. Ved at vi lærer elevene læringsstrategier både i hel gruppe og individuelt, gir vi dem redskaper som de kan bruke i sin læringsprosess. Parallellen kan også trekkes til min rolle som forsker i dette prosjektet. Jeg har et ansvar for å være tilrettelegger for lærerne i deres prosess med å implementere læringsstrategier i klasserommet. Dette vil jeg komme nærmere inn på i

metodekapittelet.

Jeg har gjennomført et prosjekt med aksjonsforskning som tilnærming og metode. Aksjonsforskning har sitt utspring fra Kurt Lewins tanker om at hvis forskningens mål skulle være en forandring, så måtte man være med på å skape den endringen selv. I Norden begynte man å bruke aksjonsforskning innen utdanning på 90 – tallet. Håpet var at om man oppmuntrer lærerne til å reflektere sammen rundt praksis og utfordre deres ”vante mønster”, vil dette føre til endring av praksis, og ny kunnskap dannes (Furu, Rönnerman & Salo, 2008).

Jeg konkluderer med at jeg kan plassere forskningen mi innenfor Carr og Kemmis’ kritisk emansipatoriske felt fordi vi i lærerfellesskapet følte at vi trengte nye impulser rundt undervisningsmetoder i lesekompetanse. Selv om det ble bestemt fra kommunalt hold at vi skulle jobbe med den grunnleggende ferdigheten lesing, lå det også et ønske om å jobbe med dette i lærerfellesskapet. Vi ønsket å frigjøre oss fra den praksisen som ikke fungerte, og ville lære nye metoder for å jobbe med elevenes lesekompetanse.

I neste kapittel vil jeg gi en beskrivelse av forskningsprosessen min.



## Del 6 - Forskningsprosessen

Hensikten med dette kapittelet er å beskrive hvordan dette aksjonsforskningsprosjektet har blitt gjennomført, og av hvem. Jeg begynner ved å presentere Sundli skole, og beskriver hvordan prosessen med å få elever og lærere med i studien har gått til. Etter det vil jeg ved hjelp av et tabell vise hvordan jeg har innhentet empiri, før jeg til slutt orienterer om gjennomføringen av de utvalgte aksjonene dette skoleåret.

### Sundli skole

Sundli skole er en barneskole med ca. 350 elever, og 35 lærere. Skolen er mottaksskole for flyktninger og innvandrere i kommunen. Elevmassen kommer fra forskjellige samfunnslag. Vi har elever som bor i alt fra blokk, kommunale boliger, rekkehus, eneboliger og til villaer.

Klassene er organisert i aldershomogene grupper på 20-28 elever pr. klasse, og et småtrinn (1. – 4. trinn) og et mellomtrinn (5. – 7. trinn). Lærerne er altså organisert i to grupper, med et lærerteam for hvert trinn innenfor de to gruppene.

### Utvalg

Jeg har siden høsten 2014 hatt en dialog med mine kollegaer på mitt team (samme trinn). Vi har gjennomført diverse aksjoner rundt lesing og læringsstrategiplanen, men ingenting har vært satt i system. Av ulike årsaker har det skoleåret 2014/2015 vært vanskelig å involvere andre trinn i mitt utviklingsarbeid. På høsten skoleåret 2015/2016 spurte jeg 3 kollegaer om de kunne tenke seg å være med. Dette lot seg vanskelig gjøre på grunn av sykemeldinger, flytting, egne studier og så videre. Jeg har hele tiden hatt en kollega som har vært villig til å bidra alle plasser det var mulig. I tillegg meldte det seg to andre kollegaer som kunne tenke seg å være med. Så da har jeg altså 4 lærere involvert, inkludert meg selv.

Disse lærerne har erfaring både fra å jobbe på både småtrinnet og mellomtrinnet. De har jobbet i grunnskolen i over 10 år alle sammen, så de har et bredt erfaringsgrunnlag. Siden de jobber på Sundli skole har de alle befatning med skolens og kommunens plan for læringsstrategier. Disse kollegaene har deltatt i fokusgruppesamtaler med meg.

Generelt sett tenker jeg at vi i for liten grad involverer barnas stemme. Det være seg i forskningssammenheng, eller om vi bare ønsker å finne ut av noe som omhandler deres hverdag. Sett fra et lærerperspektiv blir vi ofte ganske oppgitt over at de "over oss", det være seg ledelsen på skolen, skoleeier eller staten undersøker ting og kommer med konklusjoner uten at vår stemme har blitt hørt. Kanskje vi som lærerforskere gjør akkurat det samme? Vi lar ikke elevenes stemme bli hørt i stor nok grad i emner som angår dem. I mitt tilfelle ønsker jeg å finne ut av om læringsstrategier fungerer som metode for å øke elevenes lesekompetanse. Kan lærerne alene gi et svar på det? Nei. Lærerne kan skape seg et bilde av hvordan de mener det er, men de kan ikke vite på elevenes vegne. Da må vi spørre elevene. De vet. De kan svare på om de synes at det fungerer for dem. Jeg har derfor involvert ca. 20 elever på mellomtrinnet på Sundli skole, som jeg har intervjuet. Jeg sendte ut våren 2015 et skriv til foresatte på et trinn med spørsmål om deres barn kunne være min informant. Jeg beskrev kort hva forskningen min går ut på, og at all informasjon fra elevene vil bli behandlet

konfidensielt. De fikk også vite at de hadde mulighet til å trekke seg når som helst. Jeg fikk da et informert samtykke fra dem som ønsket å delta. På bakgrunn av dette valgte jeg ut et tverrsnitt av elevene på trinnet. Jeg sørget for at jeg hadde en miks av gutter/jenter, sterke/svake elever, elever som er sterk muntlig, og de som er mer tilbaketrukket.

Det å involvere elevenes meninger og synspunkter i forskninga samsvarer godt med et av aksjonsforskningens prinsipper, nemlig å ta utgangspunkt i deltakerne selv.

Nedenfor gir jeg en oversikt over de ulike metoder for innhenting av empiri som jeg har benyttet meg av.

## Oversikt datainnnsamling

De formelle samtaler med de andre lærerne kan beskrives som fokusgruppesamtaler. Jeg vil i neste kapittel beskrive fokusgruppesamtale som metode for innhenting av teori, mens jeg i tabellen nedenfor vil gi en oversikt over både fokusgruppesamtaler og de andre metodene jeg har brukt for innhenting av empiri.

**Tabell 2, oversikt datainnnsamling**

<b>Tidspunkt</b>	<b>Møte</b>	<b>Deltakere</b>	<b>Metode for datainnhenting</b>
Uke 37	Fokusgruppesamtale	Lærere	Lydopptak
Uke 39 – 41 2015	Aksjon 1	Elever	Intervju med elever, lydopptak Deltakende observasjon
Uke 44 – 47 2015	Aksjon 2	Elever	Intervju med elever, lydopptak Deltakende observasjon
Uke 48 2015	Fokusgruppesamtale	Lærere	Lydopptak
Uke 49 – 50 2015	Aksjon 3	Elever	Intervju med elever, lydopptak Deltakende observasjon
Uke 9 2016	Fokusgruppesamtale	Lærere	Lydopptak

Innholdet i fokusgruppesamtalene vil jeg komme tilbake til i metodekapittelet. Jeg har valgt å kalle fokusgruppesamtalene for formelle samtaler fordi jeg gjennom hele arbeidet også har hatt mange uformelle samtaler med lærerne. Det være seg i planlegging og refleksjon rundt de ulike aksjonene, på klasserommet, i gangene og så videre. Disse samtaler har fått meg til å reflektere rundt prosessen, og har derfor påvirket mine valg underveis.

Vi har dette året jobbet med ulike typer læringsstrategier på Sundli skole. Jeg vil i det følgende gi et kort innblikk i de forskjellige læringsstrategiene et klassetrinn på mellomtrinnet har tatt i bruk, og forklare konteksten rundt. Jeg gir et innblikk i et utvalg av situasjoner, selv om dette er et arbeid som pågår kontinuerlig.

## Førstudie: Lesing

For å få vite hva elevene og lærerne legger i begrepet lesekompetanse har det vært første tema jeg har tatt opp under intervjuene. Jeg har spurt dem om hva lesing er, og hvordan de kan

forstå hva de leser. Dette er interessant fordi det kan forklare valgene de tar med hensyn til lesing i hverdagen både på skolen og hjemme, og i så måte forklare deres syn på lesekompetanse.

### **Aksjon 1: To - kolonnenotat**

Elevene har jobbet med to-kolonnenotat i naturfagstimene og samfunnsfagstimene tidligere. Denne gangen skulle de bruke det til å trekke ut nøkkelinformasjon i et kapittel i samfunnsfag som omhandlet samfunnet. Vi repeterte hva et to – kolonnenotat er, og vi tok starten felles på smartboardtavla. Lærer skrev ned noen nøkkelord, og elevene fikk komme med eksempler på hva som burde stå som forklaring. De som ønsket det fikk lærers nøkkelord å jobbe videre med, mens andre ville finne sine egne nøkkelord.

Lærerne på teamet diskuterte sammen, og kom frem til at formålet med aksjonen fra et lærerperspektiv var at elevene skulle øve på å finne relevante nøkkelord, og dertil ei enkel og relevant forklaring. Dette skulle skje i trygge rammer hvor alle kunne føle mestring, ved at lærer tilpasset nivået til hver enkelt elev.

FAGORD	FORKLARING

To – kolonnenotat er en metode for å organisere opplysninger. Kan brukes til argumentering for og i mot, påstand og bevis, fagord og forklaring og lignende.

### **Aksjon 2: BISON – overblikk, skriveramme og friformkart**

Aksjon 2 var et individuelt prosjektarbeid hvor elevene skulle lære om landets 19 fylker og 5 landsdeler. Elevene fikk hver sin konvolutt med kildematerialet deres kopiert opp. Der lå ei ”bestilling”, ei liste over hva de skulle gjøre når, og kriterier for prosjektet. Inni lå også ei skriveramme som inneholdt 8 elementer vi ville de skulle finne svar på, i tillegg til at de kunne velge 5 ting selv som de mente at klassen burde få vite om deres tema. De fikk vite at de skulle bruke BISON-overblikk når de leste kildematerialet sitt. De skulle så markere den teksten som gav svar på det som ble etterspurt i skriveramma, i tillegg til deres egen info. Dette skulle så overføres til skriveramma. Stikkordene der ble utgangspunktet for friformkartet. Jeg hadde laget et eksempel på friformkart som de som var usikker kunne se på. Alle elevene har jobbet med både det å finne nøkkelord, bruke skriveramme, bruke BISON - overblikket og å lage et friformkart før.

Formålet med dette prosjektet sett fra et lærerperspektiv var flere ting:

- Elevene skulle jobbe individuelt, slik at de måtte ta ansvar for egen læring og ikke kunne gjemme seg bak noen andre
- De skulle øve seg i å navigere i et kildemateriale ved bruk av bison – overblikket
- De skulle kunne trekke ut viktig informasjon med skriveramma som støtte
- De skulle kunne finne egne nøkkelord i teksten
- De skulle lage et friformkart med egne illustrasjoner
- De skulle fremføre med friformkartet som støtte, slik at de var nødt til å bruke egne ord

BISON – overblikket er ei slags oppskrift for hvordan du kan gripe an ny ukjent tekst, og kan forklares på følgende måte:

- B** – Bilde og bildetekster
- I** – Innledning
- S** – Siste avsnitt /sammendrag
- O** – Overskrift
- N** – NB – ord som skiller seg ut
  - *Kursiv*
  - Understreking
  - **Fete typer**
  - **STORE BOKSTAVER**

<b>Fylke:</b> <b>Beskrivelse:</b>	<b>Hvor ligger det på Norgeskartet:</b>	
<b>Areal:</b> <b>I forhold til Oslo:</b>	<b>Største by:</b> <b>Høyeste punkt:</b> <b>Største øy:</b>	<b>Bebyggd:</b> <b>Jord:</b> <b>Skog:</b> <b>Vann:</b>
<b>Folketall:</b>	<b>Antall kommuner:</b>	
<b> Finn 5 ting ved dette fylket som du har lyst til å fortelle mer om:</b>		

Skriveramme kan ses på som en støttestruktur for elevene i prosessen med å skrive en tekst. Det kan også være en metode for å hente ut en bestemt mengde informasjon fra teksten. Skriveramma fungerer som en oversikt over hva de skal lete etter, og er også en plass de skriver ned den informasjonen de finner. Videre arbeid kan være å skape en tekst ut fra det de har skrevet i ramma, eller det kan være utgangspunkt for å lage et friformkart, slik vi gjorde. Den kan selvfølgelig også brukes som utgangspunkt for muntlig aktivitet.



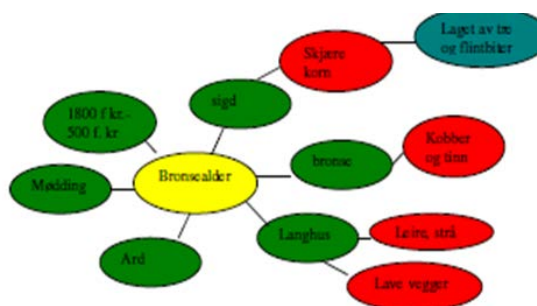
Friformkart er en læringsstrategi for blant annet lesing av tekst. Man omformer den teksten man leser til bilder, symboler, diagrammer og nøkkelord (Salen, 2003, s. 155). Friformkart er gunstig å bruke av ulike årsaker. Når man har lest en tekst begynner man å gå på jakt etter de viktigste nøkkelordene. Dette skal så overføres til et tegneark ved hjelp av blant annet små illustrasjoner. Formålet med å bruke friformkart kan rett og slett være å lære seg stoffet. Det kan også være å bruke friformkartet som ”manus” ved

muntlige fremlegg, eller som en base for tekstskaping. I vårt tilfelle har vi brukt friformkart både som manus og som base for å skrive en faktatekst. Fordelen med friformkart ved en muntlig fremføring er at det er umulig å bare ”lese opp det jeg har skrevet”, fordi det ikke finnes setninger der. Elevene blir tvunget til å forme egne setninger ut fra det de har på friformkartet.

### Aksjon 3: Strukturert tankekart

Elevene har jobbet med både vanlig og strukturert tankekart i de fleste fag tidligere. Denne gangen var temaet ”Historikeren i arbeid” i samfunnsfag. Lærer og elever snakket først sammen om hva en historiker er før de sammen laget starten på et strukturert tankekart med det de allerede visste. Målet for læreren var å aktivere elevenes forkunnskaper slik at de hadde ”knaggene klar” til å henge ny kunnskap på. Lærer brukte smartboard, og elevene skrev i boka si. Elevene fikk så fortsette på tankekartet alene i noen minutter, før de sammen brukte BISON – blikket når de leste i boka. Når elevene var ferdige med kapittelet hentet læreren frem tankekartet på smartboarden, og elevene fikk beskjed om å finne frem sitt i boka si. De måtte også finne en blyant med en annen farge enn den de hadde brukt før. Sammen fylte de ut det strukturerte tankekartet med all den nye informasjonen som elevene hadde tilegnet seg gjennom kapittelet.

Formålet med aksjonen fra et lærerperspektiv var å bevisstgjøre elevene hvor mye de kan fra før av ved å aktivere deres forkunnskaper, og også å bevisstgjøre dem om at de faktisk har lært noe nytt. Det er denne læringsstrategien veldig bra på, for den gir et oversiktlig bilde over forkunnskaper og ny kunnskap, siden det er skrevet med ulik farge. Elevene føler mestring ved at de blir bevisst på akkurat dette.



Strukturert tankekart er et verktøy som systematiserer ideer, tanker og opplysninger. Tankekart kan brukes for å systematisere en tekst eller som en disposisjon for videre arbeid/fordyping. Et strukturert tankekart kategoriserer opplysninger.

## Del 6 – Oppsummering

Jeg har beskrevet Sundli skole og prosessen med å koble elever og lærere til studien. Jeg ønsket å få både lærernes og elevenes perspektiver for å skaffe meg et mer helhetlig bilde. Elevene kan ses på som deltakerne i denne studien, og et av aksjonsforskningens prinsipper er å ta utgangspunkt i de som opplever ”problemet”. I dette tilfellet kan det kanskje sies å både være lærerne og elevene. Ikke alle elever har forutsetninger for å kunne overvåke sin egen læring når de er 10 – 12 år gammel, men de kan allikevel gi uttrykk for hva de synes er utfordrende, og hva de mener gir læringsutbytte.

Jeg har i en tabell gitt en oversikt over når, og på hvilken måte jeg har skaffet meg empiri.

Jeg har i tillegg fortalt i korte trekk hva de utvalgte aksjonene har gått ut på, og beskrevet de læringsstrategiene som ble brukt.

I neste kapittel gir jeg en beskrivelse av de ulike metodene jeg har brukt i min forskning.

## Del 7 – Metode

Metodekapittelet har til hensikt å belyse de metodevalg jeg har tatt i denne studien. Jeg vil først beskrive aksjonsforskning som metodiske tilnærming i denne studien. Jeg har valgt de kvalitative metodene intervju og deltakende observasjon for å samle inn empiri, og gir derfor ei teoretisk innføring og begrunnelse for disse valgene.

Videre kommer jeg inn på forskningsetiske dilemmaer. Til slutt gir jeg en begrunnelse for valg av tema, og reflekterer rundt mine mange roller i dette aksjonsforskningsstudiet.

Metode er...

...en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder.

(Hellevik sitert i Bjørndal, 2012, s. 29)

Grovt sett kan vi si at det finnes to hovedtyper metoder innenfor samfunnsvitenskapen: kvalitative og kvantitative forskningsmetoder. Ved kvantitative forskningsmetoder bruker en et stort antall informanter, og man analyserer datamaterialet ved hjelp av tallfesting og tabeller. Ved kvalitativt orientert forskning er intensjonen heller å få en dypere forståelse av det som forskes på, og antall informanter involvert kan være mye mindre (Bjørndal, 2012).

Jeg velger å ha en kvalitativt orientert innfallsvinkel i mitt aksjonsforskningsstudie, nettopp fordi jeg ønsker å gå dypt inn i Sundli skoles kultur, og søker å utvikle den videre.

Jeg vil i det følgende redegjøre for hvordan jeg har gjennomført min studie etter aksjonsforskningens prinsipper.

### Aksjonsforskning som metode

I teorikapittelet sies det at det som kjennetegner aksjonsforskning er at forskeren søker å endre en situasjon sammen med de som befinner seg i den.

Furu (2007) støtter seg på Hansson, som har skissert noen kjennetegn ved aksjonsforskningen:

- *Praktisk innretting.* Aksjonsforskningen griper an ”virkelige” problemer fra praksis.
- *Forandring.* Forandring ses på som en integrert del av forskningen, både som et middel til å få bedre kjennskap til fenomenet og foreteelsen. Man lærer seg mer gjennom å delta i endringsprosessen enn ved bare å være observatør.
- *Syklisk prosess.* Forskningen gir rom for tilbakekopling, som gir mulighet for endring som siden implementeres og evalueres som utgangspunkt for videre studier.
- *Deltakelse.* Deltakerne er sentrale i forskningsprosessen. Deres aktive deltakelse bygger på samarbeid, gjensidig læring og felles kompetanseutvikling.
- *Det hermeneutiske kunnskapsidealet.* Aksjonsforskning har sin base i emansipatorisk og/ eller hermeneutisk kunnskapsteoretisk kunnskapsideal.

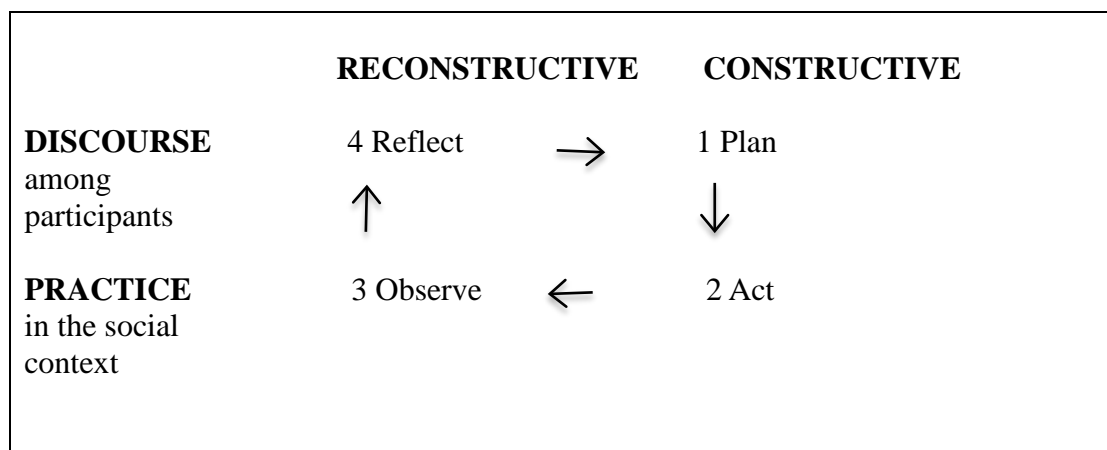
- *Verdifellesskap for praktiker og forsker.* Tanker om verdimeslige grunner er nært knyttet til det emansipatoriske kunnskapsideal.
- *Helhetsforståelse av problem.* Aksjonsforskning skal lede til både praktisk problemløsning og teoriutvikling.

(Hansson sitert i Furu, 2007, ss. 13 – 14)

I mitt studie har jeg sammen med mine kollegaer reflektert rundt utfordringer vi har møtt på ved arbeid med elevenes lesekompetanse, og forsøkt å endre eksisterende praksis. 3M – prosjektet er initiert av regjeringen, kommunen bestemte at fokusområde skulle være lesing, og skolen (senere kommunen) hadde en plan for læringsstrategier som vi skulle ta i bruk. Allikevel var det vi i lærerfellesskapet som diskuterte oss frem til hva vi måtte ha fokus på i våre klasser. Vi kjenner elevene, og vi visste hvordan vi burde legge opp undervisninga. Det at vi selv var involvert i prosessen gjorde det mulig for oss å hele tiden endre kurs når vi så at det trengtes. Vi reflekterte sammen underveis og etter aksjonene, og så hva som måtte gjøres annerledes neste gang. Alle lærerne var deltakende i prosessen, men jeg fikk rollen som pådriver. Aksjonsforskninga bidrar til en kontinuerlig jobbing med læringsstrategier i klasserommet, og jeg forsøker å bidra med teori rundt dette i denne studien.

Dette kan illustreres i en selvreflekterende spiral, som jeg har brukt som utgangspunkt for min forskning. Carr og Kemmis har, etter inspirasjon fra Lewin, skissert det på følgende måte:

Figur 1, fasene i aksjonsforskningens refleksjonsspiral



(Carr & Kemmis sitert i Furu, 2007, s. 24)

Spiralen består av planlegging, handling, observasjon og refleksjon, ny planlegging og så videre. Det er et konstant spenningsforhold mellom konstruksjon og rekonstruksjon av kunnskap, og Furu (2007) sier at

Innsikt og læring blir formet av den sosiale og kulturelle konteksten, samtidig som den sosiale og kulturelle konteksten blir formet av individenes tenking og handling. Gjennom den kollektive refleksjonen forener man fortidige og framtidige tanker og

handlinger. Dette skaper et stort potensial for utvikling”.

(Furu, 2007, s. 24)

Vi er som individer preget av den konteksten vi lever i. Lærerfelleskapet på teamet mitt reflekterte sammen og så nye løsninger på eksisterende utfordringer.

Nedenfor vil jeg ta for meg de metodene jeg har benyttet meg av for innhenting av empiri.

## **Kvalitativt forskningsintervju**

”Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål” (Kvale & Brinkmann, 2012). Det kjennetegnes ved en metodisk bevissthet rundt spørreformen, og det fokuseres på dynamikken i interaksjonen mellom intervjueren og den intervjuede. Samtidig skal man ha en kritisk innstilling til det som blir sagt. Kanskje i motsetning til andre intervjuformer har intervjueren et større ansvar, en er avhengig av ens kunnskaper, følsomhet og empati for å oppnå gode resultater.

Mine samtaler med lærerne på Sundli skole kan karakteriseres som *fokusgruppesamtaler*. Strukturen i en fokusgruppesamtale er ledig, og moderator (den som leder intervjuet) skal ha en tilbaketrukket rolle. Fokuset er å få frem mange forskjellige synspunkter om det som diskuteres, og det er ikke et mål at man skal enes. Håpet er at en avslappet og kollektiv ordveksling kan bringe fram spontane og emosjonelle synspunkter. Moderator har som sin viktigste oppgave å sørge for at de som deltar føler at det er en åpen atmosfære hvor ingenting er galt eller feil. En bakdel ved denne type intervju er at siden det er så fritt kan det være utfordrende for moderator å holde tråden, og ikke vike bort fra emnet (Kvale & Brinkmann, 2012).

Det å intervju barn kan gi andre utfordringer enn å intervju voksne. Jeg har valgt å bruke en blanding av fokusgruppeintervju og et samtaleintervju med elevene. Et samtaleintervju er mye friere enn et vanlig intervju, og begge parter har mulighet til å vinkle samtalen (Bjørndal, 2012). Dette kan gi ny, rik og overraskende informasjon om den pedagogiske situasjonen. Barn besitter ikke de samme ferdighetene til å kommunisere som voksne. Blant annet kan man oppleve at de trenger tid for å formulere det de ønsker å uttrykke. Da er det viktig at man gir det rommet når man intervjuer, nettopp for å få frem elevenes tanker og refleksjoner. Å intervju barna kan korrigere våre voksenantagelser om hva barna tenker, mener og føler (Løkken & Søbstad, 2006). Vi trenger å få vite deres perspektiver, i stedet for å bare anta. Jeg har tidligere nevnt viktigheten av at man har et godt forhold til de man skal intervju. Dette kommer særlig til syne i en situasjon hvor man skal intervju barn. De må føle seg trygg i situasjonen. Andre faktorer som spiller inn er elevenes motivasjon for intervjuet og tema, og deres emosjonelle tilstand der og da. Elevene legger fort merke til om jeg har en genuin interesse for det de sier, og dette kan være med på å avgjøre om intervjuet blir ”vellykket” eller ei. Det er ikke til å komme bort fra at en lærers rolle på skolen kan påvirke elevenes svar. Ofte ønsker de å gi læreren det svaret de tror hun vil ha fordi maktforholdet er skjevt. Stiller man ledende spørsmål får man ofte det svaret man ”fisker etter”. Derfor er det viktig å klarlegge rammene før man går i gang, slik at de føler seg trygg på at det ikke finnes noen



fasit. Alt er rett (Løkken & Søbstad, 2006).

Mine intervjuer er gjort med mine egne elever og kollegaer av meg på den skolen jeg jobber på. Både det og konteksten rundt påvirker hva som blir sagt, altså hvilken kunnskap som blir skapt. Jeg har hatt fokus på empirien fra intervjuene, og ikke samspillet vårt i intervjusituasjonen. I det kunnskapen i intervjuene gikk fra muntlig til skriftlig påvirket min forforståelse transkripsjonen. Utfordringen er at ikke vesentlig informasjon går tapt i prosessen. Denne masteroppgaven vil når den er ferdig levere kunnskap om akkurat den konteksten empirien har oppstått i. Forhåpentligvis vil den bringe nyttig kunnskap for både de involverte og andre som jobber i skolen i Norge.

I intervjusituasjonen med elevene har jeg forsøkt å fremstå som lærer for elevene for at de skulle være trygge og avslappet i situasjonen. Intervjuene har foregått både med elevene alene og i grupper på to. Dette har jeg gjort blant annet ved at jeg ikke har hatt med meg intervjuguide. Jeg har heller tenkt gjennom tema for samtalen på forhånd, og tatt opp de temaer som passet i konteksten den dagen. Eksempler på tema er hvordan de selv mener at de kan forstå det de leser og hvilke strategier de bruker for å huske det de leser. Jeg har også gått inn på de ulike læringsstrategiene som vi brukte da samtaleintervjuet ble gjort, for eksempel snakket jeg med dem om bruk av to – kolonnenotat da vi jobbet med det i samfunnsfagstimene. Dette fordi jeg ville få frem elevenes refleksjoner mens deres erfaringer fortsatt var ”fersk”. Jeg har vært opptatt av at vi har befunnet oss på et rom hvor vi ikke kunne bli forstyrret, men ellers har situasjonen vært lik en vanlig samtale jeg har med elevene daglig. Vi har sittet på gulvet, på stoler og pulter, og lignende. Jeg har ikke forsøkt å lage en ”intervjuramme” med meg på den ene siden av bordet og elevene på den andre siden. Jeg ønsket at de skulle se på dette som en vanlig samtale med meg.

Fokusgruppesamtalene med lærerne har funnet sted på klasserom og grupperom etter undervisning. Dette for at vi skulle få samtale uforstyrret. Jeg har hatt med meg noen spørsmål i en intervjuguide, men har samtidig forsøkt å la lærerne samtale fritt. Om jeg har sett at tida begynte å jobbe mot oss har jeg heller gått over til neste tema. Jeg ønsket at de skulle samtale rimelig fritt rundt de gitte temaene fordi det har gitt meg nye perspektiver som jeg ikke ville fått fram om jeg hadde stoppet dem for tidlig. Eksempel på tema som ble tatt opp var hva de selv definerer som god lesekompetanse. Andre tema var deres erfaringer med å jobbe med læringsstrategier og om de mener at det å jobbe med læringsstrategier har læringseffekt for alle elevene. Samtalene har vart i 40 – 60 minutter, og vi har snakket om ulike temaer som er relevant for elevenes lesekompetanse og bruk av læringsstrategiplanen.

Innvendinger mot å bruke kvalitative forskningsintervju som metode i vitenskapelig forskning, går på at det ikke er vitenskapelig, og derfor ikke gyldig kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2012). Det finnes derimot ikke noe enerådende definisjon på hva som er vitenskap, og hva som ikke er det. Det en kan enes om er at vitenskapelig forskning kan være metodisk produksjon av ny systematisk kunnskap. En annen innvending går på at det ikke er vitenskapelig fordi intervjuet er personavhengig (Kvale & Brinkmann, 2012). En kan forsøke å eliminere intervjuerens posisjon, eller en kan se på den som det primære forskningsredskapet til å hente ut informasjon.

## Intervjuguide

En intervjuguide er en oversikt over hvilke emner en skal snakke om under intervjuet. Den kan lages på to forskjellige måter: tematisk og dynamisk. Kvale (1997) anbefaler å ha en guide som dekker begge områdene. Da er man sikker på at man både tar hensyn til dets relevans for forskningstemaet, og det å kunne skape en god intervjusituasjon. Han sier videre at et godt intervju spørsmål bør bidra tematisk til å produsere kunnskap, og dynamisk med å skape en god intervjuinteraksjon (Furu, 2007). En grunnregel å ha i bakhodet når man skal lage en intervjuguide er at spørsmålene skal være lette å forstå, de skal være korte, og de skal være fri for akademisk sjargong. Et kjennetegn på en god samtaleintervju er at spørsmålene er korte og svarene lange (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2011).

## Deltakende observasjon

Ved deltagende observasjon studerer du hvilke aktiviteter den observerte setter i gang, hvem som er til stede, hva som sies og så videre. Du styrer ikke situasjonen du skal observere, du bare ser hva som skjer. Formålet er altså å kunne beskrive hva folk sier og gjør i sammenhenger som ikke er styrt av forskeren (Fangen, 2010). Utfordringen er at du på den ene siden skal observere hva som skjer, og på den andre siden delta i en viss skala selv. Du deltar som både menneske og forsker, og har dermed flere hatter på deg samtidig. Om du er utenforstående og kommer inn i et fremmed miljø kan dette by på utfordringer; de du skal studere kan bli påvirket av at du er der, og situasjonen blir kunstig. Om man skal observere i et miljø som er kjent byr det på andre utfordringer. Dette gjør at man kan gli inn i den sosiale sammenhengen lettere enn om dette ikke hadde vært tilfelle, men man må allikevel vokte seg for ikke å "go native", men huske på at den vitenskapelige hatten er på. Man må forholde seg saklig til det man observerer (Løkken & Søbstad, 2006).

Fordelene ved deltagende observasjon vs. for eksempel intervju er, i følge Fangen (2005), at du får et svært sammensatt bilde av de menneskene du studerer over tid. Du kan sikre deg tilgang på informasjon som du kanskje ikke ville fått i en intervjusituasjon. Respondentene kan være selektive i hva de beretter i et intervju, dette er ikke like lett når du blir observert over tid.

I min studie har jeg observert elevene underveis i timene. Jeg gjorde det ved at jeg gikk rundt i klasserommet og samtalte med elevene om det de holdt på med. Jeg spurte dem om grunnen til at de gjorde sånn eller slik, akkurat som jeg ville gjort i en time hvor jeg kun har lærerbrillene på. Jeg har først og fremst vært lærer som har vært tilstede for elevene om de trengte hjelp og veiledning. Samtidig har jeg hatt forskerbrillene på der det har vært mulighet for det, og forsøkt å få øye på hvordan elevene jobbet med læringsstrategiene. Jeg forsøkte å spore hva de så på som ei utfordring, hva som gav dem motivasjon og lignende. Jeg så også på om jeg kunne finne et mønster på hvem av elevene som uttrykte hva, basert på min kjennskap til dem som lærer (Løkensgard Hoel, 2000). Her var jeg nok allerede inne i analyseprosessen, hvor jeg tolket deler av helheten ut fra min egen forforståelse og tidligere erfaringer med elevenes arbeid i lignende temaarbeid. Dette kommer jeg nærmere inn på i neste kapittel.

Deltakende observasjon blir kritisert fordi det kan være vanskelig å finne balansegangen for deltagelse i den konteksten du observerer. Du skal delta, men ikke påvirke. Særlig i en

situasjon hvor en observerer barn må en være påpasselig, fordi de vanskelig kan forsvare sine egne interesser (Fangen, 2010). Forskeren må ha tilstrekkelig kunnskap til barn og tilpasse både metode og innhold deretter.

## Samtykke og anonymisering

I all forskning er det noen etiske spørsmål som må sikres før rapporten slippes. Forskeren må før datainnhenting starter sørge for å innhente informert skriftlig samtykke fra alle hennes respondenter. Hun må sikre seg om at hun og intervjupersonene er enige om hvordan dataene kan brukes, og i hvilke sammenhenger. Om man ønsker å verne om intervjupersonens privatliv kan man bytte ut navn og eventuelt også forandre egenskaper ved publisering. Da gjelder det om å endre formen på informasjonen uten å gjøre noen større inngrep på meningsbudskapet. Kvalitativ forskning skal idealistisk både produsere vitenskapelig kunnskap og hjelpe til med å forbedre menneskers vilkår. Det betyr at resultatene må formidles i en form som både er vitenskapelig og etisk holdbar. Publisering kan føre med seg uante etiske konsekvenser som er umulig å forutse, derfor er det avgjørende at intervjupersonene får lese rapporten om ønskelig, før publisasjon (Kvale & Brinkmann, 2012, ss. 275 – 276).

Jeg har anonymisert alle de involverte personene og skolen studien min tar utgangspunkt i. Jeg har også bevisst beskrevet alle informanter som hunkjønn for nok en gang å sørge for at alle skulle forbli anonym. Dette fordi både de som kjenner til mitt arbeid og de som ikke gjør det, ikke skal ha mulighet til å spore mine informanter. Jeg kommer nærmere inn på dette i kapitlet om validitet og reliabilitet. Jeg har innhentet informert samtykke fra alle mine informanter, og gitt lærerne mulighet til å lese rapporten før den publiseres.

## Forskningsetiske dilemmaer

Etikk forbindes gjerne med de store spørsmålene som liv, død og lidelse. På den andre siden vil også begrepet dukke opp i de mindre etiske spørsmål en pedagog kan stille seg i sin hverdag. Begrepet kommer opprinnelig fra det greske ordet *ethos*. Dette betyr sedvane, måte å handle på, moralholdning eller karakter. I dag brukes begrepet i stor grad om det å være reflektert i måten man forholder seg til omverdenen på (Bjørndal, 2012).

I all forskning er det viktig at etiske prinsipper blir fulgt. En lærerforsker kan samle inn datamateriale for å forstå praksis, for så å utvikle ny praksis. Det er essensielt at de som inngår i en slik prosess skal kunne stole på forskeren, og være sikker på at informasjonen som blir gitt ikke blir misbrukt. Som oftest når man forsker på noe har man en forventning, og kanskje en forhåpning, om hva man skal komme frem til gjennom analysene.

Når man går inn i klasserommet som lærerforsker har man forskjellige hatter på seg, og det er viktig å reflektere rundt de ulike rollene. Er man først og fremst lærer som forsker, eller ser man på seg selv som forsker i eget klasserom? Jeg går inn i både en forskerrolle og en praktikerrolle i dette arbeidet. "Forståelsen kan ikke skilles fra den konteksten aktøren er en del av, enten denne er en forsker eller informant. Forskerens subjektive forforståelse er ikke en feilkilde som hindrer innsikt, men en forutsetning for innsikt" (Løkensgard Hoel, 2000, s. 162). Altså, det at man forsker i egen praksis trenger ikke å bety at man blir "blind" og ikke

klarer å se utfordringene. Nettopp det at man kjenner til rammefaktorene, og selv har erfart hvor skoen trykker, kan være en styrke når man skal drive aksjonsforskning i sitt eget klasserom. Dette sammenfaller jo også med aksjonsforskningens prinsipper – en ønsker å komme til ny kunnskap om sin egen praksis.

Aristoteles har forsøkt å kategorisere og beskrive 3 kunnskapsformer. Den ene av de, fronesis, tar for seg menneskets etiske og politiske liv. Evnen til å bruke skjønn, og det å være et allmenndannet menneske i samfunnet er det som er i fokus her. Det å ville godt, og å fungere med menneskene rundt seg. Fronesis er ment som en balanserende kunnskap mot Aristoteles' første kunnskapsform, episteme, hvor det hele tiden er snakk om å skape kunnskap som middel for effektiv utvikling i det moderne samfunnet (Gustavsson, 2009, s. 160). En har vært redd for at denne utviklingen skulle føre til instrumentalisering og avhumanisering. Aristoteles sa følgende: "Det gode kan kun gjøres i relasjon til rett person, i hensiktsmessig grad, på rett tidspunkt, med et rett formål og på en hensiktsmessig måte" (Gustavsson, 2009, s. 168, *oversatt av meg*). Fronesis handler om å ta de rette avgjørelsene og valgene, og dette er gjeldende både når man "aksjonerer" i klasserommet, intervjuer lærere og elever, og til slutt skal tolke empirien.

Kvale og Brinkmann forbinder fronesis med evnen til å utarbeide ..... "tykke etiske beskrivelser, evnen til å se og beskrive hendelser i deres verdiladede sammenhenger og dømme deretter" (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 85). Forskere må altså bruke sin praktiske klokskap for å være etisk kompetente. For å utdype dette henviser de til Richardson, som mener følgende:

"Ettersom skriveprosessen alltid er verdikonstituerende, er det alltid problemer med autoritet og forfatterskap (...). Narrative forklaringer betyr i praksis at én persons stemme – forfatterens – snakker på de andres vegne. Disse praksisene reiser selvfølgelig postmodernistiske spørsmål om forskerens autoritet og privilegium. Hvem snakker vi på vegne av, hvem snakker vi til, med hvilken stemme, med hvilket formål, og ut fra hvilke kriterier?"

(Kvale & Brinkmann 2012, s. 275)

Dette er den store utfordringa med kvalitativt orientert forskning. Hvordan klarer jeg i min masteroppgave å balansere mellom å være en deltakende part i mitt eget forskningsarbeid, og forsker? Klarer jeg å ta på meg rette briller til alle tider? Siden det ikke finnes noe rett/galt og svart/hvitt i kvalitativt orientert forskning kan det kanskje være en utfordring å ikke "ha resultatet klart før start", at man ved hjelp av ledende spørsmål får de svarene man ønsker seg (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 182). Dette gjelder kanskje i høyere grad når man skal intervjuer barn, og jeg vil diskutere det mer inngående i kapitlet hvor jeg reflekterer rundt mine mange roller i denne studien.

Jeg nevnte over viktigheten av at både kollegaer og elever skal kunne stole på forskeren. Et aspekt ved det er forskerens ønske om være dyptgående og utforskende i sine søk etter mening i intervjuene. Her kan det være fort gjort å gå for langt i sin iver – man må passe seg for å komme i skade av å krenke den intervjuede på veien. Forskerens dilemma er faren for en empiri uten dybde, men den intervjuedes integritet må settes foran (Kvale & Brinkmann, 2012).

## **Validitet og reliabilitet**

Validitet og reliabilitet har med forskningens troverdighet, styrke og overførbarhet å gjøre. Kvale og Brinkmann (2012) bruker begrepene pålitelighet og gyldighet, for å hverdagsliggjøre begrepene slik at de blir mer forståelig. Reliabilitet, eller pålitelighet, handler om et resultat kan reproduseres av andre forskere. Dette kan særlig komme til syne om en annen forsker stiller de samme spørsmålene, og ved bruk av ledende spørsmål. Validitet, eller gyldighet, handler om hvorvidt en bruker den metoden som er best egnet for å undersøke et gitt tema. Undersøker man det som man hadde til hensikt å undersøke? For å finne ut om et intervju er valid eller ei må man da gå gjennom og kontrollere hele prosessen fra start til slutt. Her må man se både på planleggingsfasen, selve intervjuet, transkriberinga, analysen og til slutt den endelige rapporten (Kvale & Brinkmann, 2012, ss. 253 – 254).

Kvale sier at om en leser som inntar samme perspektiv som forskeren, ser det samme som forskeren, kan man si at det er gyldig vitenskap. For å få til dette må man fra start til slutt sørge for at prosessen er transparent. Om man søker å forklare og argumentere for alle valg som tas underveis, er det mulig for leser å innta samme perspektiv som forskeren (Furu, 2007).

Jeg har gjennom prosessen diskutert utfordringer og avgjørelser både med deltakerne i studien, med andre kollegaer og med studenter og veileder på dette studiet. Særlig har to av mine kollegaer som også tar dette studiet vært til stor hjelp fordi de har samme innsikt i rammene for en slik studie, og har fungert som kritiske venner i prosessen. Jeg har også sendt datamaterialet til de som har deltatt i fokusgruppesamtalene slik at de kunne komme med innvendinger om de ikke kjente seg igjen i fremstillingen. Formålet med dette har vært å gjøre prosessen transparent. I skrivninga av denne oppgaven har veilederen min hele tiden gjort meg oppmerksom om det har vært elementer som har vært uklare, ikke argumentert for, ikke beskrevet og så videre.

## **Å være forsker i eget felt**

Aksjonsforskningsstudiet mitt har gått parallelt over to nivåer, hvor jeg har pendlet mellom å ha på meg lærerbrillene og forskerbrillene. Av og til tror jeg at jeg har hatt på meg begge, og av og til har jeg ikke vært bevisst hvilke briller jeg hadde på meg. I det følgende vil jeg først gi en beskrivelse av hvorfor jeg valgte lesekompetanse og læringsstrategier som tema for min masteroppgave. Jeg har tidligere sagt at skolen hadde dette som fokusområde da jeg bestemte meg for å gjøre det til mitt fokusområde og, men jeg kunne like gjerne ha valgt noe annet. Jeg sto fritt til å velge tema selv, men ønsket å jobbe med noe som jeg virkelig er engasjert i.

Jeg vil så forsøke å beskrive hvordan prosjektet har blitt styrt av meg som både lærer, veileder for kollegaer og forsker. Jeg reflekterer også rundt de utfordringene dette har ført med seg for meg.

## **Valg av tema**

Jeg har jobbet i ungdomsskolen i 4 år, og ser hvor utfordrende det blir for de elevene som ikke mestrer lesing godt nok. Tekstmengden blir plutselig mye større fra barneskolen til ungdomsskolen, og det er avgjørende at de kan orientere seg i en tekst for at de skal klare å

”henge med”. Jeg har erfart fortvilte elever som har sagt til meg at de har lest samme tekst mange ganger uten å huske noe. Elever som har pugget masse til prøver blir kjempefortvilet når prøvedagen er der og de ikke husker noen ting. Når jeg da spør dem om hvordan de har jobbet frem mot prøven, så er svaret at de har lest hele kapitlet mange ganger. Det sier seg selv at det blir altfor mye å huske på om du skal lese om et emne fra perm til perm. Hadde de da hatt noen læringsstrategier som var implementert ville antageligvis resultatet sett annerledes ut. Jeg skal være den første til å innrømme at jeg selv ikke gjorde en god nok jobb på dette feltet. Jeg har ikke jobbet systematisk for å implementere læringsstrategiene som en naturlig arbeidsmetode. Jeg ønsker at det skal gå en automatikk i bruk av læringsstrategi ved møte med en ny tekst. Derfor mener jeg at det er viktig å ha fokus på dette helt fra småskolen av. Det handler også om ikke å ta motet fra elever som ikke liker å lese. Om de tror at den eneste måten å lese en tekst for å forstå den er å begynne på begynnelsen og lese seg gjennom kronologisk til slutten, kan de fort bli motløs og vegre seg for å begynne med en tekst. Det er viktig at alle finner interesse og glede i lesing, slik at de blir motivert for det.

## **Pedagog, forsker og veileder**

For min egen del har det vært både fordeler og bakdeler ved å skulle være en del av forskningsprosjektet som lærer. Jeg har i hovedsak fungert som lærer i planlegging og gjennomføring av aksjonene. Jeg har vært lærer i klasserommet sammen med elevene, og forholdt meg til dem som jeg vanligvis gjør. Løkensgard Hoel (2000) sier at der lærer og forsker er samme person, kommer alltid lærerens forpliktelser foran forskerens interesser. Det vil i mitt tilfelle si at elevenes behov til enhver tid har vært mitt hovedfokus, så har jeg tatt på meg forskerbrillene der det har vært anledning til det.

Jeg har hatt tryggheten i at jeg har hatt god kjennskap til de aksjonene som har blitt satt ut i live, fordi jeg helt eller delvis har planlagt dem selv. Det har vært godt å kunne ha rik bakgrunnskunnskap om hvorfor den eller de metodevalg er blitt tatt, og hvorfor de læringsstrategiene som er valgt, er valgt. Samtidig har jeg kjent på eieforholdet til prosjektet. De andre lærerne har sett på dette som ”mitt” prosjekt, selv om de har vært med på å planlegge og gjennomføre aksjonene, og har deltatt i refleksjonene og fokusgruppeintervjuene underveis. De har spurt meg om jeg vil ha det sånn eller slik, når jeg egentlig har ønsket at de selv skulle vurdere hvordan de ville ha det. Jeg har fungert som en pådriver i studien. Dette vil jeg beskrive nærmere i det følgende.

En god aksjonsforsker må ha *kunnskap* om skolens intensjoner og realiteter, *kjennskap* til praksisfeltet ved å forstå både det aktørene der forstår og ikke forstår, og *klokskap* for å følge etiske utfordringer i møtet med menneskene i feltet (Tiller, 2006). Forskeren skal ha satt seg inn i skolekulturen og ha kompetanse i utviklingsprosesser, og kunnskaper om det aktuelle tema for utviklingsprosjektet. Hun skal fungere som et speil for deltakernes virksomhet og utvikling, hvor målet er at deltakerne selv kommer frem til nye alternativer for å forbedre egen praksis (Steen – Olsen & Grude Eikseth, 2007). Forskeren skal altså utvikle refleksiv kompetanse hos deltakerne. Utfordringen med å være både forsker og lærer på samme tid er at læreren forsker *på* sin egen praksis, i stedet for *i* sin praksis. Forskeren kan lett havne i dilemmaet mellom handlingstidsrom og handlingstvang. En lærerforsker trenger handlingstidsrom for å reflektere rundt sine handlinger, men høgt arbeidstempo fører til handlingstvang (Steen – Olsen & Grude Eikseth, 2007).

Jeg har siden oppstarten av den nasjonale satsninga Vurdering for Læring i 2010 vært i utviklingsgruppa på Sundli skole. Gruppa har hatt ansvaret for å organisere og drive fram utviklingsarbeid ved egen skole. Jeg tar denne mastergraden sammen med 3 andre kollegaer som også har vært i utviklingsgruppa siden oppstart. Dette har både hatt positive og negative konsekvenser for oss når vi nå har vært i den fasen at vi er avhengige av våre kollegaer for å drive fram et utviklingsarbeid som samtidig er et masterarbeid. Det har vært en stor styrke for oss i disse årene å være flere ved en skole, men nå kan det virke som at det er en "ulempe". Jeg får inntrykk av at noen av kollegaene våre føler at de kun er med på dette arbeidet for at vi i utviklingsgruppa skal få oss en mastergrad. Jeg har derfor skoleåret 2015/2016 valgt å tre ut av utviklingsgruppa, og heller slippe andre krefter til. Da har jeg en rolle mindre å forholde meg til.

Jeg nevnte lengre opp at jeg har fungert som lærer i klasserommet, og sett på meg selv som lærer i planlegginga. Allikevel har de andre lærerne forholdt seg til prosjektet som at det var "mitt". Jeg tror det kan komme av at de ikke ønsker å "ødelegge" min plan, om jeg skulle ha noen. De har nok følt det som at de var med på mitt aksjonsforskningsprosjekt. Det vil ikke dermed si at de ikke har vært med å utforme aksjonene, for det har de. Men de har hele veien vært opptatt av at jeg måtte godkjenne deres planer, slik at det skulle være i tråd med prosjektet. Det kan virke som at de har sett på meg som en veileder, fordi jeg har større kunnskaper på feltet læringsstrategier enn de har. Jeg har kunnet forklare og veilede dem når de har vært usikker.

Jeg har opptrådt som lærer i planleggingen, men jeg tror nok at det hele tiden har vært tilstede i underbevisstheta at dette skulle bli en masteroppgave. Dette har nok da påvirket mine avgjørelser i forhold til hvordan undervisninga skulle gjennomføres, slik at jeg som forsker hadde muligheten til å skaffe meg empiri.

I intervjusituasjonen med elevene ønsket jeg at de skulle se på meg som læreren deres. Samtidig merket jeg selv at forskerbrillene og lærerbrillene var på samtidig. Jeg reflekterte hele tiden på hvilken innfallsvinkel jeg kunne bruke på de enkelte elevene for å få dem til å fortelle om sine erfaringer. Jeg brukte altså min egenskap som lærer for akkurat disse elevene for å få hentet ut den empirien jeg trengte som forsker (Løkensgard Hoel, 2000).

Det som er interessant, som jeg har reflektert rundt i ettertid, er at jo sterkere relasjon til elevene jeg har hatt, jo mer åpen har de vært for å samtale om de ulike temaene. Elever som jeg ikke er kontaktlærer til, og dermed ikke kjenner like godt, har i mindre grad enn de andre åpnet seg opp. Sett fra et forskerperspektiv har altså de elevene som jeg har en sterkere relasjon til som lærer, gitt meg mer empiri som forsker. Dette tolker jeg dit hen at min posisjon som lærer og min forforståelse om hver enkelt elev har vært en fordel i møtet med elevene.

Samtidig har jeg med meg i bakhodet det jeg nevnte i beskrivelsen av intervju med barn som metode. Det kan være en fare for at elevene gir meg som lærer de svarene elevene tror jeg ønsker, på grunn av det asymmetriske maktforholdet det er mellom lærer og elev (Løkensgard Hoel, 2000). Gjennom observasjoner i klassene og refleksjoner sammen med de andre lærerne har jeg forsøkt å se etter tegn på at det elevene fortalte meg i intervjusituasjonen ikke stemte med virkeligheten. Ut fra mine og de andre lærerne på teamets observasjoner og refleksjoner virker det til at elevene har følt seg frie til å fortelle uten tanke om å ville fortelle meg det jeg

ville høre. Helt sikker kan jeg allikevel ikke bli.

Det å skape distanse til datamaterialet er en nødvendig forutsetning i kvalitativ forskning (Steen – Olsen & Grude Eikseth, 2007). Dette fordi man må klare å skape et kritisk analytisk metaperspektiv på dataene. Dette er ekstra utfordrende når man deltar i studien selv både som lærer og forsker. Faren er at man identifiserer seg for mye med deltakerne siden man kjenner dem, man mister overblikket og blir for lite analytisk (Løkensgard Hoel, 2000). Jeg har forsøkt å skape denne distansen ved å ha distanse i tid fra da intervjuene fant sted til jeg startet analysen. Jeg transkriberte intervjuene fortløpende, og lot så det gå ei tid før jeg startet analyseprosessen.

I det følgende vil jeg beskrive de metoder jeg har tatt i bruk i analysen av min empiri.

## Analyseprosessen

### Å analysere i et hermeneutisk perspektiv

Det meste rundt oss har en mening. Tekster, menneskelige handlinger og kunst har en mening. For at dette skal gi mening for oss, så må det fortolkes. Hermeneutikk er læren om fortolkning av tekster (Kvale & Brinkmann, 2012). Å fortolke meningsfulle fenomener er noe vi bedriver hele tiden for å kunne samhandle med andre som sosiale aktører i samfunnet.

Vi møter aldri noe nytt uten noen tanker og erfaringer som vi knytter opp mot det nye. Vi har alltid noen forutsetninger fra før av, og dette bestemmer om det er forståelig eller uforståelig. Hans Georg Gadamer kaller dette for *forforståelse*, som jeg nevnte i Del 4 (Gilje & Grimen 2011, s. 148). Han sier at forforståelse er et nødvendig vilkår for i det hele tatt å kunne forstå noe. Vi har altså alltid noen ”knagger” å henge ny kunnskap på. Dette er avgjørende fordi vi alltid må starte med visse ideer om hva vi skal se etter når vi skal undersøke noe. Uten dette vil det være vanskelig å vite hvor man skal lete etter ny kunnskap, vi vet ikke hva vi skal rette vår oppmerksomhet mot. Dobbel hermeneutikk er å fortolke noe som allerede er fortolket. (Gilje & Grimen, 2011, s. 144). Hermeneutikken fastholder at alt som skjer i menneskets liv er kontekstuell. Dette vil si at den kunnskap som oppstår i en situasjon kan ikke automatisk overføres eller sammenlignes med andre situasjoner. Altså, empirien fra mine intervju og observasjoner er relatert til den konteksten de oppsto i.

Å analysere i et hermeneutisk perspektiv kan både være en befrielse og ei utfordring. Dette fordi det ikke finnes en bestemt arbeidsmodell man kan følge (Fejes & Thornberg, 2009). Vi alle har en forforståelse med oss inn i analyseprosessen. Denne vil være med på å avgjøre hvordan man vil gripe an tolkningsprosessen av sin empiri. I mitt tilfelle vil dette si at min forforståelse for lesing kan farge min analyse av min empiri. Om jeg selv hadde et positivt forhold til det å lese og å jobbe med min egen lesekompetanse, kan utfallet bli noe annet enn om det motsatte var tilfelle.

Når man analyserer tekst i et hermeneutisk perspektiv er man kontinuerlig i en pendlende prosess, som i *den hermeneutiske sirkel*. Den kan ses på som at man hele tiden pendler mellom deler av teksten og helheten. Allerede i intervjusituasjonen fortolker man det som blir sagt. Det fortolkes nok en gang under transkribering og gjennomlesing, og igjen under



analyse. Teksten forsøkes da underveis å settes i relasjon til en ny helhet, og slik går det i en spirallignende form som stadig åpner for en dypere forståelse av meningen (Kvale & Brinkmann, 2012). Jeg har løst dette ved å la det gå litt tid mellom transkribering og første analyseprosess. Jeg har lest empirien mange ganger, og dette har gitt meg nye perspektiver hver gang.

Å analysere et samtaleintervju med barn kan by på noen utfordringer. En må tolke ut fra konteksten, intervjudata kan holdes opp mot annen data om barnet. Her kommer nok en gang min posisjon som lærer for elevene inn. En må ha i bakhodet barnets forutsetninger, erfaringer og den situasjonen de er i på intervjutidspunktet. Ved metodetriangulering kan vi sikre oss at informasjonen blir mer fullstendig (Løkken & Søbstad, 2006).

Jeg har brakt inn min egen forforståelse både som lærer og forsker i analyseprosessen, og tolker ut fra det perspektivet. Som lærer kjenner jeg elevene både faglig og personlig, og det gir meg flere perspektiver å tolke ut fra. Å inneha posisjonen som lærer til elevene du forsker på gir innsyn, kunnskap og innsikt som utenfraforskeren ikke har tilgang til (Løkensgard Hoel, 2000). Samtidig vil det at jeg er så nær feltet jeg har analysert gjort at jeg har være oppmerksom på mitt tolkningsgrunnlag i prosessen. Jeg har både reflektert over fordelene og bakdelen ved å ha en innenfraposisjon som lærer for elevene og kollega til lærerne, til motsetning fra utenfraposisjon om jeg ikke hadde kjent mine deltakere fra før.

Carr og Kemmis (1986) mener at den hermeneutiske metoden er utilstrekkelig, fordi den ikke gir noen metode for å problematisere det en har fortolket, og derfor kommer en seg ikke videre. I mitt tilfelle vil det si at jeg kunne ha fortolket svarene så mye jeg bare ville, men jeg har ikke visst hva jeg skulle gjøre med det jeg hadde kommet frem til. Man trenger å stille seg spørsmålet hva man kan gjøre med de svarene en har kommet frem til, for at det skal gi mening og fremme bedre praksis.

Kritiske røster sier at intervjufortolkning er akkurat det – fortolkning. Derfor kan ikke intervju anses som en vitenskapelig metode. Det er umulig å fortolke på en objektiv grunn. I hermeneutikken er det legitimt at forskerens antakelser til intervjuteksten er med og styrer den etterfølgende analysen (Kvale & Brinkmann, 2012). En må også bestemme seg for om det er *tekstens bokstav* eller *tekstens ånd* en ønsker å fortolke. Altså, skal man analysere akkurat det som blir sagt, eller prøve å finne den dypere mening bak det som blir sagt, såkalt dybdehermeneutikk? I mitt tilfelle har jeg vært ute etter tekstens ånd Et siste aspekt en må tenke igjennom er om det bare skal være *én* korrekt måte å fortolke den gitte teksten på? Bibelen har vært gjenstand for fortolkning ut fra et hermeneutisk perspektiv. Det finnes nok like mange meninger om den korrekte fortolkningen som personer som har forsøkt å fortolke den. Om man kan enes om at det er greit med et fortolkningsmangfold, blir det meningsløst å stille strenge krav til fortolkningskonsensus (Kvale & Brinkmann, 2012).

Nedenfor beskriver jeg hvordan jeg har gått til verks i transkribering og koding.

## Transkribering

Å transkribere er å overføre noe fra et tegnsystem til et annet (Bjørndal 2012, s. 88). I mitt tilfelle overfører jeg lydopptak til skrevet tekst. Gjennom å gjøre dette kan man bli bevisst forhold ved kommunikasjonen som ellers ville blitt oversett. Den langsomme prosessen ved å skrive ned alt som blir sagt gir tid til å reflektere underveis. Dette gjør at en kan se sammenhenger og detaljer som lett forsvinner ut av fokus når en bare lytter.

Før man begynner å transkribere må man ta stilling til hva man ønsker å få ut av datamaterialet. Om man er opptatt av å analysere språkbruken blant unge i dag, kan det være essensielt at man transkriberer absolutt alt i et intervju. Da tar man med alle pauser og småord som blir sagt, kalt "probes" (Edwards & Holland, 2013, s. 73) I mitt tilfelle er jeg opptatt av å få frem elevenes og lærernes mening, og har derfor utelatt å ta med probes. Det å intervju barn byr på utfordringer når det gjelder å få dem til å svare utfyllende, eller i det minste avslutte den setningen de startet på. De kan være godt i gang med ei tankerekke, for så å hoppe over til noe helt annen fordi det falt dem inn der og da (dette kan vel i og for seg også gjelde voksne...). Jeg har prøvd å skrive ned ordrett det som de sier, men justert slik at setninga skal gi mening. Dette kalles meningsfortetting (Kvale & Brinkmann, 2012). Jeg har også valgt å la være å skrive ned mine spørsmål. Jeg har som nevnt ovenfor intervjuet noen elever på et trinn. Jeg har ca. 20 ulike samtaler som jeg har transkribert. Jeg har gitt hver elev et nummer, så i transkriberinga står det E1, E2 osv.

**Tabell 3, eksempel på transkribering:**

Opprinnelig tekst	Bearbeidet
<i>Jeg: Hvordan synes du det var å bruke friformkart? E12: Det var mye morsommere enn å bruke manus.</i>	<i>E12: Det var mye morsommere å bruke friformkart enn å lese fra manus.</i>
<i>Jeg: Følte du at det ble mer ditt eget når du brukte friformkartet? Hvorfor det? E12: Fra manus så leser man, da er det ikke ting man finner på i farta. Tegningene fikk meg til å si det jeg så på tegningene, på min måte.</i>	<i>E12: Fra manus så leser man, da er det ikke ting man finner på i farta. Det ble mer mitt eget fordi tegningene fikk meg til å si det jeg så på tegningene, på min måte.</i>

Jeg har også hatt fokusgruppeintervju med kollegaene i lærerfellesskapet. Her har jeg skrevet ned alt som ble sagt, både mine spørsmål og deres utsagn. Jeg har ikke tatt med diverse probes, fordi jeg her også er ute etter meningsinnholdet. Jeg velger å både ta med utsagn og dialog fra disse intervjuene når jeg presenterer resultatene i Del 8.

## **Koding**

Når du koder en tekst, la oss si et intervju, så er du på jakt etter nøkkelord som går igjen i teksten, for å kunne gi struktur og overblikk i et omfattende materiale (Kvale & Brinkmann, 2012). I intervjuene med elevene og lærerne har jeg hatt noen tema som har gått igjen, så da jeg transkriberte delte jeg inn svarene fortløpende etter hvilket tema det hørte inn under. Layder sier at man går fra en kronologisk struktur til en tematisk (Hansson, 2003). Eksempel på tema er ”hva er lesing”, ”friformkart”, ”strukturert tankekart” osv. Neste skritt på veien var å se på hva som ble sagt under de forskjellige temaene, og forsøke å strukturere det igjen i forskjellige kategorier. Slik jobbet jeg frem en slags oversikt over empirien min. Dette kalles selektiv koding (Fejes & Thornberg, 2009).

## **Del 7 - Oppsummering**

Jeg har i dette kapitlet beskrevet de forskjellige metodologiske tilnærmingene jeg har tatt, og knyttet det til mitt aksjonsforskningsprosjekt. Jeg har brukt aksjonsforskningens prinsipper i planlegging og gjennomføring av prosjektet, ved at vi i lærerfellesskapet har planlagt, gjennomført, observert og reflektert over aksjoner gjennom skoleåret 2015/2016. Dette har vært initiert av meg som forsker og lærer, men gjennomført i lærerfellesskapet.

For å hente ut empiri har jeg brukt fokusgruppesamtaler av lærere og intervju av elever. Jeg har i tillegg observert elevene i klasserommet. Jeg mener dette har gitt meg et bredt spekter av informasjon for å besvare min problemstilling. Jeg har både fått elevenes og lærernes syn på lesing og bruk av læringsstrategier gjennom intervju og observasjon.

Jeg har også diskutert de etiske dilemmaene ved å involvere elever og lærere i mitt prosjekt. Jeg har et stort ansvar i å følge etiske prinsipper i en slik prosess, slik at alle de involverte føler seg trygg og ivaretatt. Jeg som forsker må ha en praktisk klokskap, fronesis, for å klare å ta de rette valgene til rett tid. Dette har jeg også kommet inn på når jeg har beskrevet mine roller som lærer, veileder og forsker. Det har vært utfordrende å skulle få alle lærerne som har vært med til å føle eierskap til prosjektet. De har nok sett på det som ”mitt”, og at jeg har fungert som en veileder for dem i denne prosessen. Det å intervjuer elever som man også er lærer for kan gi en mulighet for å få et rikere datamateriale, mens det ujevne maktforholdet mellom lærer og elev kan føre til at eleven bare sier det hun tror læreren vil høre.

Jeg har valgt å analysere i et hermeneutisk perspektiv. Det innebærer at jeg bruker min for forståelse som lærer til elevene og kollega til lærerne som er mine informanter i prosessen. Min for forståelse for lesekompetanse og læringsstrategier kan også spille en rolle i hvordan jeg tolker empirien. Til slutt har jeg gitt et innblikk i hvordan jeg har valgt å transkribere og kode empirien som kom ut av denne studien. Jeg har hele veien lagt vekt på meningsinnholdet, og ikke på språket i intervjuene.

## Del 8 – Resultat og drøfting av funn

Formålet med denne studien har vært å se om elevenes lesekompetanse kunne styrkes ved å jobbe med læringsstrategier. Jeg har både intervjuet elever og lærere for å få ulike perspektiver på samme tema. Jeg får perspektivet til den som skal lære, og den som skal undervise. I tillegg støtter jeg meg på observasjoner jeg har gjort i klasserommet underveis.

Jeg organiserer dette kapittelet ut fra de to hovedtemaene i problemstillinga og forskningsspørsmålene mine; lesekompetanse og læringsstrategier. Under *lesekompetanse* har jeg underkategoriene *hvorfor må vi kunne lese?*, *lesing for å forstå og huske*, og *motivasjon for å lese*. Under *læringsstrategier* legger jeg frem funn fra empirien som omhandler de ulike læringsstrategiene, i tillegg til kategoriene *motivasjon for å bruke læringsstrategier*, *læringsutbytte ved bruk av læringsstrategier*, og *hvordan holde trykket med implementering av læringsstrategier oppe?* For at det ikke skal være tvil om det er resultater fra mine samtaler med lærerne eller elevene jeg legger fram, har jeg synliggjort det ved å skrive om det er elevperspektivet eller lærerperspektivet som beskrives.

I mine fokusgruppesamtaler og intervjuer med elevene og lærerne har vi både samtalt om de aksjonene som jeg har beskrevet over, og deres erfaring med bruk av læringsstrategier dette skoleåret. Jeg beskriver resultatene ved hjelp av sitater fra intervjuene, og egne refleksjoner hentet fra observasjoner. Sitatene under er altså ikke bare knyttet til de beskrevne aksjonene, men også til det generelle arbeidet med å implementere læringsstrategier på Sundli skole. Dette fordi svarene elevene og lærerne gav er relevant for å finne svar på min problemstilling. I presentasjonen formidler jeg mine umiddelbare refleksjoner over resultatet, før jeg drøfter mine funn til slutt i hver av de to hovedkategoriene.

### Lesekompetanse

#### Hvorfor må vi kunne lese?

##### Elevperspektiv

På spørsmål om hva lesing er gav de fleste elevene ei forklaring på ordavkodning. ”*Lesing er at man ser bokstaver som blir til ord. Da kan man skjønne hva som står*”. Ved utdypende spørsmål om man trenger å kunne lese, ble svarene mer inngående. De kom da med praktiske eksempler til hva man trenger lesing til i hverdagen.

*Vi trenger å lese for å lære noe.*

*Man bør kunne lese når man blir stor og skal studere. Om noen er døv og man ikke kan tegnspråk kan man skrive. Eller man kan skrive på regninger.*

*Man må kunne lese for å få en bra jobb. For eksempel hvis man skal bli politi. Da må man jo skrive noe. Jeg vet ikke helt hvorfor, for jeg er ikke politi. Eller lærer.*

*Lesing er skrift som man leser for å forstå. I bøker er det masse ord, og om man forstår det*

*kan man bli smartere. For å utdanne seg. For eksempel å lese regler. Og å lese aviser.*

*Man må kunne lese for å kunne lese eventyr til småunger. Og å lese til de som er mindre.*

Elevene ser på lesing som en egenskap man trenger for å løse praktiske oppgaver i samfunnet, og for å tilegne seg kunnskap. De ser at man må kunne lese for å lære. Det de ikke ser, er at lesekompetanse gir dem muligheten til å leve seg inn i skjønnlitteraturens verden. De nevnte ikke det å lese skjønnlitteratur i det hele tatt, annet enn eleven som mente det var kjekt å kunne lese eventyr til småunger. Dette er interessant fordi det kan gi et innblikk i hva vi som lærere og samfunnet formidler er viktig med hensyn til å lese. Ut fra svarene til elevene kan det se ut til at vi formidler at du må kunne lese fordi du skal utdanne deg, og få en bra jobb. Kanskje vi gir skjønnlitteraturen for liten plass, at vi glemmer å formidle at det har egenverdi i seg selv. Vi leser ikke bare skjønnlitteratur fordi vi øver oss i ordavkoding og leseflyt.

### **Lærerperspektiv**

Dette bekreftes av en av lærerne da jeg spurte dem om hvorfor de tror elevene kun har fokus på fagkunnskap:

*Fordi jeg legger det frem slik. Dette må du lese for å kunne, når du kommer til ungdomsskolen, og ved senere studier og så videre. Mens den boka de leser på senga, den sier jeg ikke noe om.*

Lærerne sier at de ikke har reflektert over hva de formidler til elevene. De har ikke vært bevisst at de legger mer vekt på en leseposisjon fremfor en annen. Noen sier at de ofte sier til elevene at de gjennom å lese skjønnlitteratur øver opp deres tekniske kompetanse innenfor leseflyt, lesehastighet og leseforståelse, men ikke nevner at du samtidig øver opp din evne til å leve deg inn i andre situasjoner, at du kan utvikle fantasien din, at du kan lære om andres situasjoner og levemåter og så videre.

### **Lese for å forstå og huske**

#### **Elevperspektiv**

På spørsmål om hvordan elevene kan lese for å forstå og huske det de leser, kom elevene med eksempler på hvilke tanker de får når de leser. Det interessante her er at elevene i hovedsak refererte til hva som skjer når de leser skjønnlitteratur, i motsetning til temaet ovenfor.

*Jeg ser for meg bilder når jeg leser. Jeg ser hvordan de ser ut og sånn. Om det er ei stund siden jeg leste, prøver hjernen å prøve å huske hva som skjedde. Bildene kommer frem.*

*Jeg forestiller meg bilder, slik at det blir mer artig å lese. Men ikke alle bildene er så morsomme å lese. Det handler ikke bare om morsomme ting, det er masse sår og... Om det har gått noen dager prøver jeg å huske hva jeg leste. Jeg går tilbake på forrige side. Det er ikke bilder i bøkene, jeg liker å skape bildene mine selv. Om det er bilder der synes jeg at de*

*forstyrrer fordi jeg har sett de for meg på en annen måte. Jeg forestilte meg rommet som veldig mørkt, med gardiner.*

*For å huske teksten... jeg husker det liksom bare. Det bare lagrer seg i hjernen min.... Jeg lager meg liksom bilder i hodet for at det skal bli artig. Det bare lagrer seg i hjernen.*

*Jeg blar tilbake om jeg ikke husker. Jeg får opp bilder. I den boka jeg leser nå så har Greg rundt hode, bittelitt hår og svart t-skjorte. Han går på ungdomsskolen.*

*Jeg tenker slik at jeg kan ta et bilde i hodet. Om jeg har en matteprøve og ikke husker hva jeg skal gjøre, og jeg har gjort det samme hjemme. Så kan jeg se det foran meg og så huske det.*

Elevene refererer i sitatene over til at de får opp mentale bilder av personer og steder når de leser skjønnlitteratur. De ser for seg handlingen, steder og personene i teksten. Noen få elever nevner hvordan de husker relatert til skolearbeid. En elev sier at hun kan se for seg en side i matteboka, og slik huske hvordan hun kan løse oppgaven ved en prøve. Denne eleven bruker da ubevisst en hukommelsesstrategi på matematikkprøver.

En del elever trekker fram tid som en viktig faktor når de leser for å forstå. De sier at det er viktig at de ikke er stresset, og at de har mulighet til å lese om igjen når de møter ord som er vanskelig. Her henviser elevene oftest til fagrelaterte tekster.

*Jeg vet ikke. Kanskje jeg bare leser og så ... jeg vet ikke. Jeg leser litt sakte.*

*Man kan lese i sitt eget tempo. Lese flere ganger. Lese mange bøker. Så har jeg lest mange Donald - pocket.*

*Man kan lese saktere slik at man forstår det man leser.*

*Det er som oftest noen ord jeg ikke forstår, så da bruker jeg litt tid på å tenke på det. "Hmm, hva var det igjen, for vi har sikkert lært det". Om jeg ikke har kommet så fryktelig langt så begynner jeg på nytt, og leser sakte bortover.*

*Jeg leser saktere og mer nøye. Om det ikke er så viktig, som hvor høy de var så leser jeg fort. For det er ikke viktig hvor høy de var, om det ikke kommer spørsmål om det.*

Elevene bruker forskjellige lese måter, alt etter hva de leser. De er sann sett strategiske ved at de skjønner at noe må leses sakte, og noe må leses mange ganger.

### **Lærerperspektiv**

Lærerne mener at elevene selv leser for gledens skyld, og ikke for kunnskapens del. Elevene vet at de må lese for å tilegne seg kunnskap, men det er ikke der motivasjonen for lesing ligger.

Lærerne sier at de ser elevene er avhengig av at det er rolig rundt dem, og at de ikke stresses av at de skal bli fort ferdig når de leser for å forstå. Derfor bruker de sjelden å si til elevene at de skal lese et visst antall sider inni seg alene, og så skal det diskuteres i plenum etterpå. De færreste elevene får med seg innholdet i det de leser på denne måten. En av lærerne trakk en parallell til diverse kurs hun hadde vært på. Når foreleseren ber publikum om å lese noe for seg selv, som så skal diskuteres i plenum etterpå, blir hun stresset av presset om å skulle forstå og ha en mening om det hun leser. Dette gjør at hun ikke får med seg innholdet. Hun framholder at det er viktig å reflektere rundt dette når man ber elevene om å lese. Hun sier at det er der strategier kan hjelpe, fordi en da ikke skal lese en tekst fra A til Å. En skal løse oppgaver underveis, lesinga blir delt opp og presset minker.

## Motivasjon for å lese

### Elevperspektiv

Elevene bruker ikke ordene engasjement og motivasjon når de snakker om lesing, jeg ser det mer i uttrykk som forteller om de liker det eller ikke.

*Jeg liker å lese før jeg skal sove.*

*Mamma sier at jeg må lese hver dag, men jeg vil ikke. Jeg blir bare trøtt.*

*Kan vi slutte med leseavtalen? (Avtale mellom skolen og hjemmet om at eleven skal lese 15 minutter hver dag)*

### Lærerperspektiv

I fokusgruppeintervjuet med lærerne ble det mye snakk rundt å få elevene motivert til å lese, nedenfor viser jeg et utdrag av samtalen:

*- Dette er en idé fra 8. trinn, som heter lesebingo. Alle elevene får et bingoark hver, og ei rute tilsvarer 20 minutter med lesing. Det er 12 ruter. I hver rute står det spesifisert hvor, et tidspunkt eller til hvem du skal lese: på badet, under trappa, i sofaen, under et bord, for kosedyret, for ei venninne, på skype, ta lydopptak på telefonen, på en lørdag og så videre. Så får de signatur av foresatte på at de har lest. Alle gjør det, og jeg kan kontrollere det. "Ja, jeg leste i 60 minutter i går for å få 3 ruter!" Når elevene får Bingo får de en liten ting som smaker noe i "premie". Har hatt det i 4 dager, noen har bare 3 ruter igjen. Det er motiverende for dem. Hver fredag har vi bokring bokanmeldelse. Da tenker jeg at det er en glede. De må lese ei skjønnlitterær bok. Til og med de som ikke gjør lekser, og hvor foresatte aldri signerer på noe, de gjør det.*

*- Ja du kan jo ikke gi dem ei bedre lekse. Om de gjør den ene lekse hver dag får de jo en kjempestor gevinst i form av både økt lesehastighet og forståelse.*

*- Ja det var artig, vi la inn en liten boost. Hver fredag er det bokring med Mariekjeks og*

*saft. Da har vi en litterær samtale rundt det de leser.*

*- På 5. trinn begynner de å finne glede i lesinga, de koser seg med boka. Når de er ferdig med oppgavene i timene spør de om de kan få lese litt. Det er blitt en belønning å lese. De går inn i en drømmeverden, og du ser at de koser seg.*

Lærerne diskuterer ivrig rundt hva som kan fungere som motivasjon for elevene. De kommer med flere eksempler på at det kan virke som at elevene trenger et slags ”bevis” for at de har lest. Noe som beviser både for dem selv og andre at de har kommet videre. Annes eksempel med lesebingo er enkel å gjennomføre, og gevinsten er stor. Det viser at det er lite som skal til for å tenne motivasjonen hos elevene, både sterke og svake lesere. Riktignok holder samtalen seg til lesing av skjønnlitterære tekster, men jo mer elevene leser, jo mer øker leseflyten og leseforståelsen.

### **Drøfting av funn lesekompetanse**

Det at elevene ser på lesekompetanse som noe vi trenger for å lære, og ikke lesing av skjønnlitteratur, er ikke nytt. Mine funn er her identiske med Roes (Skjelbred & Aamotsbakken, 2010, s. 27). Hun intervjuet elever på 9. trinn, og på spørsmål om de leste på fritiden sa de nei. Det kom senere frem at de leste både aviser, blader og nettsider. De trodde automatisk at hun mente skjønnlitteratur, for, som han ene sa ”(...) når vi blir spurt om lesing på skolen, så tenker vi på skjønnlitteratur”. Lesing av fagtekster tenkte de på som fag, ikke som lesing (2008, sitert i Skjelbred & Aamotsbakken 2010, s. 27). Roe intervjuet disse elevene i 2005, og reflekterte rundt årsaken til dette. Hun mente det kunne ha sammenheng med at den gjeldende læreplanverket på det tidspunktet var L97, og at en sånn systematisk vektlegging av lesing som det er i K06, var fraværende i L97. Men Sundli skole følger K06, det er den gjeldende læreplanen nå. Hvorfor har det ikke endret seg da? Det kan virke som at både elever og lærere tenker på lesing av fagtekst som efferent, utadgående lesing, og skjønnlitteratur som aesthetic, estetisk lesing (Skjelbred & Aamotsbakken 2010). Lærerne sier at de ikke har reflektert over hva de formidler til elevene. De har ikke vært bevisst at de legger mer vekt på utadgående lesing, og at da elevene ikke ser verdien av estetisk lesing. Elevene kan lese både skjønnlitteratur og fagtekster med en estetisk leseposisjon, hvor de engasjerer seg i teksten og formidler hva de føler når de leser den. Samtidig kan de lese skjønnlitteratur med en utadgående leseposisjon hvor de skal hente ut informasjon fra teksten. Det er essensielt at elevene skjønner at begge leseposisjonene har en verdi for deres lesekompetanse.

Lærerne sier at elevene motiveres av at de selv ser progresjon i lesinga. Et eksempel som fungerte bra i en klasse var å ha lesebingo. Motivasjon som faktor vil jeg komme tilbake til i drøftinga av funn læringsstrategier. Her vil jeg også komme inn på det at elevene sier at de husker det de leser i mentale bilder.

### **Læringsstrategier**

Formålet med denne studien er å se om elevenes lesekompetanse kan styrkes ved å jobbe systematisk med læringsstrategier. Dette er noe som vanskelig kan la seg måle, så da har jeg heller jaktet på utsagn fra elevene og lærerne som sier noe om hvordan de oppfatter det å



jobbe med læringsstrategier. Jeg ønsket å få lærernes perspektiv på det fordi lærerne innehar en bred kompetanse på hver elev, og danner seg et bilde over hvilke arbeidsmåter som fungerer på de forskjellige elevene. Lærerne kan uttale seg om hvordan de ser elevene jobber uten å bruke læringsstrategier, og om de klarer å spore en forskjell i mestring, forståelse og motivasjon ved bruk av læringsstrategier. Sammen kan dette gi et bilde på om læringsstrategier har innvirkning på lesekompetansen til elevene.

## **To – kolonnenotat**

Som jeg har nevnt lengre opp har vi brukt en del tid på sammen å finne frem til gode nøkkelord i en tekst ved jobbing med to - kolonnenotat. Noen ganger har vi sagt til elevene at de skulle finne de nøkkelordene som var helt nødvendig å ha med, for å gjenfortelle innholdet til en elev på småtrinnet. De skulle så skrive forklaringa på enklest mulig måte, slik at de samme elevene forsto det. Ved å jobbe på denne måten har elevene vært nødt til å skrive ei forklaring med egne ord, nettopp for at det skulle bli lettfattelig. Dette har hjulpet dem til å klare å trekke ut den aller mest nødvendige informasjonen. Før elevene ble vant med denne arbeidsmåten har de endt opp med å skrive alt for mye i to – kolonnenotatet. De har ikke klart å skille ut hva som er essensielt å få med, og hva som ikke er det.

### **Eleverspektiv**

*Jeg husker bedre ved to - kolonnenotat fordi det ofte er vanskelig å huske hva ordene betyr, men her har du forklaringa. Om du bruker to - kolonnenotat og strukturert tankekart så kan du se på tankekartet på fremføringa, og så kan du se på to - kolonnenotatet om du blir usikker. Du kan ha de ved siden av hverandre.*

*Har jeg skrevet dette? Ja, nå husker jeg det! Dette betyr ....(elev peker på et ord i to – kolonnenotatet sitt og forklarer).*

Det øverste sitatet forteller at to – kolonnenotatet gir en fin oversikt over de vanskelige ordene, det er lett å navigere i det. Under intervjuet med elevene over hadde vi med skriveboka i samfunnsfag. Intervjuet ble gjennomført i november, og vi fant frem et to – kolonnenotat som de hadde skrevet i september. Som man ser av den nederste kommentaren tok det ikke lang tid før eleven husket det. Jeg gjorde en liten sjekk på dem. Jeg ba elevene å forklare nøkkelordene de hadde i to – kolonnenotatet, uten å få lese gjennom det først. Om det var flaks eller ikke vites ikke, men påfallende mange husket mye av ordforklaringa. Jeg gjorde en lignende test med notater fra ”Finn svar i teksten” – oppgaver, dette vil jeg komme tilbake til senere. Det som var gjennomgående på elevenes erfaringer med to – kolonnenotatet var at de syntes at det gav en god oversikt, nettopp fordi det har en oversiktlig struktur.

### **Lærerperspektiv**

Lærerne hadde ulike utgangspunkter for arbeid med denne strategien. Noen måtte innrømme at de ikke hadde jobbet noe særlig med den, fordi de hadde hatt mest fokus på å jobbe med å finne gode nøkkelord. De som har jobbet med to – kolonnenotatet reflekterte rundt at det kanskje hadde vært en rett innfallsvinkel, fordi de ofte opplever at de må hjelpe elevene å finne de essensielle nøkkelordene. Kanskje de hadde forhastet seg, og egentlig skulle brukt

mer tid på å jobbe med nøkkelord før de utvidet strategien til å også omhandle forklaringa på nøkkelordene.

## **Bison – overblikk**

Elevene har jobbet med bison – overblikk ved flere anledninger. Vi har oppfordret elevene til å bruke det hjemme om de har hatt leselekser også. Vi har tidligere erfart at det å bruke bison – overblikket ved oppstart av et nytt kapittel har gitt et fint innblikk i hva kapittelet handler om. I fagbøkene er det som regel bilder eller illustrasjoner på første side ved nytt kapittel, og ved å diskutere hva vi ser, og reflektere rundt hvorfor vi tror forfatterne har brukt akkurat de bildene eller illustrasjonene de har gjort, har elevene blitt nysgjerrige på hva kapittelet handler om. Dette har vært en utmerket måte å aktivere elevenes forkunnskaper om et tema.

I denne anledningen skulle de altså bruke bison – overblikket i et prosjekt i samfunnsfag, hvor temaet var Norges fylker og landsdeler. Kildematerialet de fikk utlevert var hentet både fra samfunnsfagsboka og andre oppslagsverk, og det var en god fordeling mellom bilder og tekst.

## **Elevperspektiv**

*Jeg brukte BISON da jeg skulle lese om fylket mitt, fordi det da er enklere å forstå hva det handler om. Jeg så på bildene først. Jeg husker et bilde om vikinger.*

*Jeg studerte bildene først, så prøvde jeg å finne nøkkelord. Så leste jeg egentlig en sånn tekst der det egentlig stod alt det viktige om Østlandet. Jeg så på bildene fordi det forklarte meg mye om Østlandet. Jeg husker et bilde om Valdres, det var grønt der.*

*Jeg syntes egentlig at BISON var en rar lese måte, men så så jeg at det var vanskelig, så da brukte jeg det allikevel. Jeg leste bildene og bildeteksten først. For det ble vanskelig å huske alt som sto der. Det hjalp litt. Det var bilde av et seilskip, ei gate med en meter snø, en fjord med noen hus, gamle hus, og bilde av vidde.*

*Man kan tenke seg hva som står på bildene så kan man se hva teksten handler om.*

Majoriteten av elevene mente de fikk god hjelp av å bruke bison – overblikket. Samtidig brukte de fleste B – bilde, I – innledning og O – overskrift. Kanskje dette henger sammen med at det er det som var hensiktsmessig i akkurat dette tilfellet. Ved andre anledninger har noen elever oppdaget at noen ord er skrevet i kursiv, og kommet frem til at dette måtte være N – NB – ord (NB betyr ”legg godt merke til”).

Ikke alle elevene er komfortabel med å bruke bison – overblikket.

*Jeg leste på faktasetninger først. For at jeg skulle få med meg hva som var spennende. Bildene var litt spennende. Jeg så for meg hva det kunne være. Det var masse fjell der.*

*Jeg begynte bare å lese. Jeg tror jeg begynte med kartet. Disse bildene med museum gav*

*meg noe. Jeg brukte faktasetningene i boksen.*

*Jeg begynte med å lese her, så stoppet jeg da jeg kom til fjellet, for det var interessant, så leste jeg videre. Ser på bildene etterpå, bildene kan gi meg ekstra informasjon etterpå.*

Elevene fikk en klar instruks på at de skulle bruke denne strategien før de begynte å lese på selve teksten. Under samtale med dem kunne de fortelle at de bare ville komme i gang med teksten, for å finne ut hva det handlet om.

### **Lærerperspektiv**

Lærerne erfarer at bison – overblikket fungerer når teksten er sammensatt på en slik måte at bilder, innledning, sammendrag, overskrifter og NB – ord gir leseren essensiell informasjon om teksten. I en prosess hvor man øver på å bruke en læringsstrategi burde man bruke ”hele strategien”, men det blir igjen kunstig om deler mangler i teksten. Målet er at når elevene har implementert strategien og bruker den på eget initiativ, plukker de også ut de delene av strategien som er hensiktsmessig å bruke.

De peker og på at noen elever synes det forstyrrer dem i arbeidet om de skal følge ”oppskriften” i bison - overblikket. Dette gjelder spesielt elever som har høy lesekompetanse. Disse elevene trenger kanskje ikke den ekstra hjelpen det er i å se på bilder og så videre for å aktivere forkunnskapen. De kan heller gjøre det i etterkant, som elevene i siste utsagt nevner, for å skaffe seg ytterligere informasjon. En av lærerne sier at det er ikke dermed sagt at disse elevene ikke trenger å lære seg å bruke bison – overblikket. Elevene vil en eller annen gang støte på tekst som er mer komplisert enn den de finner i læreboka si, og da kan det bli aktuelt for dem å ta i bruk denne strategien.

### **Skriveramme**

I samfunnsfagsprosjektet skulle elevene fylle inn opplysninger i ei halvveis ferdig utfylt skriveramme. Før de startet på dette arbeidet modellerte læreren på tavla. Punkt 1 – 8 var bestemt av oss lærere, mens punkt 9 – 15 kunne elevene bestemme selv. Vi bestemte oss for at elevene skulle få ei skriveramme å forholde seg til basert på tidligere erfaringer i prosjektarbeid. Ut fra tidligere erfaringer evner ikke alle elevene ennå å skulle definere hva som er viktig kunnskap om et fylke og en landsdel. Vi ønsket at de skulle ha noen felles nøkkelord å forholde seg til, samtidig som de hadde bestemmelsesrett på de siste 6 punktene. Dette skulle vise seg å være utfordrende nok for noen av elevene, så lærerne gav tilpassede utfordringer til de som trengte det. Noen fant informasjon til de siste punktene med veiledning fra lærer, og noen fikk beskjed om at de bare trengte å finne 2 – 3 egne opplysninger i kildematerialet sitt.

### **Elevperspektiv**

*Når vi skulle fylle ut faktasetninger i skriveramma, så hjalp jeg NN, og forklarte om noe hun kunne skrevet. Så har vi prøvd å skrive minst mulig, lage små setninger. Først var det*

*vanskelig å bruke, men så forsto jeg mer og mer.*

*Vi hadde ikke visst hva vi skulle skrive om vi ikke hadde hatt skriveramma.*

*Jeg hadde med punkt 9-15 – det jeg syntes var spennende og som jeg tenkte at klassen trenger å vite.*

*Greit å finne nøkkelordene, men kjedelig. Jeg synes det er lettere på sånn her ting (prosjektarbeid), men ikke når vi skal skrive historie, da er det bare forvirrende.*

Majoriteten av elevene uttrykte både i intervjuene og underveis i arbeidet at de var glad for at de hadde skriveramma å forholde seg til, selv om det krevde en del modellering fra lærerne før de skjønnte hva som var hensikten med den. Et av eksemplene ovenfor viser at det var motiverende for enkelte at de kunne bestemme litt selv også. Da hadde de mulighet til å fortelle mer inngående om et tema som de var ekstra interessert i. Noen elever hadde vært i det fylket de fikk, og da var det spennende å få muligheten til å fortelle om det til resten av klassen. Siste utsagn henviser til at vi har brukt skriveramme når vi har jobbet med å skrive skjønnlitterær tekst i norskfaget. Eleven mente at det hemmet kreativiteten når de ikke kunne få skrive fritt.

Samtidig observerte vi i timene at enkelte elever ikke ønsket å jobbe med skriveramma. De ønsket å få bestemme helt selv hva de skulle fortelle om. Dette vil jeg fortelle mer om i analysedelen, fordi et fellestrekk ved disse elevene er at de er svake lesere.

## **Friformkart**

Formålet med å bruke friformkart som strategi i samfunnsfagsprosjektet var å få elevene til å bruke egne ord på fremføringa. Vi har erfart ved tidligere fremlegg at elevene for det første ofte lager et manus som bare er reproduksjon av teksten i kildematerialet. De har skrevet ned setninger ordrett. For det andre blir de ofte så bundet til manuset at de leser opp det som står der, på bokmål, i stedet for å bruke egne ord. Et friformkart skal kun bestå av enkle illustrasjoner og enkeltord, så det tvinger elevene til å fortelle med egne ord.

Vi har brukt mye tid på å presisere at en ikke må kunne tegne for å lage friformkart, det skal være små illustrasjoner som skal være forståelig for den som skal bruke friformkartet. Dette gjorde at en del av de som ikke liker å tegne syntes det var overkommelig. Enkelte brukte mitt eksempel på friformkart flittig, og enkelte trengte hjelp til å få idéer til hvordan noen opplysninger kunne illustreres. De som er glad i å tegne omfavnet denne delen av prosjektarbeidet, og laget imponerende illustrasjoner.

## **Elevperspektiv**

*Jeg tror jeg husket det fordi jeg har tegnet det selv (en måned siden det ble laget). Jeg hadde ikke husket det like godt om jeg hadde skrevet det. Bruker bedre tid når jeg tegner, det setter seg mer.*

*Det er morsomt å lage friformkart. Jeg tror jeg husker det bedre fordi jeg har bildene i hodet mitt. Det blir litt vanskelig å fremføre, jeg bruker å bli nervøs.*

*Det var gøy å tegne tingene, og finne ut hvordan det skulle se ut. Jeg husker det bedre fordi jeg synes det er lettere å se på bilde enn å lese tekst.*

*Jeg husker bedre ved å se på bilder.*

*Jeg er god på å lage friformkart!*

Lengre opp har jeg vist til at elevene sier at de lager mentale bilder for å huske det de leser. Elevene snakket da kun om skjønnlitteratur. Utsagnene over viser at elevene husker fagtekster bedre når de har gjort dem om til illustrasjoner, "bilder". De sier også at de husker det bedre fordi de har tegnet det selv. Vi erfarte dette arbeidet som lystbetont for de fleste elevene, de syntes det var morsomt å få lov til å tegne i timene. Trekk for de som brukte mine modellerte friformkart som mal var at de ikke liker å tegne "på bestilling", eller at de har svak lesekompetanse.

### **Lærerperspektiv**

Lærernes erfaringer er i hovedsak positive, fordi usikkerheten hos elevene kun er tilstede når de ikke har jobbet så mye med friformkart, og tror at tegningene skal være et verk av en kunstners kvalitet.

*De ser at jeg tegner strekmenn, at det ikke er nøye.*

*Et par stykker var negativ, fordi de sa at de ikke kunne tegne. Men de sier det ikke lengre nå.*

*Har noen hvor friformkart fungerer godt, men ikke alle. Kanskje de som er sterkere mestrer det bedre, og vet hvorfor de skal bruke det.*

Det at læreren modellerer på tavla, og gjennom det viser at det kun er snakk om enkle illustrasjoner bidrar til å ufarliggjøre strategien. Samtidig erfarte en lærer at hun hindret kreativiteten til en elev ved å påpeke at eleven ikke måtte bruke så mye tid på hver illustrasjon. Dette er en elev som liker å tegne, og læreren gjorde noe som i utgangspunktet var lystbetont for eleven til noe som ble kjedelig. Heldigvis så læreren reaksjonen til eleven, og kunne moderere seg litt. Dette viser at vi må være obs på at det ikke bare blir fokus på å formidle at det skal være enkle illustrasjoner. Det må være lov for de som ønsker det å gjøre det mer utførlig. Lærerne forteller også om elever som sier at de husker kunnskapen bedre, fordi de har tegnet det.

## Strukturert tankekart

Vi har blant annet brukt strukturert tankekart ved oppstart og avslutning av et kapittel i samfunnsfag. Dette for å aktivere forforståelsen til elevene ved oppstart, og for å bevisstgjøre dem den nye kunnskapen de hadde ervervet seg. Elevene var ivrige i arbeidet før oppstart av kapitlet, og hadde mye relevant å komme med i den muntlige diskusjonen i klassen. Siden vi hadde et bilde som utgangspunkt for samtalen var det mulig for de elevene med svak lesekompetanse å henge seg på, og være med i diskusjonen. Da vi var ferdig med kapitlet fikk elevene først fylle ut tankekartet sitt uten å se i boka. Deretter kunne de ta frem boka, og skrive på det som de syntes var relevant, men som de ikke hadde husket. Ved oppsummering på smartboardet var de faglig sterke elevene først til å melde seg med ny kunnskap. Lærerne hadde i prosessen skaffet seg oversikt over hvem som hadde klart å fylle ut tankekartet sitt, og fikk på den måten med flere elever i muntlig aktivitet ved å spørre dem direkte. Elevene skrev underveis på tankekartet om det kom frem nye opplysninger som de ikke hadde tatt med i utgangspunktet.

### Elevperspektiv

*Strutu... tankekart. Er et tankekart, bare at du skriver overskrifta, og så skriver du og tar en farge ut til den ene det ordet. Og det kunne vært et rom. Så kan man ta en annen farge ut så kunne det stått et rom er stort. Så blir det sortert etter fakta.*

*Et strukturert tankekart er enkle ord som fungerer som påminnelser. Jeg husker ikke oppgaven fra mandagen, men jeg husker tankekartet vi lagde. Er litt som tankekart, du husker det.*

Igjen dukker elementet med å huske bilder opp. Elevene hadde med seg skriveboka i samfunnsfag, og fant frem det strukturerte tankekartet som de nettopp hadde laget, og et strukturert tankekart som de hadde laget tidligere den samme høsten. Det var gjennomgående at de ved å se kjapt på det fikk frem minner om hva som var tema, og kunne forklare de forskjellige ”boblene”.

### Lærerperspektiv

Lærerne erfarer at om de spør elevene hva de har lært, kan de ha vansker for å svare på det. Ved å bruke strukturert tankekart på den måten at man jobber med det samme tankekartet før og etter et tema, blir eleven bevisst på at deres kunnskapsbase har økt. Ofte kan dette være elever med svak lesekompetanse. Som jeg nevnte lengre opp trenger elevene bevis på at de har lest, og de trenger også bevis på at de har lært. Et strukturert tankekart gir et oversiktlig og tydelig bilde på både forkunnskaper og ny kunnskap.

## Læringsstrategier ved muntlig aktivitet

Mitt studie ser på om man ved hjelp av læringsstrategier kan bedre lesekompetansen hos elevene i grunnskolen. Jeg velger å inkludere et underkapittel som omhandler bruk av læringsstrategier ved muntlig aktivitet, fordi det er en forlengelse av arbeidet med leseforståelse. Elevene har forstått de fagtekstene de skulle lese gjennom å bruke læringsstrategier, og ”beviset” på det er det fremlegget de holdt.

I aksjon 2, hvor vi gjennomførte et stort individuelt samfunnsfagsprosjekt, brukte elevene friformkartet som manus da de skulle fremføre for resten av klassen.

### **Elevperspektiv**

*Det var litt skummelt. Det var gøy. Det var spennende. Jeg håper vi kan gjøre det igjen.*

*Det gikk bra, for jeg merket at alle i klassen likte det. Det var først littegrann uvant. Jeg måtte se ned, og bruke friformkartet mye selv om jeg hadde øvd forferdelig mye. Jeg glemmer mye når jeg blir nervøs. Det fungerte fint å ha det foran seg. Jeg synes det er bedre med friformkart enn vanlig manus, da kan du fylle det mer siden det er stort. Jeg slipper å bla så mye som på manus, og da blir jeg mer opptatt av å se på publikum.*

*Jeg ser ting jeg kunne gjort bedre, jeg kunne vært mer bestemt. Jeg var nervøs først, men så gikk det bedre. Jeg hadde øvd mye. Det var mye morsommere å bruke friformkart enn å lese fra manus. Fra manus så leser man, da er det ikke ting man finner på i farta. Det ble mer mitt eget fordi tegningene fikk meg til å si det jeg så på tegningene, på min måte. Når jeg har brukt manus sier jeg ting som noen andre har skrevet, eller som jeg har blitt bedt å skrive. Det blir ikke mitt. Jeg husker veldig mye av det jeg hadde gjort. Jeg var litt for nervøs da vi startet med fremføringen, så husket ikke alt. I fremtiden ville jeg brukt Powerpoint og. Liksom at vi leser av friformkartet, og så kunne de andre ha sett på Powerpointen. Jeg synes det er litt artigere å lage Powerpoint. Da kan man skrive og ta bilder.*

Elevenes tilbakemelding på bruk av friformkart ved muntlig framføring går blant annet på at det er morsomt, at de liker det fordi det er en ny måte å fremføre på, at det er oversiktlig og lignende. Men elevene nevner også det som var intensjonen til oss lærere da vi valgte friformkart. Tidligere erfaring med prosjektarbeid viste at elevene bare skrev ned hele setninger fra kildematerialet sitt, og leste det opp. Elevene erfarte nå at de hadde et annet eieforhold til materialet fordi de hadde laget friformkartet selv, og at det var deres tegninger som var utgangspunktet for det de skulle si. Eleven i sitatet over refererer til at siden de hadde jobbet så mye med det så husket hun det bedre, og det ble derfor lettere å fremføre.

Som alltid er det ikke sånn at en bestemt arbeidsmetode passer for alle. Ovenfor kan man kanskje få inntrykk av at denne måten å jobbe på var en suksess for alle. Jevnt over hadde elevene et positivt bilde av denne arbeidsmetoden, men ikke alle delte entusiasmen.

*Det gikk bra å bruke friformkart, men tror det er lettere å bruke noe der det står hva du skal si. Når ikke setningene står der, så må du fortelle det på din egen måte. Da vi jobbet med planetene (tidligere prosjekt) tok jeg og NN og skrev ned stikkord som vi brukte på fremføringen.*

*Jeg husker det nå etterpå. Det var gøy, sånn jeg ønsket det. Ikke så mye bråk, og at det var rolig og komfortabelt. Jeg hadde forklart ganske godt. Så husket jeg det for at jeg hadde gode tegninger og hadde øvd mye. Det er enklere med manus enn friformkart, fordi da leser*

*man hva som står. Det er bare bilder, så jeg kan ikke lese. Jeg ville brukt begge deler neste gang. Powerpoint og friformkart er enda bedre, fordi da kan du snu deg, og ta tilbake om du ikke husker.*

Elevenes begrunnelser er altså at det er enklere å fremføre om du bare kan lese det som står i manuset. Fra et lærerperspektiv er det jo akkurat det man vil unngå, så det var kanskje ikke så ugunstig allikevel? Lærerne så at dette var noe elevene med svak lesekompetanse også mestret. De hadde fått mye støtte og hjelp underveis i prosessen både med å lete etter nøkkelinformasjon til skriveramma og lage friformkart. Det ble gjort tilpasninger underveis, sånn som det også skal være. Men til syvende og sist sto alle elevene fremme i klasserommet og fortalte om sitt fylke eller sin landsdel. De fortalte, de leste ikke. Det er en stor forskjell. Jeg sa tidligere at noen elever fremførte for lærer og en mindre gruppe med elever, men det er uvesentlig. Alle fremførte. Det er sjelden at man får dette til, fordi det ofte er noen elever som trekker seg av ulike årsaker. Ofte er forklaringa at de ikke forstår det de skal fremføre og at det er vanskelig å lese det opp, og dermed føler de seg usikker.

### **Lærerperspektiv**

Lærerne så elever som med stor innlevelse kunne legge frem sitt prosjektarbeid, med et språk som var deres eget. Elevene måtte formulere sine egne setninger, og det førte til at de hadde et språk tilpasset deres alder, og et språk som de andre i klassen forsto. Før har elevene tatt med fremmedord som de ikke forsto selv, fordi det sto i kildematerialet. Det var det ikke rom for nå. Lærerne mener også å kunne konkludere med at læringsutbyttet er større ved denne måten å jobbe på. Det begrunner de med at elevene har jobbet med materialet gjennom flere ulike prosesser, og at det derfor er blitt repetert flere ganger. Det at de tegnet gjorde at de kunne huske friformkartet som et bilde, og det ble lettere å systematisere kunnskapen.

### **”Les og finn svar i boka” som arbeidsmetode**

Temaet mitt er bruk av læringsstrategier, men jeg har valgt å også intervju elevene og lærerne om deres erfaring med oppgavene som står i fagbøkene. Dette har jeg gjort for å spore deres syn på denne måten å jobbe på, sammenlignet med bruk av læringsstrategier.

### **Elevperspektiv**

*Jeg lærer jo noe fordi jeg blir jo påminnet når jeg leser og finner svar i boka. Om jeg leser en tekst, og så skal svare på spørsmål så ser man jo hvor godt man har fulgt med.*

*Jeg husker den båten der (tegning i teksten) fra da jeg gjorde oppgaver i boka. Vi skulle lete på nettet etter noe arkeologer hadde gravet frem. Så viste pappa meg en båt, så tegnet jeg den. Jeg husker det fordi det er ei tegning. Jeg husker fordi det var mye enklere, så husker jeg teksten (forteller hva som sto i teksten til). Om det hadde vært bilder så hadde det vært mye enklere.*



Eleven i det første sitatet er her bevisst på om hun har lest på en strategisk måte som gjør at hun får med seg det hun leser. Elevene ser på det å gjøre oppgavene som en sjekklister for seg selv på om de har forstått det som teksten prøver å formidle. Eleven i det nederste avsnittet husker fordi hun skulle tegne. Oppgaven gikk ut over det å svare på spørsmål.

### **Lærerperspektiv**

Lærerne er litt delt i deres mening rundt læringseffekten av disse oppgavene. De kommer også innom utfordringa med at elevene ikke svarer i fullstendige setninger, og at de dermed ikke kan bruke disse svarene senere. Dette fordi de da ikke forstår konteksten.

*Jeg tror vi må bevege oss lengre unna "finn svar i teksten". Enten ved å lage spørsmål selv, eller at elevene skal lage nøkkelord.*

*Jeg krever at elevene må bruke fullstendige setninger ved leksehøring, da kan de ikke bare skrive et ord når de svarer på spørsmål fra teksten. Jeg spør hvorfor ting er sånn eller slik, så da tvinges de til å skrive mer.*

*Jeg tenker det kan ha vel så stort læringsutbytte, men det er greit med variasjon. Klart jeg bruker det! Det sitter greit hos mange, men så er det noen som ikke får utbytte av det, og det er kanskje de samme som ikke får utbytte av å skrive nøkkelord og så videre.*

Læreren i første sitat begrunner det hun sier med at hun ikke føler elevene lærer ved å svare på oppgavene. Mange er ikke selvstendige nok til å skrive fullstendige setninger som svar, og dermed blir det bare enkeltord og små setninger som ikke sier noen ting som helst. Selv om dette er fokusområde føler hun at budskapet ikke når frem. Hun fikk en idé fra læreren som har lesehøring. Med en gang det kreves at elevene skal presentere det de har lest, kommer også fokuset på hvordan det kan presenteres for å gi mening for de andre tilhørerne.

Den ene læreren sier at metoden med å finne svar i teksten for å forstå teksten også er utfordrende for de elevene med svak lesekompetanse. Her gjøres det hele tiden tilpasninger i oppgavetype og mengde, slik at også disse elevene skal føle mestring i timen.

## **Motivasjon for å bruke læringsstrategier**

### **Eleverperspektiv**

Da jeg beskrev elevenes motivasjon for å lese generelt sa jeg at jeg ser det i deres utsagn der de sier at det var morsomt og lignende. Jeg ser samme mønster i elevenes motivasjon for å bruke læringsstrategier. I tillegg er det noen elever som sier at de mestrer det, og det gir motivasjon for videre arbeid.

*Det var gøy å tegne tingene, og finne ut hvordan det skulle se ut.*

*Det er morsomt å jobbe med teksten på en annen måte enn å bare lese det som står.*

*Artig. Noen lett, og noen vanskelig å tegne.*

*Jeg er god på å lage friformkart!*

### **Lærerperspektiv**

Tidligere har jeg beskrevet elevenes motivasjon for å lese generelt, og at de da velger skjønnlitteratur som referanseramme. Nedenfor ser jeg på hva lærerne mener gir elevene motivasjon til å jobbe med læringsstrategier.

*De liker å jobbe med strategier. Kanskje ikke nøkkelord, den høres litt tørr ut. Haha.*

*Og så synes jeg at KRLE – faget er bra å bruke læringsstrategier i. Da får de kose seg litt. Vi kan sprite det opp litt. Boka er veldig ”tørr”.*

*De blir veldig glad jo mindre de må skrive, så om de klarer å finne det ene ordet som dekker det de vil fortelle (nøkkelord), så er jo det topp! Tenk det du! Det fungerer jo som motivasjon.*

Lærerne sier at det på generelt grunnlag er lystbetont for elevene. Elevene synes det er fint å jobbe variert, at de får jobbe med andre innfallsvinkler til fagstoffet enn bare å svare på spørsmål fra en tekst. Lærerne sier også at elevene liker det at de leser teksten i bolker, fordi de underveis i teksten skal finne opplysninger, tegne eller lignende. Elevene kan klage over at de synes at de må skrive mye i fagene. Ikke alle elevene liker å skrive, og noen bruker lang tid på å skrive en setning. Om de da klarer å trekke ut nøkkelinformasjonen og formulere det kort og konsist, gjør det at de må skrive mindre.

## **Læringsutbytte ved bruk av læringsstrategier**

### **Lærerperspektiv**

I mine fokusgruppeintervjuer med lærerne har vi reflektert rundt elevenes læringsutbytte ved bruk av læringsstrategier. Over har jeg presentert elevenes og lærernes refleksjoner knyttet til lesing, og ved bruk av enkeltstrategier. I det følgende viser jeg lærernes erfaringer med å bruke læringsstrategier i klasserommet skoleåret 2015/2016, og deres refleksjoner rundt kjennskap til strategier under egen utdanning.

*Da vi skulle lage powerpoint så de verdien av å kunne nøkkelord. De fikk bare lov til å skrive et eneste ord, ikke to.*

*En ting som skjedde i går, jeg hadde en sånn ”Åh, gurimalla, du klarte å lese mellom linjene!!” Vi jobbet med en tekst, Bøkenes Herre. Jeg spurte om når dette er, er vi i nåtid, må vi tilbake 100 år eller. Neeei, på 2000 – tallet? Kanskje? Så sier en ”Nei det går ikke an at*

*det var da, det var ikke elektrisitet da. Så det måtte ha vært før det". Han resonnerer seg fram. "Når kom elektrisiteten"? Slik gjorde han. "Gud så bra, nå tolker du utenom noe som du har lest". Og de andre bare.....?*

Det øverste sitatet viser at en lærer har gått videre fra å øve på å bruke en læringsstrategi, til at strategien er implementert. Elevene har øvd på å skrive nøkkelord, og nå fikk de en oppgave hvor de så at det ble nyttig å kunne det. De så at å lære den strategien hadde en mening, de hadde ikke lært det bare for å lære det. Motivasjon for å lære strategier henger sammen med bevisstheten rundt at dette skal brukes til noe. Elevene ser at det er et formål med det de gjør, det er "matnyttig".

En av de grunnleggende ferdighetene i lesing er i følge K06 (Utdanningsdirektoratet, 2006) det å kunne tolke det du leser. Når du tolker prøver du å finne mening i teksten, og du må ofte "lese mellom linjene". Når læreren i det nederste sitatet over oppdager at en elev klarte dette, relaterer hun det til at hun har hatt fokus på akkurat dette i undervisningen. De har jobbet med ulike strategier hvor elevene drives til å tolke både det som blir sagt, og det som ikke blir sagt.

Det er ikke slik at alle elevene mestrer det å bruke læringsstrategier på eget initiativ. Nedenfor viser jeg et utdrag av en samtale mellom tre lærere med denne problemstillingen.

*- Når de forstår at lesing er å hente kunnskap, jeg må forstå tekst for å få kunnskap. Jeg har en i 6. som leser en tekst, og ikke husker noe. Jeg stiller spørsmål, men eleven vet ikke. Ennå noen som tror at om jeg har lest siden, så er oppgaven gjennomført. De er ikke kommet dit at jeg leser for å forstå, at jeg bruker lesing til noe. Det er synd. Da får jeg litt, jeg tenker ... hva skal jeg gjøre. De skal ha lært de fleste læringsstrategiene (i planen). Hvorfor har han ikke kommet dit?*

*- Ikke alle kommer dit.*

*- Tenker du at de skal forstå at de skal velge strategier selv?*

*- Ja, vi har jo jobbet med det siden 4. klasse.*

*- Jeg tror det går på modning. Kanskje den eleven kommer dit i 8. klasse?*

*- Jeg synes det går så enkelt i 7. klasse.*

*- Ja men det er et kjempesprang i modning. Jeg trodde halve klassen var dyslektikere i 6., men så kom vi til 7. og da løste alt seg.*

Utdraget viser at lærerne føler en maktesløshet i undervisningen når elevene selv etter jobbing med læringsstrategier som metode over flere år ikke evner å ta dem i bruk på eget initiativ. Ine og Elin prøver å årsaksforklare det med modning. Diskusjonen går videre på elevens lesekompetanse generelt, som er svak. Anne hadde håpet at etter så mye fokus på læringsstrategier ville eleven kunne gjøre seg nytte av dette kunnskapen. De andre lærerne

forteller om lignende erfaringer. De forteller om elever med svak lesekompetanse som fremdeles, etter langvarig jobbing med en strategi, er avhengig av at lærer modellerer hvert steg i de forskjellige strategiene.

Noen elever mestrer å bruke læringsstrategiene, men føler selv at de ikke har behov for det. De mener at de lærer like godt ved å gripe an teksten annerledes enn de strategiene lærer har valgt ut, jamfør elevene som ikke brukte bison – overblikket kronologisk lengre opp.

*Jeg har ei som ikke liker nøkkelord. "Kan jeg ikke få slippe å skrive nøkkelord, jeg husker det jo uansett".*

*Du klarer deg gjennom ungdomsskolen og videregående, men så kommer du på høgskole eller universitet. Da er det ikke kapittelprøve, men eksamen i slutten av året. Da trenger de strategier! Pensumet blir uoverkommelig ellers.*

*Noen har ikke behov for det nå, men de kommer til å trenge det videre i utdanningen. Det vil ikke være lett hele tiden.*

Det er enighet om at selv om elevene sier at de ikke trenger å bruke enkelte strategier, eller mener at det ikke passer for dem, så skal de delta på lik linje med alle andre i fasen med initiering og implementering av en ny strategi. De skal på lik linje med resten jobbe med strategien slik at de blir så trygg på den at de mestrer å ta den i bruk på eget initiativ. Noen elever synes at fagstoffet på deres klassetrinn er enkelt, de lærer det lett. Men det vil ikke alltid være sånn. En dag møter de pensumstoff som både kan være vanskeligere å forstå, og mer omfattende. Da vil de ha bruk for noen av de strategiene som lærerne nå "maser" om at de må bruke. Lærerne relaterer det til egne erfaringer fra skolegang og studietid. Bruk av strategier var ikke utbredt da, og det gjorde at lærerne hadde lite hensiktsmessige studieteknikker.

*- Jeg hadde ingen strategier på høgskolen. Min strategi var å sitte og markere med rødtusjen. Siden jeg ikke kunne plukke ut nøkkelord så ble det jo alt for mye.*

*- Det var da markeringstusjen kom, haha!*

*- Ja, på ungdomsskolen markerte jeg alt for mye fordi jeg ikke kunne plukke ut viktig informasjon.*

Lærerne sier at de brukte mye unødvendig tid på å lese pensumbøkene fra a til å. Læringsutbyttet ved å jobbe på denne måten var svakt fordi det ble for mye å gripe over, og for lite systematisk. De undres over at det ikke var mer utbredt å undervise i studieteknikker og læringsstrategier på høgskole og universitet for 10 – 20 år siden, da de utdannet seg til å bli lærere.

## Hvordan holde trykket med implementering av læringsstrategier oppe?

### Lærerperspektiv

Lærerne kommer ofte tilbake til det at det er utfordrende å huske på å bruke læringsstrategier i alle deler av undervisningen, og reflekterer rundt hvordan de kan klare dette. Målet er jo at man skal implementere læringsstrategiene som verktøy for å tilegne seg nytt stoff, slik at elevene tar det i bruk på eget initiativ.

*Vi må huske å fortelle dem poenget med å bruke strategiene, at de ser effekten.*

*Vi burde få det på ukeplanen også på fast basis.*

*Vi hadde lekseprøve i samfunnsfag. .... Jeg skrev på tilbakemeldingen når jeg rettet prøvene at de gjerne kan skrive nøkkelord eller friformkart, at de får de påminnelsene.*

*Det at strategiene står i temaplanen hjelper oss å huske å bruke strategiene. At vi blir litt bevisst som lærer at vi tar de som vi ikke liker så godt selv også.*

Lærerne kommer både med forslag til hva de burde gjøre, og reflekterer rundt hva som fungerer. Det å hele tiden bevisstgjøre elevene hvorfor vi jobber med strategier vil forhåpentligvis gjøre at de ser nytteverdi og læringseffekt på lang sikt, og dermed motiveres til å jobbe med det. En lærer nevnte at det å konsekvent kun bruke en læringsstrategi om gangen i innlæringsfasen har vist seg å være lurt. Læreren fikk da følgende replikk fra en elev: "Ja nå kan til og med bestemor bruke BISON!" Elevene måtte da bruke bison – overblikk ved alle anledninger hvor det var hensiktsmessig.

På Sundli skole jobber lærerne etter temaplaner som lages to ganger i året. Alle fagene er representert, og det er en egen rubrikk hvor vi skal skrive inn hvilken strategi fra læringsstrategiplanen vi skal bruke i undervisningen, i de forskjellige temaene. På denne måten sikrer vi oss at vi faktisk jobber med de strategiene vi skal på det gitte klassetrinnet, og ikke bare velger de strategiene vi selv liker og mener er hensiktsmessig. Målet er at når elevene er på 7. trinn skal de kunne velge selv den strategien som er hensiktsmessig i den gitte konteksten.

### Drøfting av funn læringsstrategier

Therese Hopfenbeck (2014) knytter bruk av læringsstrategier til begrepet *selvregulert læring*, som i skolesammenheng er elevenes evner til å ta ansvar for egne læreprosesser. Når de tar ansvar for egne læreprosesser klarer de å se hvilken strategi de skal bruke til hvilken tid. De ser også verdien av å bruke strategier i arbeidet med å tilegne seg nytt stoff. Lærerne viser til elever som ikke evner dette, og reflekterer rundt grunnen til dette. Kanskje elevene ikke er moden til å ta det valget. Hopfenbeck (2014) sier at det er lærerens jobb å bevisstgjøre elevene hvordan de skal klare dette. Elevene må ikke se på evnene sine som statisk, de må ha trua på at de kan klare det med rett fokus og hard jobbing.

Eleven som Anne snakker om har kanskje et negativt bilde på lesing basert på tidligere

erfaringer, og har derfor ei forutinntatt holdning til lesing. Eleven er helt sikker på at hun ikke vil forstå det hun leser, og derfor legger hun heller ikke innsats inn i å bruke strategier for å forstå. Hun kan årsaksforklare med evner i stedet for innsats (Bråten & Olaussen, 1999). Om læreren klarer å snu tankemønsteret til at eleven får trua på at det kanskje var innsatsen eller strategien som var feil, kan eleven bli motivert for å prøve igjen (Bråten & Olaussen, 1999). En innfallsvinkel for å få dette til kan være å ta utgangspunkt i dagliglivets domene, og bygge videre derfra på skolen, i det spesialiserte domenet (Maagerø & Tønnessen, 2012). Ofte kjenner elever med svak lesekompetanse seg ikke igjen i det spesialiserte domenets tekstbase. De ser ikke på lærebøkene som relevant for dem, fordi det som står der enten kan være for vanskelig å lese, eller at lærestoffet ikke motiverer dem. Som lærer er dette en utfordring man kjenner på, det er vanskelig å finne tekst som motiverer og engasjerer. Da må man kanskje tenke litt utenfor ”boksen”. Man kan begynne så enkelt som å be elevene om å skrive korte beskjeder eller huskelapper til foresatte, søsken, venner eller lærer på Post It – lapper, som de også må å lese høgt. Eventuelt kan de lese andre sine beskjeder (Maagerø & Tønnessen, 2012). Ved å snakke med elevene kan man finne ut hva de interesserer seg for på fritiden. Man kan sammen med elevene finne tekst som har et innhold som interesserer eleven, og på denne måten blir de motivert til å bruke læringsstrategier i møtet med den teksten. Man må finne tekster hvor elevene kan bruke sin egen forforståelse til å utvide forståelsen (Roe, 2013). Om meningsinnholdet i teksten ikke engasjerer, blir det vanskelig å lese for å forstå om du i utgangspunktet har svak lesekompetanse.

Mine funn peker på at noen lærere har litt hastverk i arbeidet med å implementere læringsstrategiene, og følgene av det kan være at ikke alle føler at de kan bruke en strategi før man går videre til neste. Dette kan være tilfelle i eksempelet over. Det viser seg også der elevene jobbet med to – kolonnenotat. Mange av elevene brukte lærerens nøkkelord, fordi de ikke var sikker på hvordan de skulle finne egne. De var ennå på nivået som Anmarkrud og Refsahl kaller for ”*Ser og kopierer*” (2013, s. 29), mens læreren hadde forventninger til at de skulle være på ”*Gjøre sammen*” eller ”*Arbeider selvstendig med hjelp og støtte*”. Når man føler at mange strategier skal implementeres på kort tid kan resultatet bli at ingen strategier implementeres. I motsatt ende finner vi eleven som uttrykker at ”Nå kan til og med bestemor bruke BISON!”. Den eleven er kommet til nivået hvor hun ”*Bruker flere strategier selvstendig*” (Anmarkrud & Refsahl, 2013, s. 29). Læreren til denne eleven sier at de kun jobbet med denne strategien over lang tid, og det fungerte tydeligvis bra for denne eleven.

Felles for alle elever er at deres vilje til å lese avhenger av deres motivasjon for det. I drøftinga av funnene rundt lesing nevnte jeg at elevene motiveres av noe handfast som fungerer som bevis på at de har lest. Elevene blir også motivert for å jobbe med læringsstrategier om de tydelig kan spore læringsutbytte. Ved strukturert tankekart blir dette veldig synlig om man bruker forskjellige farger på det man skriver før et emne, og etter et emne. Eksempelet med elevene som oppdaget at det var smart å kunne nøkkelord når de skulle lage Powerpoint viser det samme. De så at det var en hensikt med å ha jobbet med nøkkelord som strategi, og fikk nå bruk for det de hadde lært. Mortensen-Buan (sitert i Maagerø & Tønnessen, 2012) sier at arbeid med læringsstrategier fort oppfattes som kjedelig om arbeidet i hovedsak handler om å fylle ut ferdige skjemaer. Strategier som strukturert tankekart og friformkart gir elevene mulighet til selv å påvirke hvordan deres arbeid skal se ut. Om elevene ønsker å tegne litt på tankekartet, og skrive litt på friformkartet, må vi som lærere gi dem lov til det. De har da tatt et selvstendig valg i deres egen læreprosess, og ved å hindre dem ved å si at dette ikke er lov, kan de miste motivasjonen for arbeidet. Eleven som

uttrykte ”*Jeg er god på å lage friformkart!*” så at hun mestret det, og fant glede i arbeidet. Om elevene opplever at undervisninga er variert med både ulike læringsstrategier og oppgaver i boka, vil dette bidra til at flere elever føler mestring. Sjansen for at den enkelte eleven finner en arbeidsmetode som passer for dem er større når utvalget er større. Mestring og strategier tilpasset den enkelte gir motivasjon for videre arbeid. Elevene fremholder også at de liker å jobbe med strategier fordi det ofte gir et oversiktlig bilde på teksten. Elevene syntes at to – kolonnenotat hadde en struktur som gjorde at de lett kunne finne nøkkelordet og forklaringa, og de mente strukturert tankekart gjorde det samme. Dette er et uttrykk for at de motiveres av at de i ettertid kan forstå det som er skrevet/tegnet, og husker det.

Elever med god lesekompetanse velger enkelte ganger å ikke bruke den strategien de skal, eller velger andre måter å bruke strategien på. Dette kan ha flere forklaringer. Gode lesere har en god metakognitiv kompetanse (Elstad & Turmo, 2013). Disse elevene har til en viss grad utviklet sine egne lesestrategier, og vil klare seg greit. De kan også ha mye fagkunnskap, og denne kunnskapen er organisert bedre enn det som er vanlig (Bråten & Olaussen, 1999). De klarer å hekte ny kunnskap på sin egen forforståelse (Roe, 2013). Lærerne er samtidig enige om at en elev som ikke trenger å bruke en læringsstrategi når hun er 11 år, vil med all sannsynlighet se nytten av å bruke strategier i møte med fagstoff som er mer komplekst senere i utdanningsløpet. Da er det viktig at de har implementert strategiene, og at de ligger lagret i hukommelsen, klar til bruk. Når elevene blir eldre vil også forventningene til hvilken informasjon de skal klare å trekke ut av en tekst bli høyere. De møter det kritiske domenet (Maagerø & Tønnessen, 2012) i større grad enn før, og deres evne til å drøfte det de leser, diskutere med andre om det de leser, og evaluere det de leser, blir ennå viktigere. De trenger da å ha kjennskap til ulike elaboreringsstrategier (Hopfenbeck, 2014) for å klare dette. Lærerne trakk frem erfaringer fra sin egen studietid for å belyse dette. De hadde ingen strategier da de gikk på videregående skole og høyere utdanning, derfor ble det vanskelig å skulle strukturere pensumstoffet.

En vanlig arbeidsmetode i norske klasserom er at man bruker spørsmålene i boka som oppfølging til det man har lest (Maagerø & Tønnessen, 2012). Ofte vil denne måten å jobbe på ikke være formålstjenlig for alle elevene, fordi de ikke er tilpasset elevenes kompetanse og ferdighetsnivå. Noen av elevene som jeg intervjuet ser på typiske ”finn svar i teksten” – oppgaver som en måte å sjekke om de husker det de leser. Da skjer læringa i situasjonen der og da, og har en verdi. Men lærerne trekker frem det aspektet at elevene ikke skriver svarene i fullstendige setninger, og dermed kan ikke svarene brukes til å for eksempel gjenfortelle innholdet til en annen. Med fokus på at svarene skal skrives i fullstendige setninger blir elevene mer bevisst hva de skriver, og da blir også læringsutbyttet større for noen av elevene. Men siden disse oppgavene ikke er tilpasset den enkelte eleven vil læringsutbyttet følgelig være lavt. De kan kopiere setninger fra boka som de skriver til svar, men de lærer ikke noe av det. Igjen kommer elementet med at variasjon i arbeidsmetoder til samme tekst gjør at alle elevene kan finne en strategi som fungerer for dem. Mens noen jobber med oppgaver i boka, kan andre for eksempel finne nøkkelord i teksten, og diskutere dette med en læringspartner.

En måte å jobbe med elaboreringsstrategier er at elevene formidler sin kunnskap til andre (Hopfenbeck, 2014). Når elevene brukte sine friformkart som manus for å legge fram sitt prosjektarbeid måtte de gå inn i stoffet og avdekke ord og uttrykk som var ukjent. De måtte organisere stoffet i flere omganger slik at det gav mening for dem. Når de da fremførte det de hadde om sitt eget fylke eller landsdel formidlet de kunnskapen som de hadde lært seg til de

andre elevene. Denne prosessen gjør at elevene har større muligheter for å forstå stoffet, nettopp fordi de har jobbet variert og grundig med det. Lærernes perspektiv på denne arbeidsformen er udelt positive. Resultatet ble bedre enn forventet, basert på tidligere erfaringer. Alle elevene fremførte, og alle elevene brukte egne ord i fremføringa.

For at en skal lykkes med å implementere læringsstrategier på en skole må både lærere og ledelse engasjere seg i arbeidet. En er avhengig av at alle lærere som jobber på et klassetrinn samarbeider godt og tar i bruk de ulike strategiene i ulike fag (Anmarkrud & Refsahl, 2013). Det stiller krav til at lærerne har kunnskaper om leseprosessen og læringsstrategier teoretisk, og praktisk i møte med enkeltelever (Hopfenbeck, 2014). Lærerne i denne studien reflekterte rundt om de syntes at de lykkes. Det at man ikke bruker strategiene jevnlig i alle fag gjør at noen av elevene kan glemme av enkeltstrategier fordi tidsaspektet er for langt mellom hver gang. Dette blir mest tydelig hos elevene med svak lesekompetanse, som ofte også har dårlig hukommelse (Elstad & Turmo, 2013).



## Del 9 – Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg først ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine, og diskutere dem i lys av presentert teori, resultat og analyse. Deretter vil jeg bringe frem problemstillingen og forsøke å besvare den ut fra mine funn. I alle forskningsprosjekt bør man reflektere rundt metodevalg og prosessen fra start til slutt, og belyse andre alternativer enn de man selv har valgt. Jeg belyser dette før jeg til slutt reflekterer rundt veien videre for meg selv og lærerne på Sundli skole i arbeidet med å implementere læringsstrategier.

### Svar på forskningsspørsmålene

Det *første* forskningsspørsmålet jeg stilte var hva lesekompetanse er. Teorien jeg har referert til tidligere legger vekt på at du både skal forstå det du leser, kunne stille spørsmål og reflektere over det, og at du skal kunne engasjere deg i en tekst. Vi er avhengig av god lesekompetanse for å være en del av og bidra i dagen samfunn og arbeidsliv. Samfunnet i dag blir mer og mer globalisert, og lesing gir oss mulighet til å utvikle vår kulturforståelse. Så det går altså ikke bare på at jeg som enkeltmenneske skal kunne utvikle meg, men at jeg skal ha gode forutsetninger for å fungere og bidra i den verden jeg lever i. Mine funn sier at elevene vet at de trenger å kunne lese for å tilegne seg kunnskap for å få et yrke, men de har ikke reflektert over at lesekompetanse innebærer mer enn det. De er 10 – 11 år, så en kan ikke forvente at de skal se den samfunnsmessige årsaken til at de trenger god lesekompetanse ennå. Lærerne sier at de ikke har reflektert over hva de formidler til elevene, eller at de kanskje formidler et ensidig bilde av hvorfor man må kunne lese. Kanskje lærerne ikke helt har forstått betydningen av god lesekompetanse, og dermed har de heller ikke kunnet formidle det videre til elevene? Literacy – begrepet er nevnt både i K06 og i NOU 2015:8. Det diskuteres også i fagteorien på lærerutdanninga, men begrepet er ikke kjent på Sundli skole. Man snakker om lesing og skriving som isolerte grunnleggende ferdigheter etter at vi ble med i 3M, men kanskje man heller, eller i tillegg, burde bruke begrepet literacy? Ordet favner hele den språklige kompetansen vår – både lesing, skriving og muntlig aktivitet. Dette kan bidra til at vi ser, og bruker, disse kompetansene mer i sammenheng i den daglige undervisningen i klasserommet.

Leseforståelse er en del av den samlede lesekompetansen. Det er flere faktorer som spiller inn i arbeidet med leseforståelse. Vi forstår en tekst gjennom å tolke hva som er budskapet. Vi prøver å knytte det nye til noe vi allerede vet for å forstå, vi bruker vår forforståelse. For å ønske å lese en tekst må vi være motivert for det. Om teksten er for vanskelig for oss, eller vi ikke er konsentrert om oppgaven, blir det vanskelig å forstå. Mine funn viser at lærerne og elevene snakker om faktorer som spiller inn på elevenes evner og muligheter for å forstå, som for eksempel at de trenger å ha det stille for å klare å fokusere, at de leser saktere, repeterer enkelte deler av en tekst og lignende. De definerer ikke hva leseforståelse er, men elevene kommer hele tiden tilbake til at de husker ”bilder”. De husker både mentale bilder og fysiske ”bilder” av for eksempel et strukturert tankekart eller et friformkart. Det er en strategi de bruker for å huske og forstå det de har lest.

Det *andre* forskningsspørsmålet søkte å finne svar på hva læringsstrategier er, og hvordan bruk av læringsstrategier kan styrke elevenes lesekompetanse. Læringsstrategier er strategier for å organisere tekst slik at du forstår det du leser. Det er en arbeidsmetode vi kan bruke for å

unngå å lese en tekst fra a til å, hvor læringsutbyttet kan være minimalt. Mine funn peker på at elevene mener at strategier hjelper dem å få oversikt i en tekst. Strategiene gir dem mulighet til å lese tekst på ulike måter, og i flere runder med forskjellige formål.

De sier blant annet at

- det er enklere å forstå en tekst ved for eksempel å bruke bison – overblikket, fordi bildene gir dem informasjon.
- to – kolonnenotat er kjekt fordi man både har nøkkelordet og forklaringa i et skjema som er lett å navigere i.
- skriveramma hjalp dem til å finne rett informasjon i teksten.
- friformkartet hjelper dem å huske teksten.
- de husker hva ordene i et strukturert tankekart betyr, fordi de selv har jobbet med å lage tankekartet.

Elevene sier altså at læringsstrategier hjelper dem å forstå og huske tekst. Dette fordi de liker strukturen på noen strategier, og at de involverer seg mer i teksten når de selv skal hente ut informasjon som de deretter skal tegne eller skrive.

Andre elever sier at

- de ønsker å lese teksten før de ser på bildene (bison – overblikket).
- det er kjedelig å finne nøkkelord.
- hun ikke vil bruke nøkkelord fordi hun husker teksten uansett.
- de ikke liker å bruke skriveramma når de jobber med skjønnlitterær tekst.

Når elevene nevner årsaker til at de ikke vil jobbe med en bestemt læringsstrategier er ikke det begrunnet i at de ikke forstår teksten ved å anvende strategien. De bare ønsker å lese teksten på en annen måte. Jeg har tidligere nevnt at lærerne er enige i at alle elevene skal jobbe med alle strategiene for å lære dem, men det er helt greit at elevene ser at noen strategier ikke passer for dem å bruke i den gitte konteksten. Det kan også forklares med at elevene ikke føler seg trygg på å bruke strategiene fordi de føler at de ikke kan dem godt nok til å jobbe selvstendig. Om lærerne bruker mer tid i initieringsfasen av en ny strategi kan dette endre seg.

Tid er altså en viktig faktor i arbeid med implementering av læringsstrategier. Det kan virke som vi ofte i skolen i dag har et kort tidsperspektiv når vi snakker om elevenes læringsutbytte. Hopfenbeck (2014) peker på at bruken av læringsstrategier har vært kritisert fordi man har mer fokus på å lære å lære i stedet for læring av fagstoff. Jeg tenker at vi i skolen må ha mer fokus på å lære å lære, og å tenke i et lengre perspektiv. Med lengre perspektiv mener jeg at vi ikke må se på et og et skoleår isolert, men heller se på hva vi ønsker at elevene skal skulle når de er ferdig med mellomtrinnet, men de går ut av ungdomsskolen og videre, og så videre. I perioden hvor vi jobbet med samfunnsfagsprosjektet brukte elevene flere strategier på det samme fagstoffet, de fikk ”vasket” det i flere omganger og fra ulike perspektiver. Det at man bruker alle samfunnsfagstimene i en måned på ”bare” et tema kan kritiseres, for hva med alle de andre kompetansemålene som skal nås i løpet av skoleåret? Om vi velger å se ting i et lengre perspektiv enn bare de ukene de jobbet med det ene prosjektet, har elevene både fått gått dypere inn i fagstoffet rundt Norges fylker og landsdeler, og de har anvendt mange læringsstrategier i prosessen. Når vi haster gjennom læreboka i jakten på å nå alle

kompetansemålene før sommerferien står vi i fare for at vi kun bedriver overflatelæring. Elevene kan litt om alt, men vi går ikke i dybden. Om jeg hadde spurt elevene nå hva de husker om sitt eget fylke fra prosjektet, og svaret hadde vært lite eller ingenting, vil det si at hele prosessen hadde vært bortkastet? Om man tenker på læringsutbytte i et langt perspektiv mener jeg at elevene har lært mye om hvordan de lærer, og at fagstoffet om de forskjellige fylkene ligger lagret til neste gang de skal jobbe med samme emne.

Jeg argumenterer over for at noen elever trenger lengre tid for å implementere de ulike læringsstrategiene. Om man jobber temabasert har man større mulighet til å gi elevene denne tida. Om man i tillegg jobber tverrfaglig kan man dra inn mange elementer i samme tidsperiode.

Lærerne rapporterer om elever som husker og forstår det de har lest når de har anvendt læringsstrategier. De ser at noen elever lærer best når de får tegne det de har lest, noen trenger å strukturere det i nøkkelsetninger eller nøkkelord, noen trenger å diskutere det med andre og så videre. De sier at ved å jobbe med ulike læringsstrategier sikrer man seg ei variert undervisning, og dermed når man ut til flere elever. Det at noen av elevene også klarer å "lese mellom linjene", altså å tolke teksten, viser det samme. Lærerne sier at elevene liker å jobbe med læringsstrategier, og de er også dermed motivert for å jobbe. I en klasse med opp mot 30 elever er det alltid noen elever som ikke opplever å være motivert og mestrer det de andre elevene gjør.

Anmarksrud og Refsahl (2013) sier at elevenes muligheter for å lære seg læringsstrategier avhenger av et felles fokus på skolenivå og i lærerkollegiet. Elevene må møte den samme læringsstrategien i ulike kontekster for at de skal se verdien av å bruke den. Det hjelper ikke om en lærer bruker læringsstrategier i hver eneste undervisningstime, om ikke de andre lærerne som er involvert i klassen gjør det. Lærerne kommenterer at det er vanskelig å huske på å bruke læringsstrategier i hverdagen, og at de er avhengig av at det står på temaplanen. På den måten ligger læringsstrategiene klar når nytt tema i undervisningen skal planlegges. Samfunnsfagsprosjektet gav alle lærerne en mulighet til å undervise i de samme strategiene til samme tid, og de uttrykker at det gir en trygghet. De har brukt den som har mest kunnskap om læringsstrategier, i dette tilfellet meg, som en støtte ved usikkerhet rundt hvordan man skulle jobbe med ulike strategier. Det at man sammen har planlagt aksjonene og reflektert rundt bruken av de forskjellige strategiene har gjort lærerne tryggere på å bruke de i egen undervisning. Så å jobbe etter aksjonsforskningens prinsipper har i denne sammenheng gjort at man har klart å ha formålet med undervisninga synlig i lærerhverdagen, og at man da har tatt seg tid til refleksjon i etterkant av en aksjon. Så det å få til et systematisk samarbeid mellom lærerne på trinnet er ei forutsetning både for å jobbe med implementering av læringsstrategiene, og for å gjennomføre et aksjonsforskningsprosjekt.

## **Svar på problemstilling**

I problemstillinga mi ligger en antakelse om at man kan bruke læringsstrategier for å styrke elevenes lesekompetanse. Etter å ha svart på mine forskningsspørsmål kan jeg nå gi et svar på problemstillinga mi:

## *Hvordan kan elevenes lesekompetanse styrkes gjennom systematisk arbeid med læringsstrategier?*

Ved å analysere i et hermeneutisk perspektiv kan jeg forsøke å se etter ulike elementer som bekrefter min antagelse.

Første faktor er elevenes motivasjon for arbeidet. Læreren må ha kunnskap om hver enkelt elevs lesekompetanse, slik at hun kan tilpasse strategiene og tekst slik at elevene opplever mestring. En av lærerne uttrykte fortvilelse over at en av hennes elever ikke fikk læringsutbytte av tekstene hun presenterte, men kanskje tekstene ikke gav mening for eleven fordi de var for vanskelig. Det å ikke introdusere flere strategier tett opp mot hverandre kan også spille en rolle i hvor godt elevene føler at de mestrer dem. Det kan være nyttig å jobbe over en lengre periode med en strategi, slik som eleven som uttrykte at til og med bestemora kunne bruke bison – overblikket. Det gir alle elevene tid til å bli kjent med strategiene i sitt eget tempo. I motsatt ende har vi lærerne som rapporterte om at elevene ikke klarte å plukke ut nøkkelordene i arbeidet med to – kolonnenotatet. Det kan tyde på at man har brukt for lite tid i modellering av hvordan man gjør dette. Samtidig må man gi elevene med god lesekompetanse argumenter for at de skal lære seg strategiene fordi de før eller senere vil få bruk for dem. Felles for begge tilfellene er at læreren må klare å engasjere elevene slik at de har motivasjon for å jobbe med strategiene. Uten motivasjon for arbeidet er det vanskelig å øke forståelsen. Elevene melder også at motivasjonen øker når de får bruke ulike strategier i sitt arbeid med ny tekst, variasjon gjør at lærelysten holdes oppe.

Andre faktor er lærernes kunnskaper om læringsstrategier, og engasjement for å bruke dem. Det er i Sundfjord kommune bestemt at alle lærerne skal forholde seg til, og bruke, kommunens plan over læringsstrategier. Noen lærere bruker strategiene fordi de er pålagt det, og noen bruker de fordi de ser verdien av denne måten å jobbe på. Det krever at læreren selv lærer seg de forskjellige strategiene og blir komfortabel med å bruke dem. I min studie brukte lærerne meg som ”kompetansebank”, men hva om jeg ikke hadde vært der? Om man føler seg usikker på noe er det lett å velge det bort.

Da kommer jeg inn på tredje faktor. Om man i en kommune eller i en skole ønsker å implementere nye arbeidsmetoder er det essensielt at skolen har noen personer som er god på akkurat dette, som lærerne kan spørre til råds. Det må være noen som kan hjelpe lærerne videre når de møter utfordringer på sin vei. Det må også være noen som er pådrivere for at arbeidet ikke stopper opp, det må jobbes systematisk over en lengre periode. Sundli skoles ledelse og utviklingsgruppe fungerer som denne pådriveren ved at lærerne til stadighet pålegges å gjennomføre aksjoner i det som er kommunens satsningsområde. Samtidig savnes det en person som har god kompetanse på læringsstrategier som ledelsen kan ”bruke” for å gi tips og råd til kollegaer som ønsker det.

Den fjerde faktoren relateres til dette. Et godt samarbeid på et team gjør at man bruker hverandre som sparringspartnere, og at man sammen løser de utfordringene man står ovenfor. Teamet mitt på Sundli skole fungerer på denne måten, vi forsøker å bringe frem hverandres sterke sider slik at resten av teamet kan dra nytte av det. Samarbeidet om temaplaner, ukeplaner og planlegging av undervisning fører også til at man ikke glemmer av å bruke læringsstrategiene i en hektisk hverdag.

Mine funn fra samtaler og intervju med lærere og elever på Sundli skole kan tyde på at et systematisk arbeid med læringsstrategier fører til økt lesekompetanse hos elevene. For å få dette til må man altså tilpasse undervisningen i læringsstrategier til den enkelte eleven slik at hun er motivert for oppgaven, og dermed føler mestring. Læreren må ha kunnskaper om læringsstrategier, skolen må ha noen personer som fungerer som veiledere og pådrivere for de andre lærerne i arbeidet med implementering av læringsstrategier, og man må ha et godt samarbeid på teamet slik at elevene møter strategiene i alle fag.

Jeg har nå forsøkt å gi et svar på min problemstilling, og vil i det følgende se på mine metodevalg og på forskningsprosessen med kritiske øyne.

## **Kritisk refleksjon rundt egen forskningsprosess og metodevalg**

Det å bruke aksjonsforskning som utgangspunkt for dette utviklingsprosjektet har vært både givende og utfordrende for meg. Jeg har hatt to parallelle nivåer i prosjektet å forholde meg til fra start til slutt. Lærerne har gjennomført aksjoner i klasserommet. Jeg har vært en deltaker i dette på lik linje med de andre, samtidig som at jeg har fungert som en forsker og veileder som har holdt trådene samlet og drevet prosjektet frem. I forskerrollen har jeg samlet inn empiri fortløpende gjennom prosjektet, og i veilederrollen har jeg fungert som en støtte for mine kollegaer. Det har vært vanskelig å skape distanse til både aksjonene og empirien fordi jeg har hatt rollene som lærer, veileder og forsker. Jeg har nok rotet litt med hvilke briller jeg har hatt på meg til hvilke tid, og dette kan ha skapt forvirring eller usikkerhet hos lærerne i lærerkollegiet. Det kan forklare hvorfor de har sett på meg som eier av prosjektet, og derfor av og til vært passiv i beslutningstaking. Om rollene hadde vært mer adskilt kunne kanskje dette vært unngått. Om jeg hadde drevet et utviklingsarbeid på et annet team enn mitt eget ville jeg kanskje ha kommet inn i prosjektet med et annet mandat. Da hadde jeg ikke vært teamkollegaen og læreren til de samme elevene, men en kollega som kom inn utenfra for å forske sammen med lærerne. Samtidig har det at jeg har god kjennskap til, og kunnskap om, elevene, gitt meg en dypere forståelse for hvorfor ting er som de er. Det er utfordrende å finne balansegangen mellom nærhet og distanse til studien.

Jeg har forsøkt å redegjøre for alle valg jeg har tatt i forskningsprosessen, men ser at det er fort gjort å ikke forklare hele konteksten rundt de valg som er gjort. Mye ligger implisitt for meg som forsker, men det er ikke like lett for en leser av oppgaven, som ikke har mulighet til å få rede på mine refleksjoner underveis. Håpet er at prosessen er så transparent at den som leser denne rapporten i teorien skal kunne gjennomføre det samme prosjektet med de samme resultat. Dette vil gi oppgaven min troverdighet. Jeg har lengre opp reflektert rundt det å bruke aksjonsforskning som en metode for utvikling i klasserommet og blant mine kollegaer i studien min. Jeg har også brukt fokusgruppesamtale, intervju og deltakende observasjon som metoder for innhenting av empiri.

Når jeg skal sjekke studiens validitet må jeg vurdere om jeg har brukt rett metode på rett plass. Aksjonsforskning er en metode for utvikling som gir lærerne og forsker mulighet til å samarbeide. I mitt tilfelle gir lærerne tilbakemelding på at det har vært fruktbart å kunne, sammen med meg og andre kollegaer, diskutere og reflektere rundt relevante problemstillinger. Lærerne mener at praksisen rundt bruk av læringsstrategier har endret seg

fra starten av skoleåret og til nå. Metodene jeg har valgt for å innhente empiri har fungert i den grad at de har gitt meg empiri fra flere perspektiv. Jeg har både data på hva elevene og lærerne har sagt, jeg har data på hva som skjedde i klasserommet underveis (dog dette er min subjektive tolkning av hva som skjedde). Jeg har valgt å ikke skille de ulike lærerstemmene i presentasjonen av resultatene og drøfting av funn. Dette fordi jeg i analysen ikke så et klart mønster på at noen av lærerne skilte seg ut i deres erfaringer med bruk av læringsstrategier. Jeg kan allikevel ikke avfeie at dette kunne gitt meg interessante funn om jeg hadde jobbet mer inngående med å lete etter ulike perspektiver i analysearbeidet.

Ved å analysere denne empirien ut fra et hermeneutisk perspektiv har jeg kunnet tillate meg å bruke min egen forforståelse i prosessen. Dette kan samtidig ha ført til at jeg har antatt ting og tatt ting for gitt, basert på tidligere erfaringer. Dette kan ha ført til at jeg har gått glipp av viktig informasjon på veien.

Jeg kunne ha lagt større vekt på lærerne i kollegiet og deres utvikling gjennom dette utviklingsprosjektet. Jeg ser at om jeg hadde gått dypere inn i Sundli skole som en organisasjon som er i utvikling, kunne jeg hatt større belegg for mine argumenter om at jobben med å implementere læringsstrategier ofte kan bli litt ”borte” i skolehverdagen. Nå er det kun synsing fra min side, basert på min kompetanse om organisasjoner i utvikling ervervet på dette studiet, som en tidligere del av utviklingsgruppa og som lærer på Sundli skole. Samtidig var hovedfokuset mitt å få frem elevenes stemme, og heller komplementere med lærerens stemme for å synliggjøre flere perspektiver.

## Utsyn

Så hvor bør veien gå videre i arbeidet med læringsstrategier på Sundli skole? Skolen har våren 2016 gått videre til å ha den grunnleggende ferdigheten skrive som fokusområde, og lærerne gjennomfører aksjoner i skrive. Faren er at lærerne glemmer av lesestrategier i det arbeidet, og kun fokuserer på skrivestrategier. Blossing (2008) sier at det tar 3 – 5 år å implementere en ny idé. Etter det kan man finne ut om idéen er institusjonalisert, og man begynner å snakke om at ”sånn gjør vi det hos oss”. Ved å ha lesing som fokusområde i kun et år er muligheten der for at det går i glemmeboka. Mange av strategiene i ”Kommunal plan for læringsstrategier i Sundfjord kommune” er både lese- og skrivestrategier. De tar utgangspunkt i lesing av tekst, hvor man også skal skrive for eksempel et tankekart eller et to – kolonnennotat. Disse strategiene er utmerkede utgangspunkt for videre skrive, for eksempel skrive av faktatekst. Om ledelsen ved Sundli skole introduserer literacy som begrep vil det kanskje være lettere for lærerne å huske på at vi ikke kan tenke på lesing, skrive og muntlig aktivitet som tre enkeltdele, men se på de som en helhet som vi må jobbe med parallelt. På den måten fortsetter vi å anvende læringsstrategiene i planen for å sørge for at alle elevene lærer å bruke strategiene på egen hånd.

Jeg fulgte arbeidet til et team i cirka et halvt skoleår. Det hadde vært interessant å følge den videre prosessen for å se om skolen klarer å holde trykket oppe, og om man om 5 år kan snakke om at ”sånn gjør vi det hos oss på Sundli skole”.

## Kilder

Anmarkrud, Ø. & Refsahl, V. (2013). *Gode lesestrategier – på mellomtrinnet*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Bjørndal, C. R. P. (2002). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Blossing, U. (2008). *Kompetens för samspelande skolor. Om skolorganisationer och skolförbättring*. Lund: Studentlitteratur.

Bråten, I. & Olaussen, B. S. (1999). *Strategisk læring: Teori og pedagogisk anvendelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.

Elstad, E. (red.) & Turmo, A. (red.) (2006). *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2011). *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik AB.

Fangen, K. (2011). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

Fejes, A., & Thornberg, R. (2009). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. i A. Fejes, & R. Thornberg (red.), *Handbok i kvalitativ analys* (ss. 13-37). Stockholm: Liber.

Furu, E. M. (2007). *Rak lærerrygg. Aksjonslæring i skolen*. Tromsø: Universitetet i Tromsø.

Furu, E.M., Rönnerman, K. & Salo, P. (2008) *Nurturing Praxis. In the Nordic Light*. Rotterdam: Sense Publishers.

Gilje, N. & Grimen, H. (2011). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gustavsson, B. (2009). *Kunnskapsfilosofi. Tre kunnskapsformer i historisk belysning*. Smedjebacken: Wahlström & Widstrand.

Halvorsen, T. (2014, Mars 21). *Prosjektbeskrivelse Harstad*. Harstad: Harstad Kommune.

Hansson, A. (2003). *Praktisk taget. Aktionsforskning som teori och praktik – i spåren efter LOM*. Göteborg: Göteborgs universitet.

Hoel, T. L. (2000). Forskning i eget klasserom. Noen praktisk-metodiske dilemma av etisk karakter. *Nordisk pedagogik*, (3). Oslo: Universitetsforlaget.

Hopfenbeck, T. N. (2014). *Strategier for læring. Om selvregulering, vurdering og god*

undervisning. Oslo: Universitetsforlaget.

Imsen, G. (2000) (2. oppl.). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Tano Aschehaug.

Kalleberg, R. (1992). *Konstruktiv samfunnsvitenskap. En fagteoretisk plassering av "aksjonsforskning"*. Oslo: Institutt for Sosiologi, Universitetet i Oslo.

Kjærnsli, M. & Olsen., R. (red) (2013). *Fortsatt en vei å gå. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lesesenteret i Stavanger (2008). *Lesing er*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.

Lesesenteret i Stavanger (2013). *Pirls – prosjektet*. Stavanger: Universitetet i Stavanger. Hentet 2015 – 11 – 12 fra: <http://lesesenteret.uis.no/forskning/leseundersokelser/pirls/pirls-prosjektet-article80213-12571.html>

Lesesenteret i Stavanger (2015). *Leselos*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.

Løkken, G. & Søbstad, F. (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Løvland, A. (2011). *På jakt etter svar og forståing*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.

Maagerø, E. & Skjelbred, D. (2010). *De mangfoldige realfagstekstene. Om lesing og skriving i matematikk og naturfag*. Bergen: Fagbokforlaget.

Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2012). *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Meld. St. 22. (2011). *Motivasjon – mestring – muligheter – Ungdomstrinnet*. Oslo: Regjeringen. Hentet 2015 – 10 – 22 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/?ch=1&q=>

Nationalt Videncenter for Læsning. (2016). *Literacy*. København: Nationalt videncenter for Læsning.

Hentet 22. februar 2016 fra:

<http://www.videnomlaesning.dk/tidsskrift/tidsskrift-nr12-literacy/>

Nielsen, K. A. (2009). Aktionsforskningens videnskapsteori. i L. Fuglesang, & P. B. Olsen (Red.), *Videnskapsteori i samfundsvidenskapene på tværs af fagkulturer og paradigmer* (s. 517-546). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

NOU 2015:8. (2015) (a-c) *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning. Hentet 2016 – 02 – 20 fra:



<http://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDDP DFS.pdf>

Olin, A. (2009). *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Göteborg, Sverige: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS.

Postholm, M. B. (2012). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

Roe, A. (2013). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Roe, A. & Taube, K. (). To read or not to read – that is the question. Reading engagement and reading habits in a gender perspective. I Egelund, N. (red) (2012). *Northern Lights on PISA 2009 - Focus on Reading*. Copenhagen: Nordic Council of Ministers. Hentet 2016 – 03 – 20 fra:

[https://books.google.no/books?id=YRKcIOdk\\_XwC&pg=PA73&lpg=PA73&dq=roe+og+taube&source=bl&ots=boPW8ScIgN&sig=AVMor\\_DYd7bYOxRXuiUiotO7KtI&hl=no&sa=X&ved=0ahUKEwiNruHIpc\\_LAhVGIJoKHS2fCqwQ6AEIRzAH#v=onepage&q=roe%20og%20taube&f=false](https://books.google.no/books?id=YRKcIOdk_XwC&pg=PA73&lpg=PA73&dq=roe+og+taube&source=bl&ots=boPW8ScIgN&sig=AVMor_DYd7bYOxRXuiUiotO7KtI&hl=no&sa=X&ved=0ahUKEwiNruHIpc_LAhVGIJoKHS2fCqwQ6AEIRzAH#v=onepage&q=roe%20og%20taube&f=false)

Rönnerman, K. (2004). *Aktionsforskning i praktiken – erfaringer og refleksjoner*. Lund: Studentlitteratur.

Salen, G. B. (2003). *Lese – og skriveopplæring i grunnskolen. Kvalitetssikring av ferdigheter*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (red.) (2010). *Faglig lesing i skole og barnehage*. Oslo: Novus forlag.

Steen – Olsen, T. & Grude Eikseth, A. (2007). Utfordringer og dilemmaer i starten av et aksjonsforskningsprosjekt. *FOU i praksis nr. 1*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring –forskende partnerskap i skolen*. Oslo: Høyskoleforlaget.

Universitetet i Oslo. (2016). *PISA (Programme for International Student Assessment)*. Oslo: Universitetet i Oslo. Hentet 2015 – 11 – 12 fra: <http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekt-sider/pisa/>

Utdanningsdirektoratet. (2012) (a og b). *Rammeverk for de grunnleggende ferdighetene*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Hentet 2014 – 05 – 07 fra:

[http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk\\_grf\\_2012.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk_grf_2012.pdf)

Utdanningsdirektoratet. (2011) (c). *God leseopplæring – for lærere på ungdomstrinnet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Hentet 2015 – 08 – 15 fra: <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Lesing/Lesing-som-grunnleggende-ferdighet/God-leseopplering--for-larere-pa-ungdomstrinnet/Lesing-som-grunnleggende-ferdighet/>

Utdanningsdirektoratet. (2013) (d). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med lesing på ungdomstrinnet*. Stavanger: Lesesenteret.

Hentet 2014 – 05 – 07 fra:

[http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet\\_Bakgrunnsdokument\\_lesing\\_vedlegg\\_3.pdf](http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet_Bakgrunnsdokument_lesing_vedlegg_3.pdf)

Wikipedia. (2015). *Semiotikk*. Hentet 10. mars 2016 fra:

<https://no.wikipedia.org/wiki/Semiotikk>

## Vedlegg 1, samtykkeerklæring lærere



# GÖTEBORGS UNIVERSITET

## INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Med dette gir jeg Therese Mari Sørensen tillatelse til å bruke lydopptak av meg i sin masteroppgave i pedagogikk med innretning mot aksjonsforskning ved Göteborgs Universitet. Jeg har fått muntlig informasjon om studiet og jeg har også hatt mulighet til å stille spørsmål ved uklarheter. Jeg har fått vite at navnet mitt og arbeidsplassen anonymiseres, og at lydbåndet kun skal høres på av intervjuperson og intervjuer. Datamaterialet som tas med i eksamensoppgaven kan leses av de involverte på studiet, både medstudenter og veiledere. Det slettes ved mastergradsstudiets slutt våren 2016.

Jeg kan til en hver tid få innblikk i datamaterialet, og frem til mai 2016 trekke meg uten å oppgi grunn. Dette betyr at lydopptaket slettes med umiddelbar virkning.

Sted/dato: \_\_\_\_\_

---

Intervjuperson

## Vedlegg 2, samtykkeerklæring elever

### TIL FORESATTE AV ELEVER PÅ SUNDLI SKOLE

Jeg tar en mastergrad i pedagogikk og skoleutvikling ved Gøteborgs Universitet og Universitetet i Tromsø, hvor temaet for oppgaven min er elevers lesekompetanse. Skolen jobber i disse dager med å implementere en plan med læringsstrategier. Jeg ønsker å følge elevene og lærerne i denne prosessen, og i den forbindelse ønsker jeg å ha en samtale med noen elever ut skoleåret 15/16. Planen er at det som jeg samtaler med barna om skal diskuteres med lærerne deres, og ønsket er å få elevenes synspunkt på prosessen med implementering av læringsstrategier. Jeg ønsker også å skape meg et bilde av hvordan elevene ser på sin egen lesekompetanse. Omfanget blir ca. 4-6 treffpunkter i gruppe frem til våren 2016.

Mitt spørsmål blir da om du/dere gir meg tillatelse til å snakke med ditt/deres barn. Barnet blir anonymisert ved at navn blir byttet ut og uttalelser som kan spores tilbake til barnet ikke blir tatt med. Det som sies skal kun brukes til forskningsformål for å skape ny kunnskap. Det vil bli publisert i masteroppgaven min, og denne vil være tilgjengelig når den er ferdig våren 2016. Dere har mulighet til å trekke dere til enhver tid i løpet.

Jeg samtykker i at mitt barn deltar i samtaler med undertegnede

Jeg samtykker ikke i at mitt barn deltar i samtaler med undertegnede

Navn foresatte: \_\_\_\_\_

Navn og klasse elev: \_\_\_\_\_

Om dere har noen spørsmål kan dere ta kontakt med meg på mail:

.....

Med vennlig hilsen  
Therese Mari Sørensen  
Kontaktlærer Sundli skole

## Vedlegg 3, intervjuguide lærere

### INTERVJU LÆRERE

1. Hva er lesing for deg? Hvorfor er det viktig å lære elevene å lese?
  - Motivasjon for lesing
2. Ingen elever nevnte skjønnlitteratur på spm. om hva lesing er, og hvorfor vi trenger å lese. Hvorfor det, tror dere?
  - Våre holdninger?
  - Hva formidler vi til elevene?
3. På spm. om hvordan elevene husker det de leser, refererer de til skjønnlitteratur. Hvorfor tror dere det er sånn?
4. Mener dere det har en læringseffekt å jobbe med læringsstrategier?
  - Hvilken, i så fall?
  - Leseforståelse
  - For alle elevene, eller noen?
5. Hvilken opplevelse av å jobbe med LS tror dere elevene har?
6. Erfaringer med å jobbe med
  - To – kolonne?
  - Skriveramme
  - BISON
  - Strukturert tankekart
  - Friformkart
  - ”Les og finn svar i boka”
7. Eureka – øyeblikk i arbeid med LS, eller det motsatte
8. Hvordan kan elevenes leseforståelse styrkes gjennom å jobbe systematisk med læringsstrategier som metode?
  - Negativt?

