

Førlesing og høyttenking

En undersøkelse av hvordan leseforståelsen påvirkes av undervisning i lesestrategier

ERLEND OMDAL

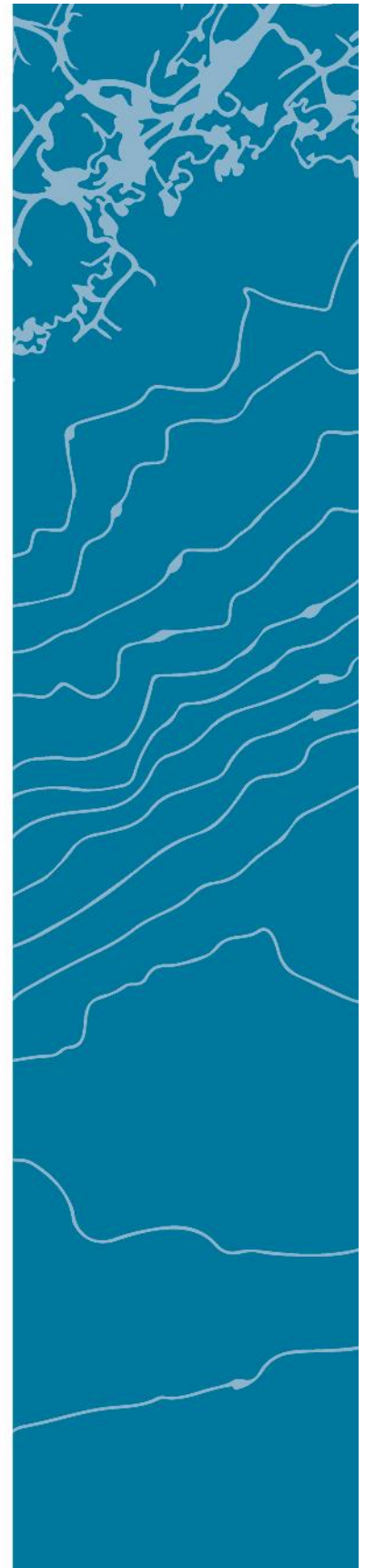
VEILEDER

Magnhild Vollan

Universitetet i Agder, 2018

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for nordisk og mediefag



Sammendrag

Som grunnleggende ferdighet, viser lesing seg å fortsatt være en av de viktigste sidene ved opplæringa i grunnskolen. Likevel har lesebegrepet fått et litt annet innhold enn tidligere. Dette skjedde i kjølvannet av den første PISA-undersøkelsen i 2000. Resultatene viste at norske 15-åringer så vidt skåret over gjennomsnittet når det kom til leseforståelse. Dermed fikk leseforståelse en større betydning, og et langt større fokus enn før (Bråten, 2007, s. 9). I tillegg til å knekke lesekoden, er man helt avhengig av en forståelse av teksten for å kunne lese. Derfor har lesestrategier vært framholdt som et tiltak for å øke leseforståelsen. Denne oppgaven fokuserer på lesestrategier, og deres mulighet for å påvirke elevers leseforståelse. Selv om mange lærere har interesse av å undervise i lesestrategiene, opplever mange at de er for dårlig forberedt til å gjøre dette på en god måte (Bråten, 2007, s. 9). Andre lærere er svært kyndige når det kommer til undervisninga av strategier. Her står prinsippet om å *modellere* strategiene sterkt, som handler om å kunne demonstrere og utføre høyttenking parallelt. Derfor retter jeg et spesielt fokus mot betydningen av lærerens modellering av lesestrategiene, for elevenes leseforståelse. Jeg forstår følgelig lesing som kognitive ferdigheter og en sosiokulturell praksis for å kunne utforske forholdet mellom undervisning av lesestrategiene, og leseforståelse.

Oppgaven har et case-design med et kvalitativt utgangspunkt, hvor undersøkelsene blant annet avgrensner informantutvalget til få personer der undersøkelsene foregår over et lite tidsrom. Det er kvalitative intervjuer som står for brorparten av dataen: Jeg har i alt snakket med 12 elever og 3 lærere fordelt på fire forskjellige klasser, hvor alle informantene skulle lese samme tekst ved hjelp av en lesestrategi, mens modellering av denne strategien kun har forekommet i to av klassene. Jeg har videre spurt både lærere og elever om holdninger og vaner knytta til det å lese strategisk.

Jeg konkluderer oppgaven med at modellering av en førlesingsstrategi påvirker elevers leseforståelse på positivt vis. Grunnlaget for å si dette er i stor grad knytta til metakognitive ferdigheter og rapportering av disse hos elevinformantene: Modelleringa fører til at informantene gjør flere slutninger, og kan sette ord på flere av de tankene de gjør seg i møte med teksten. Likevel er det forhold som framgår av intervjuene, som skaper en viss usikkerhet rundt konklusjonen. Dette dreier seg om lærerinformantenes vaner og holdninger til lesestrategier som en del av undervisninga, og hvordan dette kan påvirke elevenes strategiske lesing.

Forord

Å skrive denne masteroppgaven har vært svært utfordrende på flere måter. Likevel ser jeg tilbake på arbeidet med en følelse av at jeg har lært mye. Som lærer mener jeg lesing ikke bare er nøkkelen til å lykkes på skolen, men også på andre områder i livet. Derfor har det vært interessant å utforske nettopp dette temaet innen lesing, som i grunn skal ruste oss for å lykkes i møte med tekst i de fleste situasjoner. Det blir spennende å ta disse erfaringene og perspektivene ut i praksisfeltet.

Jeg ønsker å takke kjæreste, familie og venner som har vært svært tålmodige i tiden under arbeidet. Ikke minst vil jeg også takke de lærerne og elevene som lot meg besøke dem og gjennomføre undersøkelsene.

Til slutt vil jeg takke Magnhild Vollan for hennes tålmodighet, skarphet og motiverende vesen, i forbindelse med veiledning av arbeidet.

Universitet i Agder, mai 2018.

Erlend Omdal

Innhold

Sammendrag	ii
Forord	iii
1 Innledning	1
1.1 Tema	1
1.2 Problemstilling.....	3
1.2.1 Begrepsavklaring.....	3
1.2.2 Avgrensing	4
1.3 Oppgavens oppbygging.....	5
2 Teori	7
2.1 Teorier om lesing	7
2.1.1 Lesing – før og nå.....	8
2.1.2 Lesedidaktikkens utvikling: Mot resiproke og transaksjonelle modeller.....	9
2.1.3 Sosiokulturelle teorier	10
2.1.4 Kognitive teorier	11
2.2 Læringsstrategier og lesestrategier	12
2.2.1 Kognisjon og læring	12
2.2.2 Elaborerende, memorerende og kontrollerende strategier	14
2.2.4 Selvregulert læring	15
2.2.5 Metakognisjon	16
2.3 Elaborerende lesestrategier	17
2.3.1 Leseforståelsen og dens komponenter.....	17
2.3.2 Lesingas tre faser.....	22
2.3.3 Aktivisering av bakgrunnskunnskaper før lesing	25
2.4 Læreren og lesestrategier.....	26
2.4.1 Undervisning av lesestrategier	26
2.4.2 Læreren som modell.....	28
3 Metode	32
3.1 Forskningsstrategi og design.....	32
3.2 Innsamlingsmetoder	33
3.2.1 Observasjon	34
3.2.2 Kvalitative intervju.....	35
3.3 Informantutvalg	37

3.4 Gjennomføring av datainnsamling	40
3.5 Anvendte tekster, strategier og undervisningsopplegg.....	41
3.5.1 Undervisningsopplegget.....	41
3.5.2 I lufta	42
3.5.3 Sápmi – sameland.....	43
3.5.4 BISON-overblikket	43
4 Presentasjon og analyse av datamaterialet	45
4.1 Hovedresultater.....	46
4.1.1 Lærerne og modelleringa	46
4.1.2 Elevenes leseforståelse	47
4.2 Lærerne og strategimodellering.....	49
4.2.1 Lærernes utgangspunkt	49
4.2.2 Strategienes potensiale	51
4.2.3 Læreren som modell.....	52
4.3 Elevene og lesing	54
4.3.2 Metakognitive evner.....	55
4.4 Hva forteller resultatene?.....	60
4.4.1 Elevenes leseforståelse og metakognisjon	60
4.4.2 Lærernes forutsetninger.....	61
5 Drøfting	62
5.1 Resultatene hos lærerne – hvor ulike framstår de?.....	62
5.1.1 Et felles grunnlag for lærerne.....	63
5.1.2 Claras innstilling til strategiene.....	65
5.1.3 Tre lærere – tre profiler?	68
5.2 Resultatene hos elevene.....	76
5.2.1 Fellesgrunnlag og interessante særtilfeller	76
5.2.2 Hovedgruppene	79
5.2.3 Kontrollgruppene	81
5.2.4 Hvordan ble leseforståelsen påvirket av modelleringa?.....	83
6 Avslutning	85
7 Litteraturliste.....	88
8 Vedlegg	91
8.1 Vedlegg 1 og 2: Samtykkeskjema.....	91

8.1.1 Vedlegg 1: Informasjonsskriv lærere	91
8.2.1 Vedlegg 2: Informasjonsskriv elever	93
8.2 Vedlegg 3: BISON-overblikk (Zeppelin).....	95
8.3 Vedlegg 4: BISON-skjema (Brukt i undersøkelsen).....	99
8.4 Intervjuguider	100
8.4.1 Vedlegg 5 og 6: Intervjuguide lærerinformanter.....	100
8.4.2 Vedlegg 7: Intervjuguide elevinformanter	105
8.5 Tekster i undervisningsopplegget.....	108
8.5.1 Vedlegg 8: I lufta.....	108
8.5.2 Vedlegg 9: Sápmi - sameland.....	110

1 Innledning

Jeg vil i kapittel 1 gi en oversikt over hva oppgaven vil ta for seg, og få fram engasjementet og interessen bak temavalget. Jeg ønsker å skape noen rammer som setter grenser for hva man forventer å lese om, og er derfor med og skaper et system, samtidig som den retter et fokus mot det som er viktig. Derfor vil jeg innlede oppgaven med å gjøre rede for temavalg, presentere problemstillinga med påfølgende begrepsavklaringer og avgrensinger og til slutt forklare avhandlingas oppbygging.

1.1 Tema

Mitt ønske for mastergradsavhandlingen var å utforske og fordype meg i temaet lesestrategier. Begrepet lesestrategier kan ses i nær tilknytning til begrepet læringsstrategier, som har sin plass innenfor pedagogikken. I og med at hovedansvaret for leseopplæringa i nyere tid har havna i norskfaget, vil noen argumentere for at lesestrategier er å regne som et norskdidaktisk emne. En læringsstrategi forstås som målrettede handlinger, teknikker eller prosedyrer for å utføre en læringshandling (Hopfenbeck, 2014, s. 35). Lesestrategier kan derfor forstås som de teknikkene eller prosedyrene en utfører for å lære når en leser. Lesestrategiene kommer i ulike varianter, og de enkelte strategiernes funksjon og formål knytter seg til den bestemte teksten og den enkelte fasen i lesinga. Som jeg vil komme inn på, søker noen strategier å få elevene til å huske det de leser, noen tjener det formålet der de tvinger elevene til å tenke over det de leser, og hva de har ut av den lesinga de bedriver, mens andre strategier har som hensikt å knytte tidligere erfaringer og iboende kunnskap til den nye kunnskapen man skal tilegne seg gjennom teksten (Kulbrandstad, 2003, s. 185).

Det de tre ulike tilnærmingene til lesestrategiene har til felles, er at de alle vektlegger leseforståelsen. Gjennom strategiene finnes det en mulighet for å styrke forståelsen av teksten man leser. Det å forstå noe er ikke bare knyttet til tekstforståelse, men også andre prosesser man finner i både skole- og yrkesliv. Derfor vil muligens enkelte påstå at forståelse og læring er beslektede begreper. Slik skapes det forventninger om å observere et gjensidig forhold mellom leseforståelse og bruken av lesestrategier hos en elev: Om man har forstått en tekst på

en tilfredsstillende måte, er dette ofte et resultat av hvilke metoder en har brukt for å lese den, samtidig som en bestemt måte å lese en tekst på legger føringer for hvordan man har forstått teksten (Bråten og Olaussen, 1999, s. 17). Derfor står lesestrategier i et komplementært forhold til leseforståelse i denne avhandlingen.

Jeg mener det finnes mange gode grunner til å fordype seg i lesestrategier, da med fokus på de elaborerende strategiene. I en tid der lesing betraktes som en grunnleggende ferdighet som er en forutsetning i alle fag, er evnen til å lese selvstendig og selvgående med fokus på det å lære, helt essensiell. Når en tar dette i betraktning, mener jeg at lesestrategiene er gode verktøy som gir elevene flere muligheter. Skiftet av fokus fra hvor ”godt” eleven leser, til hvordan eleven *lærer* mens han eller hun leser, vitner om et lesedidaktisk ideal som vektlegger elevens utbytte av det å kunne lese – også i andre fag enn norsk (Bråten, 2007, s. 10).

Når det gjelder mer personlige begrunnelser for mitt temavalg, må fascinasjonen for de *elaborerende* lesestrategiene nevnes. Jeg vil seinere greie ut om de to andre type lesestrategiene Astrid Roe nevner, kontrollerende og memorerende strategier (Roe, 2011, s. 85). Disse er målrettede med tanke på hva eleven gjerne vil sitte igjen med i etterkant av å ha lest teksten, mens jeg opplever utdypningsstrategiene som mer inngripende i det første møtet mellom den som leser og teksten – der det skapes mening. Jeg finner slike situasjoner interessante, der man ser hvor nært tilknyttet lesing og tenkning virkelig er. Pedagoger og andre fagfolk snakker ofte om å komme tett på læringa, og jeg vil påstå at arbeid med, utforskning og operasjonalisering av lesestrategier virkelig er en mulighet til å ta del i, og kanskje til og med observere læring hos den enkelte elev. Ellers har jeg erfart at læring gjennom tekstarbeid kan begrenses av elevenes forkunnskaper, eller retttere sagt deres evne til å framkalle forkunnskapene. Derfor tror jeg min egen virksomhet som lærer vil preges av det jeg finner ut i undersøkelsen og forhåpentligvis gjøre meg i stand til å bruke lesestrategier som en del av leseopplæringa på en måte som kan komme elevene til gode – ikke bare på skolen, men også seinere i livet. Det er også motiverende for meg å skrive om et emne som ligger i en slags grenseovergang mellom nordiskfaget og pedagogikkfaget, og som har en åpenbar nytteverdi i yrkeslivet.

1.2 Problemstilling

Lesestrategier er et felt som er forholdsvis rikt på tidligere forskning. Denne forskningen mener jeg likevel først og fremst dreier seg om hvilke muligheter som ligger for lesingsstrategier fra et elevperspektiv, altså hvordan hjernen skaper sammenhenger i møte med et gitt stoff. Jeg interesserer meg også for hvordan læreren kan overføre kunnskap om kunnskap, eller rettere sagt: Hvordan en lærer går fram for å lære en elev hvordan vedkommende lærer gjennom lesing. Mitt forskningsspørsmål dreier seg om en sammenheng mellom lærerens modellering av lesestrategier og elevenes forståelse av teksten ved benytting av lesestrategier. Prosjektet vil ta for seg hvilke muligheter som finnes med lesestrategier, men jeg vil først og fremst forholde meg til faktorer som påvirker elevens evne og vilje til å lese strategisk, som er viktig informasjon fra et lærerperspektiv. John Hattie peker på at lærerens modellering er en svært læringsfremmende handling (Hattie, 2013, s. 44), mens andre hevder at god anvendelse av strategier før lesing gir en mer helhetlig forståelse, enn manglende strategier før lesing (Bråten, 2007, s. 71). Derfor er mitt utgangspunkt en hypotese om at modellering av lesestrategier fører til bedre leseforståelse, enn der læreren ikke modellerer strategier. Problemstillinga er formulert som følgende:

Hvordan påvirker en lærers modellering av forlesingsstrategier elevens leseforståelse?

Problemstillinga tar altså utgangspunkt i at elevens leseforståelse er noe som kan påvirkes av ulike årsaker. Forestillingen om at ulike forhold kan øke, eller begrense elevens leseforståelse er dermed grunnleggende. Videre ønsker jeg å finne ut om læreren i rollen som modell kan ha en økende, eller begrensende effekt på leseforståelsen.

1.2.1 Begrepsavklaring

Flere av begrepene som benyttes i oppgaven kan ha ulik betydning, avhengig av hva slags teoretisk perspektiv man tar. Dette rettfærdiggjør en avklaring av disse begrepene. Dette er for å vise hva jeg forstår med sentrale begreper som berøres i problemstillinga, og begreper som brukes gjennomgående i teksten. Enkelte av begrepene vil også kommenteres ytterligere i kapittel 2.

Et vidt begrep som er helt grunnleggende for oppgavens tematikk, er *lesing*. Jeg forstår lesing som to grunnleggende prosesser: Avkoding av tegn, samt forståelse av disse. Fattet i korthet, fører disse to prosessene til meningskonstruksjon med utgangspunkt i tekst (Roe, 2011, s. 22).

Et annet begrep som også kan betraktes som grunnleggende for oppgaven er *lesestrategier*. I tråd med Hopfenbecks definisjon av læringsstrategier, kan lesestrategier forstås som målrettede handlinger, teknikker eller prosedyrer for å lære gjennom lesing (Hopfenbeck, 2014, s.35). Man kan også legge til grunn en enklere forståelse av lesestrategier, som definerer dem som alle bevisste tiltak for å fremme forståelsen (Roe, 2011, s. 84).

Begrepet *lesefaser* er nødvendig å definere og avklare, fordi det er knyttet til hvordan oppgaven er avgrenset. Lesefasene er utledet fra Weinstein og Mayers tredeling av læringsstrategiene: Elaborerende, memorerende og kontrollerende strategier (Bråten og Olaussen, 1999, s. 17). Overført til lesing blir det meningsfullt å dele leseprosessen inn i tre faser: Før lesing – en forberedende fase, under lesing – fasen der en leser for å utvide førkunnskapene, og til slutt fasen etter lesing – der læringa kontrolleres (Kulbrandstad, 2003, s. 185, s. 191, s. 199).

Et begrep som er nevnt i problemstillinga og har en framtreddende posisjon i oppgaven for øvrig er *leseforståelse*. I denne sammenhengen er det et viktig begrep, som ved siden av tegn- og ordavkoding konstituerer det å ”lese”. Leseforståelse, slik jeg anvender den i oppgaven, dreier seg i korte trekk om utvinning og skaping av mening, i samhandling med tekst (Bråten, 2007, s. 11).

Modellering er også et begrep som er hentet fra problemstillinga. Det er en læringsteori som forfekter lærerens betydning som modell for sine elever. Sentralt ved teorien, står tanken om at eleven gjennom observasjon og imitasjon utfører læringshandlingene. Knyttet opp mot lesestrategier, innebærer dette at læreren viser hvordan strate (Bråten og Olaussen, 1999, s. 223).

1.2.2 Avgrensing

Av hensyn til oppgavens omfang, gjøres en avgrensing av hva som vil undersøkes og tematiseres. Selv om lesestrategier som tema favner svært vidt, mener jeg avgrensningene som er gjort, er i tråd med hva problemstillinga spør etter.

I utgangspunktet fokuserer undersøkelsene på den viderekommende leseopplæringen, i motsetning til begynneropplæringen som hovedsakelig kun innebefatter avkoding og ordforståelse. Dette vil jeg utdype i kapittel 2. Likevel vil avkoding være av en viss relevans i snakk om multimodal meningsskapning. Lesestrategier som overordnet tema er svært vidstrakt, og krever at enkelte sider vektlegges. Når Astrid Roe (2008) framstiller lesestrategiene med utgangspunkt i de mer generelle læringsstrategiene, tegner hun opp en tredeling av strategiene. Denne inndelingen var riktignok opprettet i den første PISA-undersøkelsen fra 2000. Den første kalles ”å lære utenat”, altså forsøke å huske så mye som mulig av det man leser. Den andre kalles ”utdypningsstrategier”, som innebærer å bruke det man kan fra før til å forstå det nye stoffet. Den tredje og siste strategien kalles ”kontrollstrategier” og dreier seg om å kontrollere eller prøve ut det man har lært (Roe, 2008, s.82). Selv om alle de tre hovedgruppene av læringsstrategier er av stor interesse i en overføring til de mer norskfaglige lesestrategiene, er det utdypningsstrategiene jeg vil konsentrere meg om i denne oppgaven. Avgjørende for dette valget er elaboreringsstrategienes nære tilknytning til førlesingsfasen, som jo etterlyses i problemstillinga. Oppgaven er altså avgrenset til lesestrategier i førlesingsfasen. Selv om strategiene er avgrenset til elaborerende førlesingsstrategier, finnes det et stort utvalg blant disse strategiene. Derfor avgrenser undersøkelsene seg til én spesifikk førlesingsstrategi, nemlig BISON-overblikket, som beskrives nærmere i kapittel 3.

1.3 Oppgavens oppbygging

Som jeg vil utdype i kapittel 3, bærer oppgaven preg av et casesdesign. Kort sagt, handler dette om at fenomenet som undersøkes er avgrenset av tid og sted. I tillegg er oppgavens problemstillingen er hentet fra praksis, men den bygger likevel på en hypotese som har en sammenheng med sentral teori. Derfor er oppgavens struktur viktig for å fremstille fenomenet på en nøytral måte.

Oppgaven vil i kapittel 2 først ta for seg teorier knyttet til lesestrategier og de mer generelle læringsstrategiene. Her forsøker jeg gjennom teori å vise til hvordan strategisk lesing kan styrke leseforståelsen, samt hva som ligger i begrepet leseforståelse. Det blir også relevant å utdype enkelte teorier om de elaborerende lesestrategiene. Videre framstiller jeg teorier som

vedrører lærerperspektivet i undervisning av lesestrategier, hvor teorier om modellering spiller en sentral rolle.

I kapittel 3 presenteres de metodiske valgene som er gjort for datainnsamlingen, og dermed blir selve innsamlinga beskrevet. Innsamlinga blir beskrevet både ut ifra metodisk teori og den praktiske gjennomføringa. Kapitlet vil også drøfte valgene i lys av metodenes reliabilitet og validitet.

Kapittel 4 framstiller resultatene fra undersøkelsen. Dette innebærer presentasjon, samt analyse av datamaterialet. Gjennom analysen er det først og fremst tre områder, eller temaer fra materialet som er med på å besvare problemstillinga, nemlig elevenes leseforståelse, samt vaner og holdninger til strategisk lesing både hos lærerinformantene og hos elevinformantene.

Kapittel 5 vil drøfte problemstilling og resultater i lys av teorien. Her vil jeg drøfte resultatene i lys av relevante teorier om leseforståelse, lesestrategier og undervisning som går fram av kapittel 2. Med dette mener jeg å ta et utgangspunkt i sentral teori som taler for og/eller imot at modellering av lesestrategier påvirker leseforståelsen, med henblikk på resultatene.

Relevant er det også i denne sammenhengen, å tolke noen av de metodiske aspektene fra kapittel 3, og deres implikasjoner for resultatene, før jeg oppsummerer, konkluderer og avslutter oppgaven i kapittel 6.

2 Teori

Oppgavas casedesign betinger at teorien som belyser det aktuelle temaet, er av en viss betydning. Problemstillinga i denne oppgava, er som nevnt, i all hovedsak en hypotese med visse teoretiske antakelser, både om lærerens betydning, samt lesestrategiers betydning for leseforståelsen, nemlig at modellering av lesestrategier fører til en bedre leseforståelse hos elever. Derfor er det ønskelig å framstille teoriene som fastslår at lærerens modellering er en av de mer læringsfremmende handlingene, samt lesestrategiers økende effekt på elevers leseforståelse. Jeg forsøker for øvrig med dette kapittelet, å plassere prosjektet i en forskningstradisjon, der lesedidaktikken og dens utvikling er sentral. Jeg vil trekke fram teorier om lesing, leseforståelse, strategier, men også teorier om læring som går utover det man vanligvis forbinder med lesing. Læring, og kanskje enda mer sentralt: Læring om læring, er et perspektiv som forutsettes for en forståelse av hvordan både lesestrategier og leseforståelse tjener et formål. Det er også ønskelig å trekke fram teori som kan belyse resultatene fra ulike sider i drøftingsdelen. Derfor vil også teorier om strategier og undervisningen av dem fra et lærerperspektiv, være viktig for å besvare problemstillinga.

2.1 Teorier om lesing

De aller fleste mennesker må på én, eller flere måter forholde seg til tekstbegrepet i det daglige. Kort sagt, er det lite sannsynlig at man ikke eksponeres for informasjon som må tilegnes gjennom lesing, en hvilken som helst dag i 2018. På denne måten oppleves lesing som noe felles, og noe som angår oss alle. Likevel finnes det et vitenskapelig fagfelt som knytter seg til lesing, og tilbyr perspektiver på lesing som i noen tilfeller skiller seg betraktelig fra den allmenne oppfatningen. Disse perspektivene er preget av teorier fra ulike tider, der enkelte av teoriene står sterkere i kurs enn andre. Det er ved hjelp av teoriene om lesing og lesedidaktikk det er mulig å plassere dette prosjektet innenfor en bestemt tradisjon. Slik vil synet på lesing og hvilke mentale prosesser som er knyttet til dette, være avgjørende for hvordan jeg tolker materialet i kapittel 5 og 6.

2.1.1 Lesing – før og nå

Selv om det allerede i begrepsavklaringa ble lagt visse føringer for hva jeg forstår med lesing, mener jeg dette krever en utdypning. Et passende utgangspunkt for å framstille de varierende forståelsene av det å lese, kan derfor være en vanlig definisjon av lesing, per i dag. Både Berit Molander og Inger Lise Skauge (2009, s. 104) og Astrid Roe (2011, s. 22) peker på at en vanlig å definere lesing som avkoding og forståelse. Enkelte har også framstilt lesing på dette viset som en formel: $Avkoding \times Forståelse = Lesing$, nettopp for å påpeke det gjensidige forholdet mellom to prosesser som konstituerende for lesebegrepet. Slik kan man si at uten avkoding, vil det aldri kunne leses, samtidig som avkodingen alene ikke kan betegnes som lesing, hvis man ikke har en forståelse (Molander og Skauge, 2009, s. 104). Men hva er så avkoding og forståelse? Avkoding blir ofte forstått som det å knekke lesekoden. Dette handler om å kunne gjenkjenne og sette bokstaver, eller grafemer, i sammenheng med hvilken lyd de svarer til i talespråket (Roe, 2011, s. 25). Når barn tilegner seg disse ferdighetene kan de stave seg gjennom ord og setninger, som blir ytringer med et meningsinnhold. Dette gjør de ved å trekke sammen grafemene, for så å skape lydbilder, eller ord (Molander og Skauge, 2009, s. 104). Ordavkodinga er altså en forutsetning for å kunne lese, men lesinga kan aldri forekomme uten en forståelse av det avkodede. Siden avkodinga er det rent tekniske ved lesinga, er den av mindre interesse i tematikken for denne oppgaven. Derfor vil jeg omtale tekstforståelse nærmere i 2.2.1.

Betrakter man lesing i et historisk perspektiv er saken en annen enn det som framgikk over, når det kommer til en definisjon av lesing. Dagrun Skjelbred peker på at lesing og forståelse hadde et større fokus i den tidligste opplæringen, enn fra etterkrigstiden og opp til 1980-tallet - i det minste når man ser på læreplanene (2010, s. 160). Dermed ble tanken om leseforståelse styrket på 1980- og 1990-tallet, da lesing fikk styrket statusen som en meningsbærende aktivitet (Skjelbred, 2010, s. 160). Med utgangspunkt i dagens situasjon, kan en spore en lang utvikling fra faget som på 1800-tallet het ”Modersmaalet”. I 1827 kom ”Lov angaaende Almueskole-væsenet paa Landet” og lesing ble her først og fremst knyttet til den religiøse sfære, mens skriving og regning som i dag er grunnleggende ferdigheter, ble betraktet som praktiske kunnskaper (Skjelbred, 2010, s. 35). Det var først i 1889 at lesing ble en del av et helhetlig norskfag. Selv om man kunne tro at leseopplæringen på dette historiske tidspunktet i stor grad tok for seg det vi i dag kaller avkoding, fantes det også forestillinger denne gangen

som forfekta leseforståelsens betydning. Disse forestillingene bygde på prinsipper som minner om dem man finner i vår tids førlesingsstrategier. Johan Nicolaisen presenterer allerede på slutten av 1800-tallet det han kaller utdypende samtaler (Skjelbred, 2010, s. 94). Disse samtalene tar utgangspunkt i spørsmål av didaktisk karakter som læreren kan stille seg selv for å forberede en faglig tekstsamtale:

”1. Hvilke beslegtede forestillingsrækker, til hvilke det nye stof kan knyttes, tør jeg forudsætte tilstedeværende hos børnene? Hva maa de paa forhaand vide for at kunne forstaa stykket?(...)”

5. Hvorledes kan jeg gjøre den vunden kundskab frugtbringende for livet, for børnenes liv i særdeleshed og for deres virksomhed i skolen?” (Skjelbred, 2010, s. 94)

Dermed ser en at det lenge har vært ulike oppfatninger omkring hva lesing innebærer, ikke minst når det gjelder leseforståelsens betydning. Lesestrategiene er heller ikke noe nytt fenomen, om vi skal se på formålet de har.

2.1.2 Lesedidaktikkens utvikling: Mot resiproke og transaksjonelle modeller

I forlengelse av slik lesing ble definert i 2.1.1, vil jeg gi en kort historisk beskrivelse av lesedidaktikkens utvikling, som riktignok er uløselig tilknyttet synet på leseforståelsen. En slik beskrivelse er ikke bare relevant for å rettferdiggjøre tematisering av leseforståelse og lesestrategier, men også for å peke på hvilke dreininger som har ført til at man opererer med lesestrategier i den nyere leseopplæringen.

Selv om de norske læreplanene har et mindre fokus på leseforståelse før 1980-tallet (Skjelbred, 2010, s. 160), ser man i fagfeltet fra 1960-tallet og utover på 1970-tallet et paradigmeskifte hva elevers leseforståelse angår: Leseforståelsen er ikke lenger noe som utelukkende knyttes til elevens intelligens, men lærere og forskere forsøker å gjennomføre øvelser og oppgaver til tekster, som fører til læring gjennom lesing. Dermed må leseforståelsen være en dynamisk størrelse som kan økes eller forbedres, i motsetning til der leseforståelsen er en del av intelligensen, og er mer eller mindre statisk. Disse øvelsene var likevel som tekniske å regne, og var ofte løsrevet fra den øvrige undervisningen (Roe, 2011, s. 73). Videre ble lesinga introdusert for en del nye vitenskapelige innslag, som jeg vil beskrive

nedenfor, fordi de alle har bidratt med ulike perspektiver på leseforståelsen. Dette var retninger som resepsjonsteori, sosiokulturelle teorier og kognitive teorier.

Ettersom nye teorier ble dannet på grunnlag av de tre sistnevnte, ble det også dannet teorier som tok for seg aktivitetene knyttet til læring. Sentralt i disse teoriene var elevenes metakognisjon, som ble betraktet som en forutsetning for læring (Roe, 2011, s. 75). Denne metakognisjonen ble derfor i stor grad gjenstand for forskning mellom 1970- og 1990-årene. Det rådet likevel ulike meninger om hvordan denne metakognisjonen skulle fremmes på best mulig vis. I denne sammenhengen er det to modeller som i stor grad har lagt føringer for dagens teorigrunnlag, nemlig den resiproke og den transaksjonelle (Roe, 2011, s. 77). Den resiproke modellen baseres på et elevsyn som tillater den enkelte elev gjennom samtale og samarbeid med andre, å sette ord på egne og andres tanker med utgangspunkt i tekst. Dialogen elever imellom, har dermed en helt sentral plass i denne modellen, mens den transaksjonelle modellen i større grad innlemmer læreren i dialog med eleven, som en viktig faktor for å fremme metakognisjon.

Ifølge den transaksjonelle modellen, er læreren så viktig fordi hun gjennom en offensiv tilnærming kan utfordre elevene til å utdype det de leser (Roe, 2011, s. 77). Dette kan dreie seg om forkunnskaper, assosiasjoner eller læringsprosesser. Lev Vygotsky er en sentral teoretiker innenfor denne tradisjonen som peker på at det største læringsutbyttet er betinget av samhandling enten mellom lærer og elev, eller mellom elever. Vygotsky framsatte også teorien om den nærmeste utviklingssonen, som representerer intervallet mellom hva eleven kan lære på egenhånd, og hvilke kunnskaper som er mulig å tilegne seg i samhandling med andre. Dette bygger på tanken om at barnets læring, eller endring av atferd, skjer i interaksjon med individer med større kognitiv kapasitet, f.eks. foreldre eller lærere (Woolfolk, 2010, s. 42).

2.1.3 Sosiokulturelle teorier

Lesing kan også betraktes som et sosiokulturelt fenomen. Selv om det først er i de seinere åra man har etablert en vitenskapelig tilnærming til sosiale lesepraksiser, har mennesket samla seg rundt tekster også lengre tilbake i historien. Mest nærliggende er kanskje religiøse praksiser og ritualer knyttet til hellige skrifter, men også skolen har en lang ubrutt tradisjon for arbeid med tekster i et fellesskap. For eksempel har høytlesing vært en viktig del av leseopplæringen helt siden lesing ble opprettet som fag i skolen, og gjennom å studere læreplaner er det mulig å peke på at høytlesing faktisk har vært synonymt med det å lese, fram

til normalplanen av 1922 (Skjelbred, 2010, s. 89). Høytlesing er også en utbredt form for leseopplæring i dag, og det er derfor interessant at det sosiale aspektet ved lesing er opprettholdt, samtidig som vi dag legger noe ganske annet i det å lese, enn for 200 år siden. Siden lærerens modellrolle er sentral i denne oppgaven, kan de sosiokulturelle teoriene kaste lys over de materialet som innhentes.

Literacy-begrepet blir ofte nevnt i forbindelse med ulike sosiale tekstpraksiser, som jeg forstår som møter mellom tekst og mennesker i en konvensjonell sosial situasjon, og hvordan tekst behandles i disse situasjonene (Kulbrandstad, 2003, s. 39). Selv om literacy er vanskelig å definere, og enda vanskeligere å avgrense, finnes det en viss overensstemmelse om hva som ligger i begrepet. "Tekstkyndighet" er en adekvat oversettelse som ikke begrenser lesing til skole, eller academia, men åpner heller for mestring av tekst i hverdagslivet (Kulbrandstad, 2003, s. 39). Enkelte literacy-tenkere fra nyere tider hevder at denne tekstkyndigheten kort oppsummert har kulturelle og sosiale betingelser. Ifølge David Barton er det for eksempel de kulturelle praksisene som konstituerer tekstkyndigheten (Barton og Hamilton, 1998, s. 12) På den måten er tekstkyndigheten et produkt av materielle, historiske, sosiale, politiske og ideologiske faktorer. Dette er forhold som betinges av miljøet og nærområdet.

Tekstpraksisene er derfor ikke like overalt, og man kan si at de krysser geografiske grenser (Barton og Hamilton, 1998, s. 15). I et skoleperspektiv er det derfor ikke vanskelig å se for seg at den tekstpraksisen kan variere fra skole til skole, og dette vil påvirke de ulike lærerne. Likevel finnes eksempler på tolkninger og forståelser alle lærere og elever er nødt til å gjøre med utgangspunkt i enkelte styringsdokumenter. Dette er for eksempel tolkninger av kompetansemål i LK06.

2.1.4 Kognitive teorier

Kognitive teorier gjorde sitt inntog i leseopplæringa på slutten av 1970-tallet. Dette var viktige impulser fordi disse teoriene kunne hjelpe å forklare hvordan man forstår og skaper mening når man leser en ny tekst, på grunnlag av de kunnskapene man allerede har. Det blir dermed naturlig å snakke om nye erfaringer som bygger på gamle erfaringer. Et sentralt spørsmål innen den kognitive retningen, er derfor hvordan vi lagrer erfaringer, for så å anvende dem i andre sammenhenger. Kognitive teorier tar derfor for seg mønstre i hukommelsen som kalles kognitive skjemaer. Disse kan betegnes som mentale minnestrukturer som aktiveres når man opplever, eller leser noe man tidligere har erfart. Disse

skjemaene gjennomgår en utvikling der frittstående eller isolerte skjemaer sammen utgjør mer overordna og generaliserende skjemaer (Piaget, 1971, s. 149). Ifølge teorien fungerer disse strukturene som en referanseramme som setter nye erfaringer, og for lesingens vedkommende, tolkninger av innhold i tekster, i system. Disse strukturene, eller skjemaene lagres i langtidsminnet, og vil aktiveres når vi leser en tekst, men hvilke skjemaer som framkalles, beror på hvilke assosiasjoner som aktiveres gjennom bestemte begrep (Bråten og Olaussen, 1999, s. 21). Enkelte skjemaer kan knyttes til sosiale situasjoner, mens andre kan være mer tekstspesifikke, som sjanger osv. Det er også mulig at et begrep aktiverer skjemaer på flere ulike områder. De kognitive teoriene er derfor av betydning i leseopplæringssammenhengen fordi ulike elever knytter ulike skjemaer og områder opp mot den samme teksten. Det er spesielt teoriene omkring kognitive skjemaer som er relevant når det kommer til framkalling av bakgrunnskunnskaper, og vil derfor utdypes i det følgende.

2.2 Læringsstrategier og lesestrategier

Lesestrategier spiller en helt sentral rolle i denne avhandlingen. Likevel er det umulig å forstå lesestrategiene, uten et innblikk i de mer generelle læringsstrategiene, som jo de spesifikke lesestrategiene springer ut fra. Lesebegrepet er endret og i tillegg til avkodning innebærer det å lese å «(...) forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig mer komplekse tekster i ulike sjangre» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 32). Her vil derfor lesestrategienes teoretiske grunnlag forankres gjennom teori rundt læringsstrategier, selvregulert læring og kognisjon som presenterer lesing også som tankeprosesser.

2.2.1 Kognisjon og læring

Læringsstrategiene, og i sin tur lesestrategiene, er i denne oppgaven tolket i lys av kognitive teorier. Jeg vil framstille definisjoner og teori om strategiene nedenfor, men foreløpig krever sammenhengen mellom ”læring” og ”kognisjon” en forklaring. Dette henger sammen med formålet for lesinga i de undersøkelsene gjort i forbindelse med oppgaven, der man leser strategisk for å lære noe. Samtidig er den strategiske lesinga gjenstand for utforskning når det kommer til metakognisjon, eller tanker rundt egne tankeprosesser, og hvordan man setter ord på disse. Det er derfor ønskelig å utforske læringen fra et metakognitivt perspektiv.

Tore Helstrup peker på at det å lære, ofte defineres som ”endringer i atferd eller opplevelse som skyldes stimulering og erfaring” (Bråten, 2002, s.103). En oppfatning er også at denne endringa skal være synliggjort og observerbar i atferden. Fra et kognitivt perspektiv blir likevel læring slik det er definert som ovenfor, et nokså mekanisk syn på læring som reduserer begrepet til et produkt, om man legger til grunn en ensidig vektlegging av denne forståelsen. Læringa er ikke alltid synliggjort i atferden, og atferden kan være endra uten at en selv er bevisst på dette. Derfor foreslår enkelte kognitive teorier å flytte fokuset fra produktet læring, til læring som en prosess (Bråten, 2002, s.103). Fokuseringa mot læring som en prosess, åpner for at læring er mer enn det som kan observeres i subjektets atferd, eller det subjektet er bevisst på. Dette kan forklares ut ifra en tanke om at læring er endringer i minnestructurene som er lagret i langtidsmminnet. Hvis denne endringen innebærer at barnet oppfatter objekter og hendelser i en orden, må denne tankeprosessen være reversibel (Piaget, 1971, s. 74). Dette handler altså om å kunne forstå skjemaene uavhengige av hverandre, selv etter de er generalisert og ordnet sammen. Selv om barnet må kunne snu på tankeprosessene sine på denne måten, er det ikke gitt at de kan sette ord på dette. Derfor vil enkelte hevde at hukommelse og læring er svært nært tilknyttet hverandre, for ikke å snakke om to deler av den samme prosessen.

Siden framkalling av minnestructurene i langtidsmminnet er avhengige av stimuli, eller gjenkjenning av noe kjent, kan dette forsvare at læring slettes ikke trenger å være synlig endret atferd, eller noe som ligger langt framme i bevisstheten (Woolfolk, 2010, s. 41). Kognisjon, eller tenking, knyttes ofte til det som kan erkjennes, oppleves eller oppfattes, kort sagt hva og hvordan vi mennesker bevisst tenker over noe. Likevel er kognisjon, i likhet med læring, ikke avgrenset til det bevisste, men også tankeprosesser som bevisstheten ikke rår over, for eksempel endringer av minnestructurer i langtidshukommelsen. Slik kan man si at læring forutsetter endringer i minnestructurene i langtidshukommelsen, som også kan benevnes som kognisjon. Man kan i denne sammenhengen også snakke om kognitive skjemaer som utbygd i liten, eller stor grad. Dette grunnis i om skjemaene er generaliserte, eller ei. Når skjemaene er knyttet sammen i et mer lukket nettverk, aktiveres ikke bakgrunnskunnskapene med like stor frekvens som i skjemaene som er knyttet sammen i mer åpne nettverk. Et begrep eller en lyd kan vekke flere assosiasjoner i en mer åpen skjemastruktur, fordi flere skjemaer aktiveres på én gang, samtidig som skjemaene utbygges kontinuerlig (Woolfolk, 2010, s. 40). Dette fører altså til flere generaliseringer og

automatisering av skjemaene, og mer frigjort hjernekapasitet til å gjenvinne minne, istedenfor å «lokalisere» rett skjema.

2.2.2 Elaborerende, memorerende og kontrollerende strategier

Mange vil muligens forklare læringsstrategier som ulike metoder å arbeide med en gitt informasjonsmengde på. Therese Nerheim Hopfenbeck definerer læringsstrategiene som ”(...)målrettede handlinger, teknikker eller prosedyrer for å utføre en læringshandling.” (Hopfenbeck, 2014,s. 35). Derfor kan man ikke avskrive ”metode” som en forklaring på strategier, selv om den ikke er like dekkende som Hopfenbecks definisjon på læringsstrategier. Samtidig er det verdt å merke seg ved definisjonen hos Hopfenbeck, at strategiene skal være målrettede. I motsetning til strategiene, fordrer ikke en metode et mål. Med andre ord, er situasjon og kontekst avgjørende for læringsstrategiene, og dette er en fornuftig inngang for å spesifisere de ulike strategiene vi har med å gjøre. Weinstein og Meyer opprettet allerede på midten av 1980-tallet strategiene som tredelt: Man snakker om elaborerende, memorerende og kontrollerende strategier (Bråten, 1999, s. 17). Som de ulike benevnelsene antyder, er disse prosedyrene tett knyttet opp mot læring, dog ulike typer læring, eller kognitive ferdigheter. Selv om det kun er de elaborerende strategiene som vil utforskes i denne oppgaven, mener jeg det likevel er relevant å gi en kort oversikt over de tre strategienes hovedfunksjoner for å kunne peke på forhold som de elaborerende strategiene ikke fokuserer på, og for å peke på de forholda som er av betydning for disse type strategier.

Elaborerende strategier

De elaborerende strategiene kalles også utdypende strategier. Det er gjennom helheter og sammenhenger man prøver å tilegne seg ny kunnskap. Dette innebærer å knytte det nye lærestoffet til det man allerede kan fra før, altså en slags brobygger mellom kjent og ny kunnskap (Hopfenbeck, 2014, s. 37). Siden meningsskaping i stor grad er betinget av forkunnskaper på det aktuelle området, er elaboreringsstrategiene svært godt egnet til å skape mening i tekster. Derfor er ikke disse strategiene bare øvelser eller andre aktiviteter i forkant av tekster, men de kan også være en ressurs i møte med mer komplekse oppgaver som krever elevens kommentarer til tekst eller undervisning for øvrig (Hopfenbeck, 2014, s. 38).

Memoreringsstrategier

Som navnet tilsier, er det å huske og kunne utenat eksempler på mål som med fordel kunne

involvert memoreringsstrategier. Disse strategiene innebærer å gjenta avgrensede informasjonsbolker, gjerne navn, begreper, formler eller lignende, for seg selv. Dermed blir det klart at disse strategiene grenser tett opp til det man betegner som pugging. Når en snakker om pugging, bærer denne formen for læring muligens med seg noen negative konnotasjoner som fokuserer på ukritisk memorering av bestemte informasjonsbolker, som i utgangspunktet krever forståelse. Likevel er de memorerende strategiene et verktøy til nettopp det å skape mening i det nye stoffet man tilegner seg, og står i et komplementært forhold til andre typer strategier (Hopfenbeck, 2014, s. 39). I motsetning til de to andre, regnes ikke memoreringsstrategiene som dype strategier (Bråten, 2007, s. 67). Dette betyr at formålet ikke nødvendigvis er forståelse av innholdet, der det er viktig å trekke slutninger osv.

Kontrollstrategier

Kontrollstrategiene skiller seg fra de to foregående, ved at de er overvåkende. Det vil si at elevene benytter disse strategiene for å kontrollere sin egen læring av stoffet de har arbeidet med. Dette vil være avhengig av mål og type strategi (Hopfenbeck, 2014, s. 41). På denne måten stimulerer disse strategiene de metakognitive ferdighetene, siden elevens registrering av egen læring spiller en såpass sentral rolle. Formålet med elevenes overvåking av egen læring er ikke bare en bekreftelse på hva de har lært, og dermed en motiverende faktor, men også en bevisstgjøring på hva hver enkelt elev bør jobbe videre med for å oppnå det målet som er satt.

2.2.4 Selvregulert læring

Lesestrategiene er tolket fra et kognitivt perspektiv i denne avhandlinga. Dette er midlertidig med utgangspunkt i teoriene om lesing og læring. Slik er disse teoriene som psykologiske å regne, der strategienes effekt er betinget av kognitive prosesser i hjernen. Lesestrategiene hviler likevel også på et lesedidaktisk prinsipp som omhandler selvregulert læring. Det å lese strategisk, beror i stor grad på å styre sin egen læring. I denne sammenhengen ser en ofte for seg idealeleven som besitter egenskaper som gjør vedkommende til en autonom leser, eller innlærer. Disse egenskapene, eller kompetansene, er evne til å styre egne følelser, tenkning og atferd (Hopfenbeck, 2014, s. 20). Denne styringa tar utgangspunkt i et gitt mål og gitte omgivelser. I likhet med leseforståelsen, betraktes ikke selvregulering som en statisk størrelse, men som en prosess som kan utvikles gjennom større kunnskap om egen læring og egen motivasjon til å lære. Selvregulering blir dermed en forutsetning for at elever skal kunne bli

bevisste på hvordan de tilegner seg kunnskap i ulike fag, gjennom strategier. Stylinga av egen læring kan derfor regnes som en metakognitiv ferdighet.

2.2.5 Metakognisjon

Gjennom oppgaven refereres det hyppig til elevenes metakognisjon, men hva innebærer egentlig dette begrepet, og hvordan er det relevant for lesestrategier og leseforståelse? Begrepet hentyder med ”meta” at det er noe som kommenterer seg selv, mens ”kognisjon” forstås som tenkning, altså blir metakognisjon tenkning eller en bevissthet om tenkning (Bråten og Olaussen, 1999, s. 18). Fenomenet framstår muligens vidløftig og abstrakt, men når en jamfører tenkning med læring, som jeg gjorde rede for i 2.2.1 (s. 16), er det ikke vanskelig å se for seg at det er mulig å bli bevisst på sin egen læring, idet den fullbyrdes. Det er nemlig en slik innfallsvinkel som er relevant i denne sammenhengen: Hvilke tanker gjør en seg mens en leser for å lære noe, når man benytter en lesestrategi? Hvordan lærer man å lære?

Metakognisjon springer naturlig nok ut fra kognitive teorier, men fokuserer som sagt på subjektets overvåking av egne tankeprosesser, i motsetning til tankeprosessene i seg selv, som kognitiv skjematologi og lignende har som forskningsobjekt. Det er med andre ord en introspektiv tilnærming, der subjektets evne til å sette ord på tankene om tankene, eller introspeksjonen, er det sentrale. Fra et metakognitivt perspektiv på lesestrategier, kan man si at de metakognitive prosessene fungerer som kvalitetskontroll av leseforståelsen, og en ”(..)beredskap som trår i kraft, dersom det er noe vi ikke forstår” (Roe, 2011, s. 45). I arbeid med tekster er det derfor vesentlig at man reflekterer over egne tankeprosesser, etter hvert som man leser. De metakognitive tankeprosessene spiller dermed en sentral rolle for leseforståelsen, da disse prosessene overvåker lesinga, og har muligheten til å forhindre problemer, samt styrke leseforståelsen (Bråten og Olaussen, 1999, s. 19).

Grad av metakognitive evner viser seg også å henge sammen med leseferdigheter: Selv om sterke lesere kan miste konsentrasjonen og ”falle ut” av teksten på lik linje med svakere lesere, blir sterke lesere fortere oppmerksomme på dette, og kan styre lesinga videre ut ifra det punktet i teksten de mener leseforståelsen av én eller annen grunn ble svekket (Roe, 2011, s. 45). Metakognisjon har også en mer direkte forbindelse til lesestrategier, enn det som til nå er nevnt. Kjennetegna på en sterk leser, sammenfaller i stor grad med deres anvendelse av lesestrategier og de metakognitive evnene som forutsettes. De sterke leserne er ofte bevisste på hva slags kontekst som foreligger under lesinga. De er klare over at mål og type tekst er av stor betydning. Målet vil sette rammer for informasjonen som skal hentes ut av teksten, mens

type tekst kan være toneangivende for hvilken lesehastighet som er passe. Dette er blant annet to faktorer som hjelper leseren å velge en adekvat lesestrategi, som en del sterke lesere har opparbeidet et nokså stort repertoar av. Om det leses for å lære, eller for underholdningens skyld, er også en faktor som sterke lesere er klare over, og som er avgjørende for om de i det hele tatt velger å benytte en strategi (Roe, 2011, s. 46). Denne sammenhengen mellom sterke lesere og metakognitive ferdigheter, vil jeg utdype i 2.3.2.

2.3 Elaborerende lesestrategier

Etter et dykk ned i teori omkring læringsstrategier som et område innenfor pedagogikken, kan kategoriseringa av disse være en hjelp for å forstå hvordan læringsstrategiene blir i en lesekontekst, altså hvordan barn lærer gjennom strategisk lesing. Som jeg vil gjøre rede for i 2.3.2, spiller de elaborerende læringsstrategiene en helt sentral rolle her, og det er derfor det teoretiske grunnlaget hva lesestrategier gjelder, er avgrensa til disse. Slik vil fokuset mitt i kapittel 2.3 gjennom teori om leseforståelse og lesing som oppdelt i faser, rette seg mot anvendelse av elaborerende lesestrategier. Det er også en av disse strategiene som anvendes i prosjektets undersøkelse.

2.3.1 Leseforståelsen og dens komponenter

I kapittel 2.1 ble lesing definert som avkoding og forståelse i et komplementært forhold til hverandre. Selv om avkoding er av like stor betydning, er det tross alt forståelsen knyttet til lesing som er interessant i spørsmålet om hvorvidt den påvirkes av lesestrategier, eller ei. På samme måte som at avkodinga bestod av flere deler, kan også leseforståelsen deles opp ytterligere. Derfor vil jeg her ved hjelp av teori om leseforståelse, redegjøre for hvilke komponenter leseforståelsen består av.

Pedagogikkprofessoren Ivar Bråten framstiller leseforståelsen som todelt, der man kan snakke om meningsutvinning og meningsskapning. Utvinning, eller frambringning av mening knytter seg til en tekstnær leseforståelse der man leser for å gjengi tekstens prefabrikkerte mening. Tekstens prefabrikkerte mening er den meninga forfatteren med viten og vilje har lagt igjen i teksten, og som på den måten åpner for en felles tekstforståelse (Bråten, 2007, s. 12). Bråten påpeker samtidig at det ikke er forståelsen av den prefabrikkerte meninga som avgjør leseforståelsen av teksten. Leseren må også skape mening, som er en mental prosess der man

trekker slutninger, eller utfører andre fortolkende handlinger som gir teksten en utvidet eller en annen mening enn den som er prefabrikkert (Bråten, 2007, s. 45). Det er også verdt å merke seg at Ivar Bråten innlemmer ordavkodninga som en av komponentene i leseforståelsen, en litt annen forståelse av lesing enn den jeg har tatt utgangspunkt i til nå. Likevel framstiller Bråten en rekke andre komponenter som konstituerer leseforståelsen. Av de komponentene Bråten presenterer, vil jeg hovedsakelig ta for meg kognitive evner, forkunnskaper og forståelsesstrategier, selv om språk, kunnskap om skriftspråk og lesemotivasjon også presenteres som deler av leseforståelsen (Bråten, 2007, s. 45). Teoriene om hva leseforståelsen består av er nødvendige for å forstå hvordan den eventuelt kan påvirkes gjennom anvendelse av lesestrategier.

Kognitive evner

For det første er oppmerksomhet en grunnleggende forutsetning for læring og forståelse mens man leser. Jo lengre et barn kan rette sin oppmerksomhet på en selektiv måte mot lesinga, jo større fortrinn har vedkommende når det kommer til å forstå teksten. Dette fortrinnet øker proporsjonalt med tekstens vanskegrad, og derfor er det de elevene som ikke evner å mobilisere vilje og konsentrasjon gjennom oppmerksomhet til teksten som er av interesse (Bråten, 2007, s. 59). Forståelsesevnen krever i visse tilfeller at man klarer å se for seg noe, eller at man har en visuell forestillingsevne. Denne evnen består i å danne, lagre og framhente disse visuelle forestillingene (Bråten, 2007, s. 59). Man snakker ofte om å danne seg et indre bilde av noe. De indre bildene er lettest å danne seg når tekstene tar for seg et konkret innhold, der konkrete handlinger, mennesker eller ting omhandles. I denne sammenhengen er det likevel viktig å skille mellom forestillingsevnen, og den strategiske evnen: Selv om forestillingsevnen kan være god, er det ikke alltid gitt at elevenes strategiske evne er like oppøvd, slik at visualisering og danning av indre bilder uteblir der de kunne ha hatt en klar fordel (Bråten, 2007, s. 60).

Forkunnskaper

Av alle enkeltfaktorene for å forstå en tekst (med unntak av ordavkodning), er det antagelig forkunnskapene hos leseren, som er av størst betydning for å forstå og huske tekstens informasjon (Bråten, 2007, s. 61). Forkunnskapene er interessante fordi de kan betraktes som en bro mellom kjent og ukjent stoff, og anvendelse av det innlærte stoffet i nye sammenhenger, som er en forutsetning for å tilpasse seg nye situasjoner i forhold til problemløsning. På den måten blir ikke forkunnskaper bare en gitt mengde informasjon som kan framhentes selektivt, men en underbevissthet som alle nye inntrykk og erfaringer

innordner seg etter, altså en aktiv enhet. Det finnes ulike måter å kategorisere forkunnskaper på, nemlig brei og dyp bakgrunnskunnskap. Denne måten å strukturere forkunnskap på gir mange innfallsvinkler for å tolke hvorfor forståelsen av samme tekst kan variere, men jeg opplever samtidig at denne kategoriseringa er avhengig av et bestemt perspektiv, slik at kategoriseringa kan være subjektiv. Jeg påstår dette fordi det finnes ulike måter å betrakte et ”innholdsområde” på. Man snakker nemlig om ”(...)bredden av kunnskaper på et bestemt innholdsområde, på den andre siden om dybden av kunnskaper om enkelte emner eller temaer innenfor et innholdsområde” (Bråten, 2007, s. 61). Et problem knytta til denne klassifiseringa er likevel at det et individ vil betrakte som brei kunnskap på et bestemt innholdsområde, kan andre betrakte som dybdekunnskap innenfor et tema fra samme innholdsområde. Man kan for eksempel regne ”andre verdenskrig” som et innholdsområde for brei bakgrunnskunnskap, mens ”andre verdenskrig” kan også være et emne innen ”kriger”, på et innholdsområde knyttet til dyp kunnskap. Derfor mener jeg at grenseoppgangen mellom breie og dype forkunnskaper kan framstå diffus, i alle fall om det er en komparativ tilnærming til forkunnskap mellom elever som ligger til grunn. Likevel har klassifiseringa en nytteverdi: Når man ser på enkeltindivid, er skillet mellom breddekunnskaper og dybdekunnskaper en adekvat tilnærming, siden gode breddekunnskaper ikke automatisk fører til god dybdekunnskap, og omvendt (Bråten, 2007, s. 61). Det interessante ved breie og dype forkunnskaper, er derfor hvordan forholdet mellom de to er hos et individ, og hva dette har å si når individet skal tilegne seg ny kunnskap gjennom tekst.

Man snakker også, uavhengig av breddekunnskap eller dybdekunnskap, om hvordan kunnskapen er organisert. Bråten peker på at kunnskap som har en organisert struktur med sammenheng mellom informasjon og ideer, er langt mer fordelaktig enn fragmentert kunnskap. Når det gjelder fragmentert kunnskap, er sammenhengen er fraværende, og informasjon og ideer er isolerte fra hverandre (Bråten, 2007, s. 61). I tråd med den kognitive skjemateorien som ble redegjort for i 2.1.5, fungerer forkunnskapene, eller minnestructurene, som en referanseramme. Referanseramma består av nettverk av skjemaer, der de enkelte skjemaene aktiveres etter hvilket område et begrep, en lyd, et bilde eller lignende berører (Woolfolk, 2010, s. 40). Denne referanseramma er avgjørende når eleven tilegner seg ukjent kunnskap gjennom lesing og forsøker å trekke slutninger og fortolke denne kunnskapen for å kunne gjenkjenne hovedideene (Bråten, 2007, s. 62). På denne måten vil leseren ubevisst forsøke å få de nye erfaringene og den nye kunnskapen de har lest, til å passe med allerede

etablerte minnestrukturer. Dette er for å gi teksten en helhetlig mening på tross av mangelfull informasjon.

I noen tilfeller opplever man at elevene ikke er i stand til å aktivere de bakgrunnskunnskapene de har. Dette er ikke nødvendigvis fordi de mangler forkunnskaper, men fordi det krever utførelse av en mer eller mindre aktiv strategisk og metakognitiv handling. Derfor kan koblinga mellom det nye stoffet og metakognisjon som en mobilisering av måter å framkalle bakgrunnskunnskaper, utebli. Bråten presiserer også at forkunnskaper i mange tilfeller kan være irrelevante, til og med avledende. Han hevder også at det gjennom systematisk undervisning, er mulig å sørge for at elevene ikke lar seg avlede av assosiasjoner og irrelevant forkunnskap (Bråten, 2007, s. 64). Jeg mener likevel det er vanskelig for en lærer å avgjøre på elevens vegne, hvilke forkunnskaper som er relevante, eller ei. Tar man kognitiv skjemateori i betraktning, kan man argumentere for at hvert individs skjemaer stort sett er unike, og for enkelte kan kunnskap som for andre framstår irrelevant, være med på å skape mer helhetlig organiserte strukturer i form av skjemaene, i motsetning til isolerte sammenhenger mellom ideer og informasjon. En lærer har altså vanskeligheter med å avgjøre hvordan et barns skjemaer er strukturerte i mer generelle og overordnede skjemaer.

Forståelsesstrategier

Denne delen av leseforståelsen som Bråten presenterer, ligger svært tett opp til det som er oppgavens hovedanliggende, nemlig lesestrategier. De blir likevel her omtalt som leseforståelsesstrategier, eller forståelsesstrategier. Bråten knytter anvendelsen av disse strategiene til de sterke leserne, og påpeker at strategiene gjør det mulig å forholde seg aktivt til lesinga ved å gjennomføre metakognitive teksthandlinger. Disse teksthandlingene tilsvarer de vi finner hos Astrid Roe (Roe, 2011, s. 85-86), som for eksempel foregriping av lesinga, visualisering (indre bilder) og å trekke slutninger (Bråten, 2007, s. 67). I tillegg deles også strategiene opp på samme måte, med elaboreringsstrategier, memorerende strategier og kontrollerende strategier.

En god leseforståelse er likevel ikke sikra med utgangspunkt i repertoaret av forståelsesstrategier i seg selv. Det pekes også på at kunnskap om når de ulike strategiene egner seg, også er helt vesentlig. Kunnskapen og evnen til å velge en adekvat strategi, er i stor grad avhengig av lesingas formål. Informasjonsinnhenting, praktisk problemløsning eller for underholdningens skyld (Bråten, 2007, s. 69). Formålene er ulike, og legger opp til ulik type

læring eller lesing. Derfor blir det klart at enkelte strategier og framgangsmetoder, er mer adekvate enn andre, i varierende kontekster.

Inferens

I tillegg til leseforståelsens tre bestanddeler, slik Ivar Bråten framstiller dem, er det enda et element som er av relevans når en snakker om leseforståelse. Ofte krever tekster at vi er i stand til å trekke mer eller mindre opplagte slutninger. Mye av dette handler om sammenheng mellom hukommelsesbilder, der evnen til framkallelse av bildene, avgjør om slutningen er lett er vanskelig å trekke. Sammenhengen, eller relasjonene kan være av referensiell, kausal eller logisk karakter, som vil si forholdssammenheng og årsakssammenhenger mellom elementer i teksten (Roe, 2011, s. 36). Disse relasjonene er nødvendige for å forstå hva som skjer i teksten, altså det omhandlede, eller hendelsesforløpet.

Astrid Roe beskriver slutningene i fire forskjellige kategorier, der to av dem tar for seg slutninger som utelukkende trekkes på bakgrunn av forkunnskaper, mens de to andre er slutninger som krever at leseren skaper ny informasjon, eller ideer (Roe, 2011, s 37). De to siste kategoriene er derfor av stor betydning for informasjon i teksten som ikke svarer til relasjoner mellom kortidsminnet og langtidsminnet i leserens forkunnskaper, og som dermed krever at vedkommende trekker slutninger. Selv om man kan skille mellom de to første og de to siste kategoriene av slutningene, skiller likevel den fjerde kategorien seg ut fra de andre. Den tredje kategorien med slutninger, sammen med de to første kategoriene, betegner nemlig Kintsch som "knowledge retrieval process", som fritt oversatt kan bety noe i retning av "kunnskapsgjenvinningsprosess", altså tar prosessen for seg kunnskap man allerede har (Roe, 2011, s. 38). Forskjellen mellom de to første og den tredje kategorien, blir likevel at de to første gir denne bakgrunnskunnskapen gjennom teksten, mens den tredje kategorien i langt større grad baseres på langtidsminnets relevans for teksten, ikke nødvendigvis skaper ny kunnskap (Roe, 2011, s. 38).

Den mest vesentlige forskjellen er likevel at slutningene i den fjerde kategorien ikke baseres på kunnskap man måtte ha fra før eller fra det teksten oppgir, men på generaliseringer, informasjonsskaping eller andre kognitive handlinger i møte med utfordrende deler av teksten. Disse slutningene kalles inferenser (Roe, 2011, s. 38). Når det kommer til inferens i tekster, snakker man om "åpne plasser", eller steder i teksten som krever tolkning for å skape en helhetlig mening. Det vil si at teksten i seg selv kan oppleves som mangelfull, eller at

teksten med hensikt holder igjen informasjon for å utløse tolkninger hos leseren. Å trekke disse slutningene krever derfor både informasjon fra teksten (om kun bruddstykker) og tidligere erfaringer (Roe, 2011, s. 38).

2.3.2 Lesingas tre faser

Under 2.1.2 omtalte jeg elaborerende, memorerende og kontrollerende strategier, hvor de tre knyttes til bestemte læringshandlinger. Mens det er mulig å dele læringsstrategiene inn på dette viset, kan også de spesifikke lesestrategiene deles opp ytterligere. Denne inndeling baserer seg likevel ikke direkte på hva slags læringshandling lesestrategien resulterer i, men hva slags fase av lesinga den retter seg mot. Lisbeth M. Brevik og Ann Elisabeth Gunnulfsen viser til tre faser i forbindelse med lesinga: Før, under og etter lesing (Brevik og Gunnulfsen, 2011, s. 90). Det er derfor neppe overraskende at fasene knyttes til ulike formål for den lesinga en skal foreta seg. Nell K. Duke og P. David Pearson framstiller en del kjennetegn for sterke lesere, som kan sees i sammenheng med de ulike lesefasene (Roe, 2011, s. 85).

	<u>Sterke og selvstendige lesere</u>	<u>Svake og mindre selvstendige lesere</u>
Førlesinga	<ul style="list-style-type: none"> - Aktiverer tidligere kunnskap - Forstår hva målet og hensikten med lesinga er - Velger passende strategier 	<ul style="list-style-type: none"> - Begynner å lese uten å forberede seg - Leser uten å vite hvorfor - Leser uten å vurdere hvordan teksten skal gripes an
Underlesinga	<ul style="list-style-type: none"> - Er fokuserte og oppmerksomme - Kommer med antagelser og forslag - Bruker oppklarende strategier når de ikke forstår - Bruker sammenhengen i teksten for å forstå nye ord og uttrykk - Bruker tekstens struktur for å forstå bedre 	<ul style="list-style-type: none"> - Blir lett distrauert - Leser for å bli ferdige med det - Registrerer ikke når de eventuelt ikke har forstått - Registrerer ikke hvilke ord og begreper som er viktige - Forstår ikke hvordan teksten er strukturert - Legger til ny informasjon i stedet for å sammenholde den med tidligere informasjon - Er ikke klar over at de ikke forstår

	<ul style="list-style-type: none"> - Organiserer og sammenholder ny informasjon med tidligere informasjon - Overvåker egen forståelse - Er bevisst på når de forstår - Er bevisst på hva de har forstått 	
Etterlesinga	<ul style="list-style-type: none"> - Reflekterer over det de har lest - Oppfatter suksess som et resultat av innsats - Oppsummerer det viktigste - Leter fram tilleggsinformasjon fra andre kilder 	<ul style="list-style-type: none"> - Slutter å tenke over innholdet i teksten når de har lest ferdig - Oppfatter suksess som et resultat av flaks

Figur 1: Muskingum Colleges oversikt over hva som kjennetegner gode og svake lesere (Roe, 2011, s. 86).

Ut i fra tabellen over, blir det klart at det knytter seg bestemte metakognitive ferdigheter til de ulike fasene. Det er også av denne grunnen det gir mening å snakke om en fase før, under og etter lesing. Slik det er framstilt her, ligger forskjellen mellom sterke og svake lesere ved førlesing i evnen til å forberede lesinga, både med tanke på hvorfor og hvordan. En stor del av dette arbeidet er naturligvis det å framhente forkunnskaper – en form for elaborerende strategi. I fasen *under* lesing er det også en type lesestrategier som skiller de sterke fra de svake, og dette kan i stor grad sies å være de kontrollerende strategiene. En vesensforskjell her, er altså at noen makter å overvåke sin egen lesing, dvs. være bevisst på når de forstår noe, og når de ikke gjør det, i motsetning til de som ikke registrerer hva som blir forstått – og ikke. Det er vanskelig å tilskrive etterlesingsfasen én type strategi, men viktige trekk hos den sterke leseren er det å ikke ”legge fra seg” teksten, men reflektere og oppsummere for seg selv. Dette er for å huske teksten bedre, så derfor er det mulig å si at de memorerende strategiene er viktige i etterlesingsfasen.

Selv om det er problematisk å reservere hver lesestrategisk hovedgruppe til en bestemt lesefase, ser man tydelige tendenser til at enkelte hovedgrupper har et større potensial under bestemte faser av lesinga, når man leser tabellen ovenfor. For eksempel, er de elaborerende

strategiene av særlig interesse i denne sammenhengen, fordi disse kan knyttes spesielt til førlesingsfasen, som er den fasen problemstillinga aktualiserer. I det følgende vil jeg derfor i korthet forsøke å beskrive hva som kjennetegner fasene før og etter lesing. Til slutt vil jeg utdype førlesingsfasens funksjon og betydning, både for lesinga generelt, og for leseforståelsen.

Under lesing og etterlesing

Selve lesefasen blir også referert til som dybdelesing, eller nærlesing (Brevik og Gunnulfsen, 2011, s. 101). Teksten i seg selv har derfor et større fokus i denne fasen, enn de to andre. Et større fokus innebærer større konsentrasjon, mer nøysom lesing og andre faktorer som gir teksten en slags autoritet, og et medium for læring. Man kan også her snakke om de overvåkende, eller kontrollerende strategiene, som er operative metakognitive ferdigheter under lesinga. Det er nemlig her elevenes bevissthet slår inn, i forhold til om de forstår det de leser, eller ei. Fasen under lesing er også der elevene trekker slutninger på grunnlag av hva de leser og forkunnskapene, som jeg også vil omtale nærmere under.

Når det kommer til den tredje fasen av lesinga, nemlig etterlesing, sikter man til de teksthandlingene som kommer i etterkant av dybdelesinga. Mange vil trolig trekke fram kontrollspørsmål til innholdet i teksten som et typisk eksempel på etterlesing. Likevel finnes det langt flere eksempler på aktiviteter som tilskrives etterlesingsfasen. Alle teksthandlingene som etter dybdelesinga aktiviserer elevene gjennom refleksjon omkring teksten, er med på å internalisere denne kunnskapen, og dermed memorere den. Selv om de tradisjonelle tekstoppavene kan føre til slik refleksjon, må det likevel presiseres at de virker mot sin hensikt som strategi i etterlesingsfasen, hvis elevenes tekstforståelse mangler (Brevik og Gunnulfsen, 2011, s. 106). Dermed blir det klart at fasene i stor grad bygger på hverandre: Etterlesingsfasen er avhengig av at lesefasen er meningsfylt og lærerik, som igjen er avhengig av framhenting av forkunnskaper og bevisstgjøring av mål for arbeidet, som foregår i førlesingsfasen.

Førlesing

Lisbeth M. Brevik og Ann Elisabeth Gunnulfsen viser til førlesingsfasen som "(...) en veldig, veldig viktig fase" (Brevik og Gunnulfsen, 2011, s. 92), men hvorfor er den så viktig? For å svare på dette spørsmålet, må man i likhet med lesefasen og etterlesingsfasen, beskrive hvilke kjennetegn og muligheter, og ikke minst hvilke strategier som knytter seg til denne

fasen. I motsetning til etterlesinga, som var alle aktiviteter og teksthandlinger som foregår i etterkant av dybdelesinga, er førlesingsfasen tidsrommet før dybdelesinga, der fokuset likevel er på teksten. Helt sentralt i denne fasen er framhenting av forkunnskaper, som er grunnen til at man ønsker å benytte elaborerende, eller fordypende strategier for å aktivere de kognitive skjemaene som teksten berører hos den enkelte. I følge Brevik og Gunnulfsen er det viktig å jobbe tekstnært, i den grad det er mulig, slik at konteksten som skapes på grunnlag av det som tematiseres i førlesingsfasen også er noe man møter under lesinga (Brevik og Gunnulfsen, 2011, s. 93). Fallgruven her er nemlig at framkallinga av forkunnskaper ikke nødvendigvis øker forståelsen av den bestemte teksten, selv om forkunnskapene kan være relevante for temaet.

På tross av disse potensielt utløsende årsakene til svakere tekstforståelse, er det ingen tvil om at forkunnskaper om tekstens tema er av svært stor betydning når det kommer til økt leseforståelse (Bråten, 2007, s. 61). Å framkalle forkunnskaper på en måte som organiserer de nye erfaringene og skaper mentale ”knagger”, må nødvendigvis skje før teksten er lest. Da er det ønskelig med en dyp førforståelse av teksten, når kommer til et innholdsområde. Det er derfor nødvendig med godt utbygde kognitive skjemaer. Derfor blir det klart at førlesingsfasen legger føringer for hele leseprosessen, og dette skjer gjennom framhenting av forkunnskaper, og evnen til å systematisere disse for å lære i forlengelse av det man allerede kan (Bråten, 2007, s. 64).

2.3.3 Aktivering av bakgrunnskunnskaper før lesing

Tanken om å bygge ny kunnskap på gamle erfaringer er helt sentral for denne oppgavens vedkommende. Dette er fordi man ønsker å forstå hvordan leseforståelsen av en tekst kan bli påvirket av strategisk førlesing. I det foregående har jeg forsøkt å forklare sammenhenger mellom læring og kognisjon, læringsstrategier og lesestrategier og mellom lesefaser og hovedtyper av læringsstrategier. I sum har ikke disse sammenhengene en opplagt kobling til oppgavens tematikk. Samtidig rører de ved noe vesentlig, fordi leseforståelse, lesefaser og lesestrategier er ulike sider ved fenomenet ”strategisk lesing”.

Metaforen ”å bygge ny kunnskap på gammel kunnskap”, må tolkes i lys av teori om kognitive skjemaer, samt Ivar Bråtens forestilling om fragmenterte og organiserte forkunnskaper. På denne måten kan all iboende kunnskap, alle erfaringer og alt som er opplevd, kategoriseres som forkunnskaper. Fragmenterte forkunnskaper (Bråten, 2007, s. 61) kan sammenlignes med lite utbygde kognitive skjemaer (s. 17) altså framstår disse som isolert informasjon i form av

minnestrukturer i langtidsminnet som ikke er tilstrekkelig utbygd for tilknytning av ny informasjon og meningsskaping. Omvendt, kan de godt organiserte forkunnskapene sammenlignes med skjemaer som stadig utbygges, fordi minnestrukturen lar seg endre, eller elaboreres. På denne måten blir det tydelig at målet er å aktivere riktig skjema når man introduseres for en ny tekst, slik at man lærer i forlengelse av forkunnskapene ved å bygge ut skjemaene, istedenfor å la være å knytte det nye stoffet opp til noe man allerede kan, slik at det opprettes nye og lite utbygde kognitive skjemaer, som ikke lar seg aktivere like fort.

2.4 Læreren og lesestrategier

Oppgavens problemstilling søker å avklare lærerens betydning i de konkrete situasjonene som materialet omfatter, og generelt. Oppgaven hviler nemlig på en hypotese om at en lærer som modellerer en eller en annen læringshandling, har en stor positiv effekt på læring (Hattie, 2013, s. 44) og det er gjennom modellering av lesestrategier at elevenes leseforståelse økes. Dermed rettes også søkelyset mot læreren og vedkommendes betydning når det gjelder teoretiske perspektiver. Jeg vil altså aktualisere strategiundervisning og læring gjennom modellering ved hjelp av teorier som omtaler disse.

2.4.1 Undervisning av lesestrategier

Hvorfor strategiundervisning?

Når temaet lesestrategier først berøres fra et lærerperspektiv, kan en spørre hvorfor det i det hele tatt skulle undervises i disse strategiene. Etter gjennomgangen av hva leseforståelsen består av og hvilke funksjoner lesestrategiene har i førlesingsfasen, er det ikke vanskelig å rettferdiggjøre strategienes betydning for elever. Undervisninga av strategiene blir likevel en annen sak. Lesere som benytter førlesingsstrategiene, besitter kognitive evner som sørger for at teksten settes i en kontekst. På en annen side kan man også argumentere for at læreren kan ha denne kontekstgivende funksjonen, for eksempel ved forberedning av leselekser eller lignende (Jansson og Traavik, 2014, s. 120). Noen ville kanskje argumentere for at strategiene er noe elevene tilegner seg på egenhånd, og at det for læreren derfor kun handler om å demonstrere ulike strategier. Øistein Anmarkrud peker likevel på at leseforståelsen hos elever blir bedre som følge av undervisning i anvendelse av lesestrategier (Bråten, 2007, s. 223). Det er altså ikke bare snakk om lesestrategienes betydning, men selve undervisninga av

strategiene, som har en positiv innvirkning på leseforståelsen. Strategiundervisninga påvirker også elevenes evne til å overvåke sin egen leseforståelse. Leseforståelsen er likevel ikke begrenset til norskfaget, og har en overføringsverdi til alle andre fag det leses i (Bråten, 2007, s. 224). Derfor kan man i den grad det er nødvendig, snakke om en nytteverdi i strategiundervisninga, når man betrakter lesing som en grunnleggende ferdighet.

Fra et mer overordnet perspektiv kan man også peke på to klare formål for strategiundervisninga. For det første er det et mål å oppøve tekniske ferdigheter knyttet til lesing som bla. avkodning. Disse ferdighetene gjør elevene til sterkere lesere. For det andre foreligger et mål om oppøving av metakognitive ferdigheter som overvåking av læring, selvregulering av innsats i læringshandlinga og framkalling av bakgrunnskunnskaper står også sentralt. Disse ferdighetene har også en klar overføringsverdi til andre fag, ikke minst andre sammenhenger utover skoledomenet. Selv om det er lettvis å skille avkodning og metakognitive evner knytta til leseforståelse fra hverandre, blir naturlig nok prosessen med å lese en tekst ved hjelp av strategier, neppe todelt fra et elevperspektiv. For eleven handler det om å forstå teksten, og her kan det være et mer eller mindre sømløst skille mellom avkodning og tolkning på én side, og overvåkingen av forståelsen med selvregulerte tiltak for å bedre denne, på den andre siden.

Hvordan gjennomføres strategiundervisninga?

Undervisninga av lesestrategier er altså viktig for elevens leseforståelse, og ikke kun for strategiene i seg selv. Når dette er sagt, hvordan gjennomføres så strategiundervisninga? Selv om undervisning av strategier kan virke som en selvmotsigelse, i og med at man på en side har lesestrategien hvor selvregulering og elevenes autonomi er helt sentralt, mens man på den andre siden har undervisning der læreren styrer læringa, er det liten tvil om at læreren er av stor betydning når det kommer til å tilegne seg, og utvikle et sett lesestrategier. Akkurat som det finnes mange ulike lesestrategier, finnes det mange måter å gjennomføre undervisninga av dem på. De ulike strategiene er også avhengige av forskjellige mål for økta eller lesearbeidet, og målene er det naturlig nok læreren som har satt. Ifølge Kristine Gilje Skjæveland og Margunn Mossige, har læreren et ansvar for å lede sine elever til de læringsmålene som blir satt. Dette kan foregå ved hjelp av strategier, slik at de på ansvarlig vis klarer å løse oppgaver og problemer på egenhånd (Skjæveland og Mossige, 2012, s. 6). Dermed har de satte måla en avgjørende betydning for læreren når det kommer til å velge hensiktsmessige strategier. Måla som settes, er også en viktig del av hvordan strategiundervisninga gjennomføres. I denne

sammenhengen er også Weinstein og Mayers inndeling viktig, der ulike formål for lesinga skriver seg til ulike faser, når man tenker på strategiene (Bråten og Olaussen, 1999, s. 17).

Et annet viktig skille når det kommer til hvordan strategiundervisninga utføres, går mellom eksplisitt og implisitt undervisning. Det er vanskelig å gi konkrete eksempler på hva implisitt strategiundervisning er, men et kjennetegn er at undervisningen framstår som integrert i undervisningsopplegget for øvrig, og at strategiene eller metodene som benyttes ikke grunnis med en kontekst eller et formål der den måtte forekomme. I motsetning er modellering fra læreren en del av den eksplisitte strategiundervisninga. Kort oppsummert innebærer modelleringa demonstrasjon, formål og kontekst, der strategiens styrker i den aktuelle sammenhengen blir framheva (Bråten, 2007, s. 223). Øistein Anmarkrud peker på at det er den eksplisitte strategiundervisninga som gir det største utbyttet (Bråten, 2007, s. 223). Dette utsagnet møter også støtte hos Skjæveland og Mossige, som likevel hevder at egne kurs i læringsstrategier heller ikke er veien å gå (Skjæveland og Mossige, 2012, s. 3). De ulike strategiene må undervises på en slik måte at de står i en direkte sammenheng til den bestemte teksten det arbeides med (Jansson og Traavik, 2014, s. 121). Skillet mellom eksplisitt og implisitt undervisning av strategiene kan muligens oppleves som kunstig, samtidig som man ser lærere som ofte har et nokså bevisst forhold til om de preges av den ene eller den andre. I denne sammenhengen må også lærerens holdning til selvregulert læring nevnes som en avgjørende faktor for hvordan strategiundervisninga tar form. Lærere som er opptatte av å fremme selvregulert læring har en dialogstil i undervisninga som fører til autonomi hos den enkelte eleven, mens lærere som heller hemmer den selvregulerte undervisninga har en kontrollerende måte å undervise på (Hopfenbeck, 2014, s. 46).

2.4.2 Læreren som modell

Det er altså nødvendig og berettiget med undervisning når det kommer til lesestrategier, fordi undervisninga i seg selv har en påvirkning på elevenes leseforståelse. Når det gjelder strategiundervisningen og hensynet til hvorfor og hvordan den gjennomføres, er det fort å overse hvilken betydning undervisningens avsender har for hvordan strategiene tilegnes av elevene. Undervisningens avsender i denne sammenhengen, må nødvendigvis være læreren. Formålet med lesestrategier er å gjøre elevene til sterke lesere som har metakognitive evner som overvåker læringsprosessen, altså selvregulerte lesere. Selv om mange lærere ønsker selvregulerte elever, og derfor ønsker å undervise på en måte som fører til dette, er det likevel få som er sikre på hvordan det skal gjøres (Hopfenbeck, 2011, s. 43). Et sentralt

undervisningsprinsipp når det gjelder lesestrategier, er modellering. Dette innebærer kort sagt en form for demonstrasjon av visse læringshandlinger, eller selv inntar rollen som elev (Bråten, 1999, s. 61). Modellering i denne sammenhengen Dette skjer ved å vise elevene hva strategien går ut på, hvordan den benyttes, og hvorfor den er adekvat for den aktuelle teksten (Jansson og Traavik, 2014, s. 121). En lærer kan følgelig innta en rekke ulike roller når han eller hun forholder seg til elevmassen. I noen tilfeller kreves en autoritær rolle mtp. klasseledelse, av og til må læreren innta en veiledende rolle, mens andre ganger er lærerens rolle mer passiv, der det foreligger forventninger til elevene om å løse problemer og utfordringer på egenhånd med et mål om selvregulert læring. Likevel kan rollen være passiv i undervisninga, for her kreves det av læreren at han eller hun fungerer som en modell (Jansson og Traavik, 2014, s. 120).

Høyttenking

Som jeg tidligere har påpekt, er lesing og tenking, og igjen tenking og læring tett sammenknyttet, når man forstår de tre begrepene som kognitive prosesser. Med andre ord forekommer kognisjon der det forekommer lesing. Det er essensielt for strategimodelleringa å forklare det man tenker (Bråten, 2007, s. 223). Eksempler på rapportering av slik kognisjon kan være tanker om hvorfor man drar enkelte slutninger, hvilke assosiasjoner man får mens man behandler teksten i førlesingsfasen osv. Å forvente at elever skal kunne trekke inn et metaperspektiv på sin egen læring uten å sett og hørt eksempler på dette selv, kan man påstå er for mye forlangt. Dette blir tydelig for elevinformantenes lave alder i de undersøkelsene som er gjort i forbindelse med denne oppgaven. I så måte, er lærerens modellrolle helt sentral for at elevene skal kunne lese strategisk ved hjelp av metakognisjon. Læreren er sentral fordi modelleringa av strategiene betinger høyttenking fra vedkommende. Dermed ser man at det er svært viktig for læreren å gjennomføre strategien selv, for i det hele tatt å kunne undervise i den og videreføre den til sine elever. Vesensforskjellen i gjennomføringa mellom læreren og elevene i den innledende fasen er likevel høyttenkingsprosessen, som er så viktig for elevene å få anskueliggjort. Selv om det også er et mål å få elevene til å sette ord på hvilke tanker de gjør seg mens de leser, handler det i første omgang å bli vant til tanken med å bevisstgjøre seg selv på selve læringsprosessen. Det er på denne måten læreren blir en modell for elevene, idet vedkommende gjennom høyttenking demonstrerer hvordan læring og overvåkinga av læringa kan foregå. Slik kan dette være en slags brobygger og åpne noen dører for elevene når det kommer til strategisk lesing (Jansson og Traavik, 2014, s. 120).

Det ligger mange muligheter i digitale hjelpemidler når det kommer til modellering av lesestrategier. For eksempel har man muligheten til å vise den bestemte teksten på projektor og lerret, slik at alle kan følge læreren i teksten, og hvilke tanker han eller henne gjør seg om innholdet – både detaljer og større sammenhenger, mens det leses og tenkes høyt (Jansson og Traavik, 2014, s. 121). Denne måten å modellere en tekst på kan fungere i alle lesefasene, og den er slett ikke mindre egnet til førlesingsfasen når man ønsker å få en oversikt på makronivå over teksten. Et annet aspekt ved lærerens modellrolle i gjennomføringa av høyttenking, er hva slags klasseromsklima vedkommende legger til rette for. Enkelte lærere ønsker å skape et fellesskap der det er naturlig å modellere lesestrategier, slik at elevene får muligheten til å prøve ut lesestrategier og forsøke å sette ord på de tankene man gjør seg i en strategisk tilnærming til teksten (Jansson og Traavik, 2014, s. 121).

For å runde av delkapittelet om lærerens modellering og hva slags betydning den har for elevenes læring hos enkelte teoretikere, er det vanskelig å komme utenom John Hatties omfattende metastudier som utgjør verket *Visible learning* fra 2009. Sammenfatningen av disse 800 studiene som tok for seg ulike tiltak for læring, innebar en sammenligning av 138 av tiltakene som gikk fram i undersøkelsene, med utgangspunkt i statistiske effektstørrelser. Tiltakene er svært varierte og tar for seg alt fra individuelle endringer hos eleven, som selvrapporterte karakterer og læringsstrategier, til mer strukturelle endringer, som klasse- og skolestørrelse. Hattie hevder å kunne rangere disse tiltakene fra de som har størst, til de med minst effekt (Hattie, 2013, s. 333). I vår sammenheng er det derfor interessant at modellering, altså læring basert på læreren som modell, er et tiltak som i denne studien har fått en relativt stor effektstørrelse, og derfor er et mer effektivt tiltak enn mange andre former for undervisning. For øvrig har undervisning av metakognitive strategier, som også opptar en stor del av oppgavens tematikk, en høy effektstørrelse i Hatties studie (Hattie, 2013, s. 339).

Det er likevel med et visst forbehold jeg velger å trekke inn Hatties studier som på ett vis ligger til grunn for oppgavens problemstilling. Det har vært rettet kritikk mot bruken av effektstørrelsene, og det settes spørsmålstejn ved metastudiens gyldighet fra visse vitenskapelige ståsted. I og med at det er snakk om en metastudie, er det nødvendigvis resultater fra flere mindre studier som er sammenfattet i en metaanalyse. Derfor må denne metaanalysen bygge på resultater fra undersøkelser der alle tiltakenes effekter undersøkes. Arne Lervåg og Monica Melby-Lervåg hevder at dette ikke er tilfellet i Hatties metastudie. De

påpeker at flere av de mindre studiene som inkluderes i metaanalysen ikke har et formål om å undersøke effekten av et tiltak. Dette har skapt innvendinger mot Hatties konklusjon. I tillegg manglet flere av undersøkelsene som er sammenfattet en kontrollgruppe der tiltaket ble testet ut (Lervåg og Melby-Lervåg, 2014). Hatties metastudie har fått en stor betydning for utdanningspolitikken i flere land, og ikke minst i Norge hvor Hattie har sterk innflytelse. En av grunnene til dette, kan være beleiligheten med en vedtatt liste over tiltak skolen kan fokusere på for å øke læringen, men det er kanskje også derfor enkelte har karakterisert Hatties konklusjoner som kommersielle (Lervåg og Melby-Lervåg, 2014). Når man studerer de tiltakene som rangeres som de mest effektive, dreier flere av disse seg om vurdering og måloppnåelse, som er lett å forene med det norske utdanningssynet der kompetansemål og internasjonal sammenligning gjennom PISA-prøver er vektlagt. Likevel har tiltakene som retter seg mot lærerens undervisning vist seg å ha relativt store effektstørrelser.

Til tross for innvendinger mot Hattie og andre utdanningstrender, er det liten tvil om at læreren tilskrives et stort ansvar når det gjelder barns læring. Læreren kan ikke lære på elevenes vegne, men har muligheten til å lede den enkeltes læring gjennom en gradvis utvikling av autonomi. Uavhengig av stimuli, forventninger og positiv forsterkning, er modelleringa en slags mal for elevene, og en konkret måte å løse en oppgave på, enten det gjelder multiplisering i matematikk, eller å skrive leserinnlegg i norsk. Dette innebærer ikke minst tilegnelse av læringsstrategier og mest interessant i vår sammenheng, lesestrategier som kun kan tilegnes gjennom lærerens modellering.

3 Metode

Når det arbeides vitenskapelig for å utforske et fenomen, trenger en de rette metodene for å innhente og analysere relevant materiale. Kapitlet vil ta for seg de metodiske valgene som er gjort. I tillegg vil jeg forsøke å drøfte de valgene som er tatt, altså diskutere hvilken betydning disse valgene har for reliabiliteten og validiteten i funnene fra datainnsamlinga. Jeg forstår reliabilitet som metodens pålitelighet, altså håndverket som angår metodene gjennom planlegging og utførelse av innsamlingen, samt behandlingen av materialet i etterkant. Validitet forstås som metodens gyldighet av de fortolkningene man har gjort på bakgrunn av funnene. Dette gjelder både fortolkninger av informantutsagn og grunnlaget for å generalisere fra disse. Andre kritiske merknader knyttet til metode vil også drøftes underveis.

3.1 Forskningsstrategi og design

Problemstillinga krever i utgangspunktet en kvalitativ forskningsstrategi: Jeg ønsker å undersøke en prosess, ikke antall forekomster eller andre kvantitative størrelser knyttet til lesestrategier og leseforståelse. Designet på oppgaven er likevel inspirert av flere designtyper, for å ta et eksempel har jeg valgt å operere med en kontrollgruppe, noe som sjeldent forekommer i kvalitative studier. På den andre siden finner en både observasjon, dybdeintervju og et begrenset informantutvalg som eksempler på metodiske valg som er karakteriserende for nettopp de kvalitative metodene.

Case-studie

Foruten det å ha en kvalitativ forskningsstrategi, bærer dette prosjektet preg av et casedesign. Dette betyr at det som studeres, altså undervisningen av læringsstrategier og betydningen av dette for leseforståelsen, er avgrenset til tids- og stedsbestemte kilder (Christoffersen og Johannessen, 2012, s.110). I dette tilfellet er det snakk om tre lærere, tolv elever og tre undervisningsøkter, i tillegg til intervjusituasjonene. Andre trekk ved casestudier som også finnes i dette prosjektet, vedrører for eksempel problemstillingen, som er et problem hentet fra praksis, nemlig hvordan undervisning av lesestrategier før lesing påvirker leseforståelsen. I tillegg var utgangspunktet også en tese: Modellering, forstått som undervisning i metakognitive strategier, er en svært læringsfremmende faktor sammenlignet med andre læringshandlinger (Hattie, 2013, s. 333), samtidig som anvendelse av lesestrategier øker leseforståelsen. Burde ikke derfor undervisning av lesestrategier føre til god leseforståelse hos

elever? Slik ser man at det er en potensiell sammenheng mellom sentral teori og antakelse. Kort oppsummert er det studiet av den svært spesifikke undervisningen av førlesingsstrategiene og deres sammenheng med leseforståelsen som danner grunnlag for en casestudie (Christoffersen og Johannessen, 2012, s.114).

Metodevalgenes betydning for gyldighet og pålitelighet

Man kan snakke om et kunstig skille som opprettes mellom kvantitative og kvalitative metoder for datainnsamling. Et slikt skille markerer to ulike undersøkelsestilnærminger, om de er induktive eller deduktive. En vanlig oppfatning er at den induktive tilnærminga, altså gjennomføring av feltarbeid med et åpent sinn slik at forskeren ikke skal ha noen forutinntatte holdninger til fenomenet, er tilskrevet de kvalitative metodene. På den andre siden, mener enkelte at de kvantitative metodene er deduktive tilnærminger, altså at en benytter forutinntatte holdninger og/eller teori for å lage teser og antakelser om variabler som er statiske gjennom forskningsarbeidet (Postholm og Jacobsen, 2011, s.41). Intervjuene som metode er ofte en kvalitativ tilskreven metode med induktiv tilnærming. Samtidig er intervjuene preget av deduktive hypoteser som peker mot kvantitative metoder. Disse deduktive hypotesene henger naturligvis ofte sammen med en deduktiv tilnærming. Slik ser en at metodene som er benyttet i undersøkelsen befinner seg omtrent midt på en akse der ytterpunktene er kvalitative og kvantitative metoder.

Disse valgene mener jeg påvirker både reliabiliteten og validiteten: Funnene kan i større grad anvendes for å generalisere for andre elever på samme alder når det foreligger en tese som undersøkelsen tar utgangspunkt i. Samtidig mener jeg at en pragmatisk tilnærming til valg av kvalitative og kvantitative metoder er med på å styrke den indre gyldigheten i funnene. Med dette mener jeg at en kombinasjon av kontrollgrupper, observasjon og en relativt deduktiv tilnærming i intervjuene sørger for at man som forsker har dekning for å trekke visse slutninger på grunnlag av bred datamengde.

3.2 Innsamlingsmetoder

I det følgende vil jeg beskrive de innsamlingsmetodene som ble valgt for å innhente materialet som foreligger for oppgaven. I tillegg til å beskrives slik de ble planlagt og utført, vil metodene også forsvares ut i fra teori om vitenskapelig metode innenfor utdanningsforskning.

3.2.1 Observasjon

Observasjonen i denne datainnsamlingen fokuserte på et undervisningsopplegg som tok for seg strategilæring, da med et særlig fokus på de strategiene som anvendes på en tekst *før* lesing. Dette innebar modellering og gjennomføring av en lesestrategi som operasjonaliserer prinsipper om førlesing: BISON-overblikket. Det innebar også en felles tekst alle anvendte strategien på. Observasjonen fokuserer dermed på lærerne og deres undervisning av førlesingsstrategier og på elevene og deres leseforståelse, samt anvendelse av førlesingsstrategier.

For at observasjonen skulle ha størst mulig verdi mente jeg at en autentisk klasseromssituasjon ville være det naturlige for å kunne nærme seg funn man kan generalisere noe som helst fra. Derfor valgte jeg å innta feltrollen som observerende deltager. Det vil si at forskeren er tilstede og aktørene er klar over at de er i en observasjonssammenheng (Christoffersen og Johannessen, 2012, s.69). Likevel valgte jeg som forsker en tilskuerrolle, i motsetning til en aktørrolle for i det lengste kunne sikre en autentisk klasseromssituasjon. Når det kommer til observasjonens metodiske funksjon, er ikke observasjonen i seg selv noe som fordres av problemstillinga. Med dette mener jeg at det hadde vært en utfordring å påvise hvorvidt strategiene påvirker leseforståelsen ut ifra fra observasjonen aleine. Dermed blir metodens funksjon et middel, på den måten at den skaper en slags felles referanseramme for de involverte. Lærer, elever og forsker som alle er til stede under undervisningsopplegget, har en felles erfaring med en bestemt tekstpraksis (læring og anvendelse av strategier) og en bestemt tekst. Observasjonen er derfor å regne som en supplerende metode i denne sammenhengen.

Rent praktisk ble observasjonen dokumentert med enkle observasjonsnotater. Ofte foreligger et observasjonsskjema i forkant av slike typer datainnsamlinger. Likevel valgte jeg å notere ned bemerkninger om hvordan de tre lærerne utførte undervisningsoppleggene under datainnsamlinga. Disse notatene ble brukt under lærernes dybdeintervju i noen sammenhenger for å ta opp interessante situasjoner som måtte oppstå. I og med at observasjonen var supplerende som innsamlingsmetode, ble det derfor en ustrukturert observasjonslogg.

Observasjonens gyldighet

Når det gjelder observasjonens pålitelighet, og særlig gyldighet, er det nødvendig å drøfte de fortolkningene jeg gjorde fra observasjonen aleine. Siden dette var en åpen observasjon med

en induktiv tilnærming, altså uten forutinntatte teser, i motsetning til den strukturerte observasjonen, mangler det belegg for å generalisere. Samtidig er det vanskelig å beskrive hva som skjer med elevenes leseforståelse på individnivå, kun ut ifra observasjonen. Likevel var aldri metodens formål å kunne belyse problemstillingen på egenhånd. Tvert imot var hensikten å skape konteksten, det som var erfart i en felles referanseramme. Derfor styrker observasjonen påliteligheten til intervjuet, i og med at informantutsagnene kan sammenlignes med det som ble observert. Dette er særlig knyttet til rapportering av vaner: En kan forvente høyere terskel for overrapportering når et utsagn kan knyttes til noe konkret som er opplevd i fellesskap, enn noe som trekkes fram som et hypotetisk eksempel. Det at jeg slapp å tolke utsagnene fra intervjuene inn i en rapportert kontekst, siden konteksten allerede var opprettet, mener jeg styrker validiteten.

3.2.2 Kvalitative intervju

Det kvalitative intervjuet ble valgt som metode pga. muligheter for å nyansere informantutsagn, i motsetning til mulighetene for eksempel et spørreskjema ville gitt. Intervjua som inngår i datainnsamlinga kan grovt sett deles i to: Intervju av lærerne og intervju av elevene. Hensikten er altså på den ene siden å vise til en lærer med oppfatninger om hva leseforståelse er og hva som øker, eller på positivt vis påvirker den, og på den andre siden vise til en elev som har oppfatninger om sin egen leseforståelse og om eventuelle lesestrategier har noe å si for denne.

Hvis en trekker linja fra observasjonen, vil et annet skille mellom intervjua bli klart. Det at observasjonen sørger for at lærere, elever og forsker har en felles referanseramme, kan og bør utnyttes i intervjua av de respektive gruppene. En slik referanseramme kan konstrueres gjennom et tekstmøte, der lærer og elever opplever en konkret tekstpraksis i fellesskap, som for eksempel høytlesing, eller gjennomgang av tekstoppgaver. Ifølge Anne Løvland kan et slikt møte også kalles en teksthending (Løvland, 2011, s. 13). Å benytte seg av teksthendinga er til fordel for både lærer- og elevinformanter: Det er lettere å si noe konkret om leseforståelse eller strategibruk når det skjer innenfor rammer som består av bestemte elever, bestemte strategier og bestemte tekster.

Når dette er sagt, er det problematisk å vise til en leseforståelse som noe entydig, nemlig det forskeren måtte ha en forutinntatt mening om. Derfor er intervjua delt opp ytterligere. Elevene gjennomførte ett intervju i etterkant av observasjonen (se vedlegg 7), mens lærerne ble

intervjua både før og etter observasjonen (se vedlegg 5 og 6). Hensikten med å intervju lærerne på to ulike tidspunkt er knytta til hva læreren rapporterer. Argyris og Schön peker på begrepa uttalt praksis og brukspraksis (Jensen og Aas, 2011, s. 46). Dette innebærer at det en lærer forteller at hun/han gjør, ikke trenger å samsvare med det vedkommende faktisk gjør. Man forbinder gjerne overrapporteringer hos informantene med forholdet mellom uttalt praksis og brukspraksis. Intervjuet i etterkant har dermed to hovedfunksjoner: Å tematisere tauskunnskap som berører lærerens undervisning, og i tillegg undersøke hvilken påvirkning denne undervisningen har på elevenes leseforståelse med utgangspunkt i lærerens erfaring med opplegget.

En kritisk bemerkning i sammenheng med intervjua med lærerne knyttes likevel til forholdet mellom uttalt praksis og brukspraksis. Som forsker har man en etisk forpliktelse til å ikke henge ut informanter basert på hva de oppgir i undersøkelsene, og heller ikke på bakgrunn av andre funn. Likevel er det lett å tolke resultater fra undersøkelser i et rangerende perspektiv, der man sammenligner kvalitet hos informantene. Målet mitt er likevel ikke peke på dissonansen mellom idealer og evnen til å følge disse opp, og heller ikke peke på en vinner eller en taper blant lærerinformantene. Isteden er det ønskelig å løfte fram trekk ved undervisninga som åpenbarer seg under undervisningsopplegget, som ikke rapporteres på forhånd.

Gyldighet og pålitelighet i intervjuene

Når det kommer til behandling intervjuene før, under og etter gjennomføring, ble det utarbeidet en omfattende intervjuguide som berørte mange ulike temaer innenfor lesing og strategier. Intervjuguiden kan beskrives som semistrukturert, og selv om det ikke forelå noen svaralternativer på forhånd, var enkelte av spørsmåla ganske lukka. Andre var mer åpne og la til rette for refleksjon. På en måte kan en derfor rette et kritisk blikk mot valget som tross alt ble et kvalitativt intervju, og ikke en spørreundersøkelse som kunne involvert langt flere informanter og framskaffa resultater man i større grad kunne generalisere fra. Likevel vektla jeg egenskapene det kvalitative intervjuet har til å få et nyansert og beskrivende svar som ikke må passe inn i en kategori, og dermed gir informantene muligheten til å forklare hvordan man tenker om egen tenkning, altså metakognisjon (se vedlegg 5, 6 og 7). Under datainnsamlinga ble intervjuene spilt inn, samtidig som jeg gjorde enkle notater fortløpende under intervjuene. Dataen ble videre analysert gjennom transkripsjon og meningsfortetning, før den ble organisert i kategorier.

Jeg ser i dette tilfellet en klar sammenheng mellom validitet og reliabilitet når det kommer til håndverket med intervjuenes planlegging, gjennomføring og etterarbeid. Her sikter jeg hovedsakelig til elevintervjuene og hvordan disse struktureres. For det første har man valget om hva man faktisk ønsker å spørre de ulike informantene om: Bør man stille spørsmål som er lett tilgjengelige, men krever en tolkning fra forsker, eller skal en stille spørsmål som helt eksplisitt rører ved kjernen av det man forsøker å utforske, men som kan oppleves som abstrakt og uforståelig for informanten? Dette har en klar sammenheng med den indre gyldigheten i funnene: Ved å stille de eksplisitte spørsmålene som omhandler undringens kjerne er det mindre behov for et tolkningsarbeid av informantutsagnene. Med andre ord kunne jeg ved å stille disse spørsmålene ha sikret den indre gyldighetene i funnene i stor grad. Slik er det likevel ikke. Hadde elever flest hatt innsikt i sin egen lesepraksis og kunne tematisert dette med begrep fra faglitteraturen, hadde det kanskje ikke vært interessant å gjøre en slik undersøkelse. Derfor mener jeg igjen en må se pragmatisk på hvilke spørsmål man kan anta elevene kan besvare rent eksplisitt, og hvilke de trenger andre innganger til.

3.3 Informantutvalg

Utvalget av informanter i denne datainnsamlinga består av tre lærere og tolv mellomtrinns elever fra tre ulike skoler på Agder. De er alle tre er ganske store skoler, og jamne i størrelse. Begrunnelsen for utvalget av informantene i denne undersøkelsen er i all hovedsak basert på uformelle erfaringer jeg har gjort meg i møte med strategiinnlæring på skoler, på årsplaner og fra fagmiljøene for leseopplæring. Inntrykket er at eksplisitt arbeid med lesestrategier avtar når elevene når de høyere trinn. På ungdomstrinnet mener jeg det er mindre fokus på lesestrategier, i alle fall en eksplisitt undervisning av dem. Jeg tok dermed et valg om å utelukke ungdomstrinnet, slik at elevinformantene ble avgrenset til barnetrinnene. Jeg valgte elever fra syvende trinn som informanter, altså barn i 12-13-årsalderen. Tilsvarende ble det valgt én norsklærer på syvende trinn, uavhengig av kjønn, alder, fartstid osv. per informantgruppe. Selv om det er elevers leseforståelse og strategianvendelse som er selve forskningsobjektet for oppgaven, er også lærerinformantene avgjørende for det å besvare problemstillingen. Lærerinformantene tillegges altså en sentral rolle i undersøkelsene. Lærerne er ikke bare viktige av praktisk-metodiske årsaker, men også nødvendige for å bidra med kunnskap om elevenes leseforståelse. Videre valgte jeg å operere med informantgrupper, når det gjelder elevinformantene. Begrunnelsen for dette er en forestilling om at et

gruppeintervju i større grad vil kunne fremme metakognisjon hos elevene, i alle fall rapporteringen av den. Med dette mener jeg at gjennomføring av intervjuer med hver enkelt elev kunne ført til ”forventede” svar, altså at eleven kunne føle seg truet av situasjonen og dermed gi opplysninger som var i tråd med generelle forventninger.

Sett i lys av informantutvalget, kan valget av strategi som informantene skulle gjennomføre som del av datainnsamlinga også nevnes som en kritisk merknad knytta til metoder. Strategien elevinformantene gjennomførte introduseres ofte for elever så tidlig som på 5. trinn. Slik ser man at utvalget med informanter på 7. trinn i verste fall jobbet aktivt med denne strategien for 1,5 år siden. Det er derfor ikke gitt at elevene er fortrolige med strategien etter så lang tid. På én måte er det vanskelig å avgjøre hvor sentral akkurat denne strategien har vært i de ulike klassene til nå. På en annen side dreier undervisningsopplegget seg om modellering fra læreren, og på den måten kan det tenkes at elevenes forskjellige utgangspunkt er av mindre betydning.

Informantgruppenes funksjon

Informantgruppene ble begrensa til én gruppe per skole. Når det gjelder antall elever, inneholdt hver informantgruppe tre elever. For å kunne gjøre elevgruppene noenlunde representative for sine respektive klasser, valgte jeg ut to faktorer eller variabler som forutsetning for utvalget: De tre elevene må for det første som gruppe representere begge kjønn, og for det andre må de tre elevene representere en viss faglig variasjon når det kommer til lesekompetanse, dvs. dekke opp nivåene svak-middels, middels og middels-sterk. Jeg hadde som utenforstående vansker med å gå inn i en klasse og sikre et utvalg hvor elevene til sammen representerer de tre faglige nivåene som ble nevnt som én av faktorene. Derfor ble lærerinformantene benyttet for å gjøre et slikt valg i hver av sine klasser. Rent praktisk skjedde dette ved at læreren trakk ut tre elever på bakgrunn av de opplysningene jeg gav.

På bakgrunn av et ønske om å se kontraster og variasjon for hvordan lesestrategiene kunne påvirke leseforståelsen, fikk jeg ideen om å gjennomføre en ellers kvantitativ tilskreven metode, nemlig kontrollgrupper. I denne anledning stilte den ene skolen med to informantgrupper. Mens de to hovedgruppene tok del i et undervisningsopplegg der innledningen var modellering og tematisering av en utvalgt lesestrategi, ville de to kontrollgruppene ikke delta i en slik undervisning, men benytte den samme teksten under observasjonen. Dermed kunne det opprettes et slags skille mellom en leseforståelse der anvendelse av lesestrategier modelleres, eller demonstreres, og en leseforståelse der

lesestrategiene ikke ble gjennomgått. Jeg tok valget om å ha to kontrollgrupper for å ha et sammenligningsgrunnlag når man fokuserer på lærerens betydning. Mens hovedgruppene har hver sin lærer, har de to kontrollgruppene samme lærer. Derfor ville det være interessant å se om elevenes vaner skilte seg fra hverandre til tross for at de utsettes for samme undervisning .

Skole	<u>Skole A</u>	<u>Skole B</u>	<u>Skole C</u>	
Lærer	Anne	Berit	Clara	
Elever	Gruppe A: - Arne - Alexander - Anita	Gruppe B: - Bjørg - Beate - Birgitte	Gruppe C1: - Cathrine - Cato - Carl	Gruppe C2: - Celina - Cecilie - Cedrik

Figur 2: Oversikt over informantene: Lærere og elever ved tre forskjellige skoler.

Metodisk pålitelighet og gyldighet i utvalget

I motsetning til trekningen av lærerutvalget, var trekningen av de fire forskjellige informantgruppene ikke tilfeldig. Dette var et såkalt *stratifisert utvalg*, et utvalg der kjennetegn av en viss betydning utgjør kategorier som det siden rekrutteres til (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 51). I dette tilfellet representerte disse kategoriene tre ulike nivåer på leseferdigheter: svake til middels, middels og middels til sterke leseferdigheter. Jeg mener her at reliabiliteten trues idet en benytter såpass relative kategorier som er nevnt. Dette er ikke størrelser som lar seg måle, ikke engang i forhold til hverandre. Det er heller ikke uproblematisk at lærerne får mandatet til å trekke elevinformantene: Man gir kontrollen over utvalget til en aktør som kan ha som hensikt å sette elevgruppen hennes/hans i et godt lys ved å for eksempel representere kategoriene med tre informanter med sterke leseferdigheter. Det kan finnes flere motiv for hvordan læreren trekker et utvalg. At det er lærerne som kontrollerer utvalget kan kaste lys over påliteligheten i funnene fra det perspektivet vi har tatt til nå, og man ville derfor si at den er svekket. Lærerens forutsetninger for å trekke et representativt utvalg vil også være avhengig av deres kjennskap til elevmassen. I denne sammenhengen baseres denne kjennskapen på tid med klassen, både hvor lenge læreren har undervist her, og hvor mange timer hun har i klassen per dags dato.

3.4 Gjennomføring av datainnsamling

Førstegangskontakten med informantene skjedde på ulike måter. Den første informanten mottok en personlig henvendelse på den aktuelle skolen, den andre informanten ble kontakta på e-post gjennom assisterende rektor, mens den siste informanten ble kontakta per telefon. Ved første kontakt oppga jeg mitt formål med prosjektet og la ved informasjonsskriv til både elevinformanter og lærerinformanter, samt opplysninger om hva det ville innebære for informantene å delta i prosjektet med tanke på tidsomfanget.

Datainnsamlinga strakk seg over til sammen seks dager, der jeg var to dager på hver av skolene. Etter at førstekontakt var opprettet, avtalte jeg det første møtet med hver enkelt lærer. Ett av disse møtene fant sted seint i 2016, mens resten av møtene skjedde på nyåret i 2017. På dette møtet samarbeidet jeg og hver informant om opplegget og hvordan det skulle gjennomføres. I tillegg til at informasjonen tilknyttet undervisningsoppleggene ble overlevert, ble det første lærerintervjuet gjennomført ved denne anledningen. Hensikten med å plassere det første intervjuet allerede her, var et ønske om at informanten ikke skulle stille forberedt til intervjuet utover de opplysningene som ble gitt ved førstegangskontakten. Slik forsøkte jeg å unngå rapporteringer som potensielt kunne bli oppfatta som ”forventa praksis”, altså opplysninger som er preget av en rettesnor blant lærere hva holdninger knyttet til strategiundervisning angår. Det andre og siste besøket på de tre respektive skolene var innholdsrikt: Her ble undervisningsopplegget, elevinformantintervjuet, samt det siste lærerintervjuet gjennomført. Disse ble også gjennomført på nyåret i 2017, og dermed halvveis i skoleåret. I utgangspunktet var det nødvendig å gjennomføre elevintervjuene raskt etter undervisningsopplegget i tråd med et tidligere nevnt argument: Strategisk lesing og vaner og holdninger knyttet til dette kan oppleves som abstrakt og ullent uten en kontekst. Derfor var det viktig å dra nytte av den felles referanserammen som jo var oppleggets funksjon, mens økta fortsatt var friskt i minne.

I utgangspunktet tar ikke innsamlingsarbeidet for seg sensitive opplysninger om informantene. Likevel søker jeg en del indirekte personopplysninger som til tross for anonymisering av person- og stedsopplysninger til en viss grad kunne komme til å identifisere de informantene det gjelder. Derfor er prosjektet meldt til Norsk Senter for Forskningsdata(NSD). Dermed er informantenes personvern sikret når det kommer til de opplysningene de ga i forbindelse med dette prosjektet. Dette innebærer i første omgang klare

rutiner for behandling av råmaterialet, særlig hvordan disse lagres og oppbevares. Det innebærer også begrensinger for hvilke opplysninger som kan publiseres osv. NSD har godkjent mine prosedyrer og utsikter for bruk av informanter og deres utsagn. Alle informantene har naturligvis gitt samtykke til å delta i prosjektet (se vedlegg 1 og 2)

3.5 Anvendte tekster, strategier og undervisningsopplegg

I dette delkapittelet vil jeg beskrive nærmere hvilke tekster, strategier og andre forhold ved undervisningsopplegget som datainnsamlinga bestod av. Målet med disse beskrivelsene er å skape et innblikk i datainnsamlinga slik den faktisk foregikk, samt begrunnelse for de valga som ble gjort.

3.5.1 Undervisningsopplegget

Undervisningsopplegget som ble gjennomført i de fire gruppene skulle som sagt representere en såkalt teksthending. Dette var for å skape en kontekst for alle aktører involvert i intervjuene. Selv om det var kun tre informanter fra hver klasse som gjennomførte intervjuer, ble undervisningsøkta gjennomført som ordinær undervisning, dvs. med hele klassen til stede. Opplegget varierte noe fra gruppene på skole A og B, til skole C hvor vi fant de to kontrollgruppene. Med tanke på problemstillinga, ble det opplagt at oppleggene ikke kunne være identiske i hovedgruppene og kontrollgruppene. Derfor ble også rammene for økta noe ulike. C-gruppene brukte for eksempel kortere tid enn A og B. Av andre rammefaktorer kan elevmasse og klasseromssituasjon nevnes. Mens skole A hadde en elevgruppe på om lag 15 elever var det på skole B og C elevgrupper på henholdsvis 30 og 28 elever. Mens skole A og B hadde tradisjonelle klasseromsenheter, var klasseromssituasjonen for kontrollgruppene på skole C et åpent landskap. Disse rammefaktorene kan dermed ha innvirkninger på undervisningen og elevenes læringsutbytte.

I hovedgruppene bestod undervisningsopplegget av tre faser: Gjennomgang av BISON-blikket, modellering av BISON-blikket på en kort eksempeltekst og til slutt en elevaktivitet der elevene anvendte BISON-strategien på en lengre tekst. Gjennom modelleringa av strategien skulle elevene finne inspirasjon og bli klar over en praktisk gjennomføring før de skulle gjennomføre denne strategien på egenhånd. Bortsett fra at lærer Anne på skole A leste teksten høyt før elevene skulle gå i gang med strategien, ble ikke Sápmi-teksten, altså

hovedteksten på noen måte kontekstualisert. Dermed var tekstarbeidet her fullstendig selvregulert med utgangspunkt i strategiarbeid, men læreren fungerte så klart som en støttende medspiller underveis. I tillegg til teksten fikk elevene utdelt et BISON-skjema med forklaringer til hver bokstav (se vedlegg 4). Dermed var elevene rustet for et selvstendig arbeid med en lengre tekst.

I kontrollgruppene på skole C var det vesentlig å ikke ha noen form for modellering av BISON-blikket. Likevel ble strategien forklart i korte trekk før elevene gikk i gang med den samme teksten som ble utdelt i gruppe A og B. I likhet med gruppe A og B fikk også kontrollgruppene BISON-skjemaet (vedlegg 4). Dermed ser man vesensforskjellen mellom de to øktene: Mens gruppe A og B hadde en ganske omfattende gjennomgang av lesestrategien, startet C-gruppene nærmest umiddelbart på teksten. I og med at gjennomføringen av BISON-blikket markerte slutten på opplegget i hovedgruppene, måtte kontrollgruppene nødvendigvis gjennomgå alternative aktiviteter i form av oppgaveark, ettersom modelleringen manglet og det ble relativt god tid til å gjennomføre strategien.

3.5.2 I lufta

”I lufta” (Eide og Tørjesen, 2008, s. 26-27) fungerte som en eksempeltekst læreren modellerte strategiene på i hovedgruppene, altså på skole A og B (vedlegg 8). Det er snakk om en sammensatt fagtekst som går over to sider, eller et dobbeltoppslag. Teksten omhandler luftfartøyenes utvikling fra varmluftsballongen til dagens jumbojet. Teksten er spesiell for denne sammenhengen fordi den inneholder de fleste elementene som BISON-overblikket retter fokuset mot. Valget havnet altså på denne teksten pga. dens oppbygging: Man finner flere bilder, en innledning, sju underoverskrifter til sju korte avsnitt. Bilder, avsnitt, margtekster og andre figurer er plassert i en systematisk layout, der det er lett å finne mønstre som gjør at man kan lese teksten på ulike måter. Dette gjør den svært egnet for en strategisk lesning gjennom BISON-blikket. Tekstens elementer har et potensial til å røpe innholdet ved en førlesing: Underoverskriftene og bildene forteller om en slags progresjon i teknologien som følger en kronologi. Dette bærer med seg en mulighet til å skape en slags førforståelse hos elevene. På bunnen av de to sidene finner man også en tidslinje som framhever dette kronologiske utviklingsperspektivet. Det er også en fordel at teksten er relativt kort slik at modelleringa av den anvendte strategien i lys av teksten, ikke opptar for mye tid av undervisningsopplegget.

3.5.3 Sápmi – sameland

”Sápmi – sameland” (Kverndokken og Ohrem, 2008, s. 112-115) var teksten elevene fikk i oppgave å førlese med utgangspunkt i BISON-strategien på egenhånd (vedlegg 9). I likhet med ”I lufta” er dette en sammensatt fagtekst som omhandler samisk språk og kultur. Tekstens oppbygging kan også sammenlignes med eksempelteksten fordi det finnes ulike elementer på sidene: Overskrifter, brødtekst/hovedtekst, bilder med bildetekst, ulik informasjon i marginen, tabeller osv. Likevel er de nokså ulike. Sápmi-teksten skiller seg for det første ut ved at avsnittene er lengre, og for det andre ved at teksten omhandler flere temaer: Samenes geografiske bosettingsmønster, samene som et urfolk, yrker, språkets status, språkets forskjeller fra norsk og litt om samenes frigjøring fra undertrykkelse. Disse temaene satt opp mot det overordnede emnet *samisk språk og kultur*, gir grunnlag for ulike måter å forstå denne teksten på. Fordi *kultur* aldri nevnes eksplisitt i teksten, blir det interessant å se om elevene ser en sammenheng mellom temaene. I tillegg er ikke layouten på sidene like systematisk som «I lufta»-teksten, på den måten at den sistnevnte teksten har et mye klarere mønster mellom brødtekst, bilder og margtekster. Sápmi-teksten framstår mer mangfoldig i sitt uttrykk mellom type bilder og forskjellige teksttyper og tekstnivåer. Enkelte deler av teksten krever at elevene gjør slutninger mens de leser for å ha best mulig forståelse av teksten. For eksempel kan elevene på s.112 lese at samene har status som urbefolkning, samt hvilke ”kriterier” som ligger til grunn for å kalles et urfolk. Likevel blir det ikke forklart hvorfor disse kriteriene ble oppfylt i den samisk-norske konteksten, som blir en slutning elevene selv må trekke. Andre deler av teksten utfordrer elevenes forestillinger om hvilke yrker samene er i. En vanlig oppfatning er at samene stort sett lever av reindrift, mens teksten avkrefter denne myten. «I lufta» krever ikke at leseren trekker slike slutninger i like stor grad. En ser derfor at tekstens utforming kan ha noe å si for hvordan elevene forstår teksten gjennom førlesing.

3.5.4 BISON-overblikket

BISON-overblikket er for mange grunnskolelærere en kjent strategi som i 2006 ble introdusert gjennom læreverket Zeppelin av Dagny Holm og Bjørg Gilleberg Løkken. Det var i boka for 5. trinn, ”Språkbok 5”, at lesestrategien ble introdusert for første gang (vedlegg 3). Jannicke Ekenes Asp forteller at BISON var hovedsakelig en del av Zeppelin-prosjektet, og ble utviklet i et samarbeid mellom forfatterne og Aschehoug (Asp, 2017 – personlig kommunikasjon). Strategien operasjonaliserer prinsipper om førlesing. Gjennomføring av

denne strategien forbereder altså elevene på hva de vil lese om i teksten. Forberedninga skjer på ulike måter gjennom BISON-anvendelsen. Ofte er det snakk om å foregripe lesinga. Likevel vil også førlesingsprinsippene dreie seg om å framkalle bakgrunnskunnskaper, som skjer når en foregriper lesinga og får en slags oversikt i forkant. Utgangspunktet for denne forberedninga er hver bokstav i BISON, nemlig bilder/illustrasjoner, innledning, siste avsnitt, overskrifter og NB-ord/nøkkelord (Se vedlegg: BISON-overblikk). I tillegg ble strategien symbolisert gjennom bildet av en bisonokse, og skulle på den måten fenge oppmerksomheten unge lesere. Ved å systematisk følge bokstavene ($B \rightarrow I \rightarrow S \rightarrow O \rightarrow N$), kan eleven skanne over teksten for å få en oversikt som bygger på hvilke assosiasjoner eleven får til bildene, hva som tematiseres i innledningen, om teksten oppsummeres i et sammendrag, om overskriftene sier noe om sammenhengen i teksten og om det finnes viktige ord man bør merke seg. BISON-overblikket var en av de første lesestrategiene som ble introdusert og systematisk tilrettelagt i et norskverk. Siden har strategien blitt flittig brukt i norsk skole, også i andre læreverk enn Zeppelin (Asp, 2017 – personlig kommunikasjon). I denne datainnsamlinga skulle elevene notere under hver bokstav, selv om dette ikke er noen forutsetning.

4 Presentasjon og analyse av datamaterialet

Jeg bestemte meg tidlig for at en empirisk undersøkelse var den mest adekvate måten å kaste lys over temaet på. Utgangspunktet for dette var min egen undring og ønsket om å finne ut om en lærers modellering av lesestrategier kan være med å påvirke elevens leseforståelse. Dermed måtte undersøkelsen både ha et lærerperspektiv og et elevperspektiv, som ble redegjort for i kapittel 3. Framstillinga av resultatene er av denne grunn inndelt med hensyn til hva problemstillinga etterlyser. I 4.1 vil jeg framstille hovedresultatene der elevenes leseforståelse og lærernes holdninger og betraktninger rundt lesestrategier og modelleringa av dem, er det sentrale. I de påfølgende delkapitlene ønsker jeg å utdype hovedresultatene gjennom en mer detaljert analyse av datamaterialet. Delkapittel 4.2 vies til lærerperspektivet og 4.3 retter seg mot elevenes perspektiv. Forskjellen mellom de to perspektivene er på den ene siden lærernes rapporterte vaner når det gjelder strategiundervisning, og elevenes rapporterte metakognisjon på den andre. Fokuset på det sistnevnte perspektivet retter seg mot det spesifikke undervisningsopplegget som er å betrakte som en del av undersøkelsen, samt rapporterte metakognitive evner i den ordinære, eller sedvanlige leseopplæringen. Disse er av relevans fordi forsker ikke har noen forutgående innsikt på dette området.

Selv om innsamlingsmetodene innlemmer både observasjon og intervjuer, vil jeg her presentere og beskrive dem under ett, fordi observasjonen først og fremst har en supplerende funksjon for funnene i intervjuene. Likevel er det viktig å presisere at datatilfanget er todelt: Utgangspunktet for å besvare problemstillingen er intervjuene, men samtidig førte jeg en observasjonslogg som får fram hvordan opplegget ble gjennomført i de fire ulike klasseromssituasjonene. Denne observasjonsloggen bar et uformelt preg, dvs. at det på forhånd aldri forelå noen kategorier den aktuelle økta skulle passe inn i. Samtidig var jeg som objektiv forsker fullt klar over hva jeg hadde instruert lærerne til å utføre, og at dette kunne tolkes ulikt. Derfor var observasjonene rettet mot hvordan oppgaven ble løst fra lærernes side. Bemerkninger om hvordan elevene utførte strategier, hvor de trengte hjelp til å forstå, samt deres muntlige deltakelse, er naturligvis også av relevans. Dermed ser man at observasjonen hadde en funksjon utover det å "være tilstede", men at også systematisert informasjon fra hver av de fire situasjonene er med og påvirker hvordan intervjuene tolkes.

4.1 Hovedresultater

Presentasjonen av hovedresultatene beskriver de viktigste funnene som så utdypes i 4.2 og 4.3, før de vil drøftes kapittel 5. Disse resultatene er sentrale fordi de viser elevenes leseforståelse av teksten – også fra en sammenlignende synsvinkel mellom hovedgruppene og kontrollgruppene. Leseforståelsen er basert på hva informantene oppga i intervjuet, både i en mer eller mindre åpen dialog, og når de fikk mer konkrete og spesifikke spørsmål til teksten. En viktig del av resultatene er også selve modelleringa, dog fra et lærerperspektiv. Viktig i denne sammenhengen blir derfor de tre lærernes holdninger overfor lesestrategier, og det kan derfor tenkes at disse holdningene kan farge undervisninga.

4.1.1 Lærerne og modelleringa

Lesestrategienes betydning og verdi

Lærernes holdninger til strategisk lesing vil være av relevans når jeg prøver å forklare eventuelle forskjeller mellom elevenes leseforståelse, hvis man setter hovedgruppene opp mot kontrollgruppene. Når det kommer til en karakteristikk av den lesestrategiske undervisningen blir det en utfordring å fastslå om denne undervisningen er et produkt av holdningene eller ei, siden det kun er lærernes rapporteringer av vaner i datagrunnlaget man kan sammenligne disse med. Likevel kan man ikke avskrive muligheten for at lærerens holdninger til lesestrategiene vil kunne påvirke undervisningen de gjennomfører. I utgangspunktet deler de tre lærerne en del holdninger til lesestrategier. For eksempel påstår *alle* at de har et bevisst forhold til lesestrategiene. *Alle* tillegger også lesestrategiene en verdi, selv om Clara mener verdien er betinget av at elevene gjennomfører strategiene uskjematisk, altså slik de framstår i undervisningssammenhengen, eller ”det virkelige liv”. Clara, Berit og Anne erkjenner *alle* at anvendelse av og undervisning av lesestrategier er tidkrevende, men at dette er helt nødvendig å arbeide med for å sikre en god leseopplæring. I tillegg mener *alle* lærerinformantene at alle elever har et læringsutbytte av lesestrategiene og de kan ikke avgrenses til ett lesefaglig nivå eller andre individuelle elevforhold. Dermed ser man at *alle* lærerinformantene tillegger lesestrategier en positiv verdi.

Selvregulert læring gjennom lesing

Selv om lærerne har en del felles oppfatninger på enkelte områder, finnes det holdninger hos Clara bryter med det Anne og Berit oppgir. Mens de to lærerne i hovedgruppene forteller at det er viktig å tilpasse strategiene og valget av disse til hver enkelt tekst, mener Clara at det i

utgangspunktet *ikke* er slik at visse tekster forutsetter visse lesestrategier. I snakk om forbindelsen mellom måten elever lærer best på, og deres foretrukne strategier, skiller Clara seg ut blant lærerinformantene. Anne og Berit uttrykker at informasjonen om hvordan elevene lærer best, legger føringer for hvilke typer strategier de legger til rette for i tekstarbeidet. Clara derimot, mener at denne informasjonen *ikke* påvirker henne i valget av lesestrategier i undervisningen. For henne er det viktigere å variere strategiene - uavhengig av hva elevene synes å ha best læringsutbytte av.

I andre tilfeller skiller Berit seg fra Anne og Clara med det hun oppgir. Dette synliggjøres gjennom de tre lærernes elevsyn i forhold til selvregulering av strategiene. Anne og Clara mener at disse syvendeklassingene er for unge til å selv kunne bestemme hvilken lesestrategi de vil benytte på grunnlag av deres egne vurderinger av teksten. Berit har derimot tro på at elevene vil mestre det å velge en strategi på egenhånd. Hun nevner eksempler der hun har latt elevene lese selvregulerende, mens dette er historier de to andre lærerne *ikke* kan trekke fram.

På denne måten blir det klart at lærerne er enige om at lesestrategier til en viss grad er viktige, men de er splittet når det kommer til hva elevene er i stand til å lære på egenhånd gjennom lesing. Her er det særlig Clara som skiller seg ut ved at hun legger mer vekt på veiledning fra en erfaren leser, i motsetning til å la elevene forsøke å lese selvregulert. I tillegg vektlegger hun variasjon i strategiundervisninga framfor å tilpasse strategier etter variabler som elever og tekster. I denne sammenhengen peker Berit seg ut som den læreren som i størst grad tilstreber å tilrettelegge for selvregulert læring gjennom lesing.

4.1.2 Elevenes leseforståelse

Slutninger og inferenser

I kapittel 2 pekte jeg på at elevenes evne til å utføre inferenser i teksten er avgjørende for forståelsen. Det finnes forskjeller mellom hovedgruppene og kontrollgruppene når det gjelder hvordan disse inferensene ble gjort. Utgangspunktet for å si dette ligger i hvordan elevene forstod sammenhengen mellom kriteriene for en urbefolkningsstatus og samenes situasjon (se s. 45). Kontrollgruppene peker på at samene har holdt på kulturen sin og at de levde i Norge før ”nordmennene” kom. Dette er for så vidt riktig, men Bjørg i gruppe B er enda mer presis i sin forklaring der hun forteller at samene levde i Norge før det engang var blitt en nasjon. I

likhet med gruppe B forklarer gruppe A at samene levde i Norge lenge før landet ble et kongerike.

I tillegg til inferenser som befinner seg på et slags mikronivå i teksten, snakker man om en helhetlig forståelse av teksten, som er knyttet til hvordan temaene utgjør en helhet og et eget emne. Elevene i gruppe A og B klarer å sette fingeren på alle temaene, mens kontrollgruppene C1 og C2 har vanskeligheter med å peke på disse og framstår lite bevisste når det gjelder tekstens helhetlige betydning. Samtidig beskriver kontrollgruppene leseforståelse som en overordnet forståelse, mens gruppe A mener leseforståelsen er todelt: Man skal se detaljer, og man må forstå detaljene som del av en større sammenheng. Gruppe B har en lignende forklaring, nemlig at forståelse er å se innholdet og sammenhengen i teksten.

Metakognisjon

Det å trekke slutninger på bakgrunn av informasjon i teksten, tematiserte jeg som det å "lese mellom linjene" i intervjuene. Her ser man også forskjeller mellom gruppe A og B, og C-gruppene. Mens kontrollgruppene har problemer med å forklare hva det å lese mellom linjene er i denne sammenhengen, peker A og B på at det handler om at "det finnes et svar som ikke står i teksten, men som man skal forstå" og at dette blant annet kan dreie seg om språklige bilder. Selv om elevenes erfaringer med å "lese mellom linjene" vil være varierte og tilfeldige, mener jeg likevel at funnene peker på en større metakognitiv bevissthet hos gruppe A og B som klarer å gi eksempler på ulike måter å forstå tekst på.

Gjennom elevenes rapportering av lesevaner, og da først og fremst om deres strategiske lesing knyttet til førlesingsstrategier, er det mulig å forklare hva slags forutsetninger de hadde for å innta et metakognitivt perspektiv for å forstå Sàpmi-teksten. Selv om elevenes rapporterte vaner ikke sier noe om hvorvidt modelleringa er en styrke eller ei, kan de si noe om elevenes forutsetninger for å gjennomføre BISON-strategien på vellykket vis. Elevene på gruppe B oppgir et klart formål med førlesinga, nemlig å få en oversikt før man leser slik at det er lettere å forstå teksten sammenhengende. I motsetning til dette mangler elevene i C2 et bevisst forhold, mens Carl på C1 opplever at førlesing har en negativ effekt på forståelsen av en tekst. Man ser også at gruppe A og B i langt større grad samsvarer med hverandre, når man ser på hvordan hver elev rapporterer at de hadde lest teksten, om læreren ikke hadde lagt BISON-strategien som en føring. C-gruppene på sin side bærer preg av variasjon innad i gruppene, dvs. hver elev har sin individuelle tilnærming til en tekst. Det informantene på de fire gruppene har til felles er at type tekst og type fag er avgjørende for hvordan de velger å lese.

Flere av informantene på tvers av gruppene oppgir for eksempel at tekstene i KRLE-faget ofte krever en strategisk tilnærming, mens strategisk lesing aldri forekommer hos de tolv informantene når de leser skjønnlitterære tekster.

Man kan dermed si at gruppe A og B har en tendens til å dele vaner sammenlignet med C-gruppene. Dette kommer til syne når man ser på variasjonen innad i kontrollgruppene, som skiller seg ut fra en mer samsvarende praksis innad i gruppe A og B. Likevel ser en at *alle* elevene er bevisste på visse faktorer som bestemmer hvordan de velger å lese en tekst, nemlig fag og type tekst. I tillegg ser man at hovedgruppene, sammenlignet med kontrollgruppene, i større grad utfører inferenser i teksten og later til å ha en noe dypere og mer presis forståelse av det helhetlige innholdet i teksten. Hovedgruppene har altså et mer utviklet metaspråk og større bevissthet rundt det å trekke slutninger mens man leser, enn det kontrollgruppene har.

4.2 Lærerne og strategimodellering

Delkapittel 4.2 tar for seg de tre lærerne som holdt undervisningsopplegget som spilte en sentral rolle for undersøkelsen. To av lærerne modellerte BISON-overblikket, mens den siste læreren instruerte elevene sine til å benytte BISON-strategien på Sápmi-teksten. Likevel fikk disse elevene et skjema som forklarte strategien, som også elevene i de to førstnevnte lærernes grupper fikk. Dersom det skulle være slik at elevene som fikk modellert strategien hadde en bedre forståelse av teksten, blir det interessant å undersøke hvilke forhold og holdninger hver enkelt lærer har til strategisk lesing, både når det kommer til elevenes utbytte, og modelleringas betydning. Gjennom intervjuene med lærerne har jeg derfor forsøkt å kartlegge lærernes forutsetninger for å modellere BISON-overblikket, og disse rapporteringene utgjør derfor resultatene i 4.2.

4.2.1 Lærernes utgangspunkt

Forholdet til strategisk lesing

Når en først undersøker lesestrategier og hvordan det undervises i disse, er det på ingen måte gitt at alle lærere har et forhold til denne typen undervisning. Likevel var ikke dette tilfellet med de tre lærerne jeg intervjuet. *Alle* lærerne mente nemlig å ha et bevisst forhold til disse, selv om både Anne og Clara oppga at det ikke alltid hadde vært slik, og her mente også Clara at hennes bevisstgjøring på strategiene var noe som hadde startet nylig. Dette er viktige

opplysninger for å kunne forstå hvilke forutsetninger lærerne har for å modellere førlesingsstrategier. *Alle* lærerne mener også at undervisning og gjennomføring av lesestrategier, er tidkrevende i en klasseromssituasjon. Til tross for dette, mener Anne og Berit at det er helt nødvendig å gjennomføre slik undervisning med tanke på elevenes beste. Det er derfor trygt å si at de to sistnevnte lærerne tillegger lesestrategiene en positiv verdi med tanke på deres formål og det læringsutbyttet de skaper i praksis. Anne mener også at den strategiske lesepraksisen kan jamføres med det å ”lære å lære”. Clara, som fortsatt fokuserer på å sette seg mer inn i de ulike strategiene, oppgir at hun hele tiden overbevises om strategienes nytteverdi.

Vaner og preferanser

De tre lærerne vil alle karakterisere seg selv som bevisste på lesestrategiene. Lærerne underviser på datainnsamlingas tidspunkt i forholdsvis få fag, men rapporterer at de benytter lesestrategier i disse faga. Anne har for eksempel et fokus på strategisk lesing i alle de ”muntlige” faga, mens Berit som har mistet undervisningstimene i samfunnsfag, benytter dem kun i norskfaget. Clara benytter, i likhet med Anne, lesestrategiene aktivt i samfunnsfagtimene. Når det kommer til lærernes tilpassing av strategier til ulike tekster, finner vi en interessant forskjell mellom Anne og Berit, og Clara. Mens verken Anne eller Berit benytter lesestrategier i undervisninga når det kommer til skjønnlitterære tekster, gjør Clara det. I tillegg mener Clara at det ikke finnes bestemte strategier til bestemte type tekster, noe Anne og spesielt Berit har et annet syn på. De mener at strategien kan tilpasses både fag og tekst. Ifølge Clara burde leseopplæringa fokusere mer på mestring av de ulike strategiene, enn å tilpasse dem etter fag, tekst, elever og andre faktorer.

Når det kommer til preferanser knyttet til de tre lesefasene, er alle lærerne usikre. Til slutt lander *alle* på førlesingsfasen. Selv om alle velger denne fasen som den viktigste, er det likevel vidt forskjellige grunner for dette valget. For Anne er førlesingsfasen såpass tett knyttet opp mot tekstsamtalen, som er et meget viktig aspekt i denne lærerens undervisning. Berit lander også til slutt på førlesingsfasen som den viktigste. For henne er denne fasen så viktig fordi det her er mulig å gjøre en tekst lettere tilgjengelig og skape sjanser for å møte noe kjent i teksten. Clara mener også at det ligger en unik mulighet i førlesingsfasen til å bevisstgjøre elevene på det de skal lese. Likevel tillegger hun også etterlesingsfasen en viktig funksjon, særlig når det gjelder arbeid med skjønnlitterære tekster. Hun peker på sammenhengen mellom før- og etterlesingsfasen som svært viktig for henne. Denne sammenhengen er viktig for å bevisstgjøre eleven på hva grunnlaget var før lesing, og hva

man faktisk lærte etter å ha lest teksten. Anne mener også fasen etter lesing er helt sentral. Fasen blir spesielt viktig i et lærerperspektiv når man arbeider felles med en leselekse, hvor samtalen rundt tekst er den anvendte metoden.

4.2.2 Strategienes potensiale

Påvirkning på leseforståelsen

Kapittel 2 konstaterte at leseforståelsen faktisk lar seg påvirke av en strategisk, i motsetning til en ustrategisk tilnærming til lesing. Likevel er det ikke usannsynlig at lærere vil ha sine egne meninger om dette, når det gjelder mulighetene for at lesestrategiene kan påvirke leseforståelsen. På en annen side er sjansene store for at disse lærerne har utforsket og observert forskjellige undervisningsopplegg med læringsutbyttet for øye, som kan variere med tanke på strategisk lesing. Derfor mener jeg at lærere også er en god kilde for å belyse dette temaet, på samme måte som teorien gir oss enkelte svar. I dette tilfellet oppga *alle* lærerne at de trodde anvendelse av lesestrategiene kunne påvirke leseforståelsen av en tekst i positiv forstand. To av lærerinformantene, Anne og Berit, mener forståelsen økes gjennom strategianvendelsen fordi leseren blir tvunget til å forholde seg til tekstens innhold, og gjør det vanskeligere å "falle ut". På den måten utgjør strategiene forskjellen mellom å lese for å lese, og å lese med et mål. Selv om alle lærerne peker på at strategiene øker leseforståelsen, har de ulike meninger om læringa kan synliggjøres gjennom arbeid med lesestrategier. I tråd med Claras tidligere utsagn om at hun muligens ikke er bevisst på alle strategienes aspekter, har hun heller ingen formening om strategiene er synliggjørende med tanke på læringsutbyttet. Anne mener læringsutbyttet er synliggjort uavhengig av strategianvendelsen, fordi man vier såpass mye tid til tekstarbeid, med en slik måte å undervise på. Berit er den eneste læreren som mener at et aktivt arbeid med lesestrategier i en muntlig undervisningssituasjon kan synliggjøre elevenes læring med utgangspunkt i tekstforståelsen.

Når lærerne ble spurt om selve modelleringa av BISON-overblikket påvirka elevenes leseforståelse i dette bestemte undervisningsopplegget, åpenbarte det seg et skille mellom lærerne for hovedgruppene og læreren for kontrollgruppene. Anne og Berit mener at modelleringa som ble gjennomført ga økt leseforståelse fordi den satt strategien i en kontekst i undervisningsopplegget. Clara tror derimot at en eventuell modellering ikke hadde ført til at elevene fikk en økt forståelse av teksten. Dette begrunner hun med at elevene allerede var fortrolige med BISON-overblikket, og at en modellering av strategien ville vært overflødig.

Strategiundervisninga

En forutsetning for at elever kan utvikle gode lesestrategier er at læreren kjenner den enkelte elev og kan tilrettelegge undervisninga slik at eleven får mulighet til å anvende strategier som samsvarer med den måten de selv mener de lærer best på (Skjæveland og Mossige, 2012, s. 38). Det er likevel stor variasjon mellom lærerinformantene når det gjelder bevissthet rundt ulike måter å lære på og hvilken betydning disse får for undervisninga. Anne på skole A oppgir at hun har et bevisst forhold til elevenes mangfoldige måter å lære ved hjelp av tekst på. Hun påpeker også at foretrukket måte å lære på og adekvat lesestrategi kan være to sider av samme sak. Derfor oppgir Anne at opplysninger hun måtte ha om hvordan enkelte elever lærer best, er med å påvirke utvalget av strategier og hvordan de tilrettelegges. Clara ser også en sammenheng mellom måter for innlæring og strategiutvalg fra et lærerperspektiv, men hun benytter seg ikke av opplysninger om elever som angår deres foretrukne innlæringsmåte. I motsetning til Anne og Clara, oppgir Berit at hun er usikker på om det er en sammenheng mellom innlæringsmåter og lesestrategier. Likevel kan hun fortelle om undervisningsøkter der hun har kartlagt hvilke lesestrategier som ble benyttet i forbindelse med en leselekse. Informasjonen om hvilke lesestrategier som fikk størst oppslutning da elevene skulle lese lekse hjemme, brukte Berit da hun skulle gå videre og begrenset strategiundervisninga til de strategiene som ble valgt.

Det er også interessant at alle lærerne påpeker at elever som i andre sammenhenger oppfattes som faglig svake, gjennom strategisk undervisning ofte viser seg som sterke lesere, og har mye å tilføye. På en annen side, viser Clara og Berit etter gjennomført opplegg til at enkelte elever henger seg for mye opp i enkelte av BISON-blikkets bokstaver, og på den måten mister strategien sin hensikt med å være en hurtig øvelse med en framkallende funksjon. Likevel mener Berit dette også kan være en styrke for de svakere elevene: ”Alle kan *noe*”, og hvis bildene og overskriftene i en tekst kan gi en noe tilfredsstillende helhetlig forståelse, mener hun at det ikke er noe i veien for at enkelte elever kan fokusere på kun noen få deler.

4.2.3 Læreren som modell

Modellering og høyttenking

Selv om Anne og Berit hadde forslag til andre måter BISON-overblikket kunne blitt modellert på, mente begge lærere at denne måten å undervise på, var noe som falt dem inn naturlig og at de kunne ha gjennomført et tilsvarende opplegg i en ordinær undervisningssituasjon. Begge

lærere vektlegger også en god dialog mellom lærer og elev under modelleringa og at dette fordrer aktiv deltagelse fra elevene. Anne mener dette er helt nødvendig i en undervisningsform som i så stor grad baserer seg på lærerens instruksjoner. Elevenes deltagelse hindrer dem i å falle ut og miste interessen, da de selv kan bidra med spørsmål, erfaringer eller andre innspill som måtte ha en relevans i førlesingsfasens samtale. Berit er også opptatt av samspillet mellom elevene og læreren i denne type undervisning. Hun gir uttrykk for at det likevel er visse elever som er gjengangere når det gjelder muntlige bidrag i fellesskapet. Dette løser hun i midlertid ved å vektlegge de bokstavene i BISON-overblikket der det er sannsynlig at en stor andel elever har noe å bidra med. Derfor kan elevene utfordres ekstra her i forbindelse med modelleringa.

I denne sammenhengen blir det også relevant å nevne modelleringa av hver enkelt bokstav i BISON-overblikket. Dette utførte de på modellteksten «I lufta» (vedlegg). Lærerne som modellerte bokstavene la vekt på sine egne assosiasjoner til bildene i modellteksten (B), trakk ut den viktige informasjonen i innledninga (I) og det siste avsnittet (S), satt sammen overskriftene til en meningsbærende sammenheng (O) og bemerket seg de ordene som stod i kursiv, eller som ble forklart i margin (N). Dette ble riktignok gjennomført noe mer systematisk i Berits time, selv om Anne også modellerte bokstavene på en ganske uttømmende måte. Claras oppgave på den andre siden var å ikke gjennomføre denne modelleringa. Uten modellteksten og uten høyttenking rundt appliseringa av BISON-overblikket på Sápmi-teksten, hadde ikke gruppe C1 og C2 de samme forutsetningene for å aktivere bakgrunnskunnskapen sin.

Videreføring av en lesepraksis

Ingen av lærerne vil karakterisere elevene sine som strategiske lesere. De vurderer dette forholdet slik ut ifra elevenes evne til selvregulering, som de tidvis mener er fraværende. Likevel har alle lærerne et framtidig mål om at elevene skal kunne velge strategi med utgangspunkt i teksten. Anne og Clara oppgir at de ikke har gitt elevene mange muligheter til å lese strategisk på egenhånd, mens Berit har ved flere anledninger latt elevene initiere strategivalg selv. *Alle* lærerne peker på at det å kunne gjennomføre strategiene gjennom selvregulering er viktig når elevene blir eldre. Dette begrunner de ikke bare med at det å lese effektivt uten å gå glipp av essensiell informasjon er en evne som kreves av samfunnet, men også først og fremst for videre skolegang. Clara peker også på at strategiene er viktige som del av selvreguleringa for å kunne finne fram til informasjon. Hun mener at evnen til å finne fram til relevant informasjon er framtidens kunnskapssyn, og at memoreringsbiten av det å

lese blir mindre viktig. I denne sammenhengen vil som sagt alle lærerne utfordre elevene til å lese selvregulerende, selv om det kun er Berit som rapporterer at hun faktisk gjennomfører dette. Likevel er *alle* tre også av den oppfatning at elevene uansett er for unge på nåværende tidspunkt til å løsrive seg fullstendig fra lærerens lesehjelp og lære autonomt gjennom lesing i møte med en ny tekst. Når det kommer til stykket er informantene forsiktige med å trekke seg tilbake og for mye inn i en mer passiv rolle. Berit og Clara peker på det store mangfoldet av elever, og mener her at noen elever mer eller mindre kan lese selvregulert, mens andre trenger oppfølging – både for faglig hjelp, og for å sikre at de gjør det de har fått beskjed om å gjøre.

Elevgrunnlagets påvirkning på modelleringa og undervisninga

Alle lærerne mener at strategiene gir et læringsutbytte for alle elever på alle nivåer, forutsatt at de behersker strategien. *Alle* lærerne er også enige om at det er viktig at elevene skaper et system eller en teknikk som gjør at de på egenhånd kan maksimere leseforståelsen av en tekst. I tillegg peker Berit på at det er svært viktig at denne teknikken blir automatisert, og at elevene framstår som selvregulerte. Både Berit og Clara gir eksempler på hvilket potensial det ligger i BISON-strategien når man ser hvor mye man kan få ut av en tekst ved kun å studere bildene i oppslagene. Fordi elevene selv vektlegger de enkelte bokstavene, kan strategiene i seg selv være differensierende.

4.3 Elevene og lesing

Dersom leseforståelsen er bedre hos de elevene som overvar en modellering av BISON-overblikket, vil det være interessant å skaffe seg et innblikk i elevenes vaner og deres metakognitive vokabular i forhold til lesing. Fordi leseforståelsen involverer en rekke faktorer, er disse et godt utgangspunkt for å forsøke å forstå hvordan de tolv elevene var rustet for å skape en forståelse av teksten, både med tanke på forkunnskapene om temaet og med tanke på de metakognitive evnene hos elevene. Derfor vil jeg i det følgende forsøke å greie ut om de tolv elevenes forutsetninger for å ha en god forståelse av teksten, og ikke minst forutsetningene deres for å lære selvregulert gjennom lesinga.

4.3.1 Leseforståelsen

Det at hovedgruppene hadde en tilsynelatende dypere leseforståelse av teksten enn kontrollgruppene, kan begrunnes på flere måter. Det er påfallende at gruppe C1 ikke nevner flere temaer i teksten enn det som omhandler språk. Temaet, som var samisk språk og kultur kunne i utgangspunktet tenkes å vekke flere assosiasjoner enn kun samisk språk. Elevene i C2 nevner noen av temaene i teksten, men lykkes verken implisitt eller eksplisitt med å koble dem opp mot kulturbegrepet. B-gruppa lykkes i langt større grad med å knytte flere av temaene opp mot kultur. Dette gjør også gruppe A i noen grad. Siden hovedgruppene ser denne forbindelsen til samisk kultur, klarer de også å nevne en del flere temaer teksten berører. På denne måten utviser de også en mer overordnet forståelse for de større sammenhengene i teksten.

Inferens er også et nøkkelord når det kommer til leseforståelsen av denne teksten. For å undersøke nærmere om informantene har noe forhold til det å tolke noe i en tekst eller dra slutninger for å forstå noe, spør jeg om informantene har hørt om å lese ”på” og ”mellom” linjene og hva dette i så fall betyr. Her er det tilsynelatende stor variasjon i hvordan informantene er vant til å tenke. Arne i gruppe A forklarer at å lese mellom linjene handler om å kunne lese to fullstendige setninger som har separate betydninger hver for seg, men som får en ny mening ved å trekke en slutning mellom disse to. Han beskriver det som ”et svar som ikke står i teksten, men som man skal forstå”. Beate i gruppe B er også inne på dette, men sidestiller det å lese mellom linjene med det å forstå språklige bilder som metaforer osv. Hun presiserer at en må tenke selv. Kontrollgruppene C1 og C2 trenger i mye større grad hjelp til å resonnerer seg fram til hva det kan bety med utgangspunkt i det å lese på linjene, nemlig det å ”lese rett frem”. Når det kommer til inferenser som ble gjort i denne teksten dreier dette seg om å dra slutningen av hvorfor samene fikk status som en urbefolkning. På en annen side var det bare kontrollgruppene som klarte å trekke en slutning som plasserer norsk i den indoeuropeiske språkfamilien, ut ifra opplysninger om at samisk er et finsk-ugrisk språk og i en annen språkfamilie.

4.3.2 Metakognitive evner

Selvregulert læring

I gruppe A skiller elevene mellom lette og vanskelige tekster når det kommer til behovet for førlesing. Selv om de ikke forklarer forskjellen mellom disse, kan det tenkes at det er snakk

om tekstenes tilgjengelighet både språklig og tematisk, samt lengde på teksten. I og med at Sápmi-teksten er en lengre tekst, mener informantene at førlesing gjennom BISON-blikket har en hensikt. Å bli klar over hva man vet, og hva man kan lære, er viktig i denne sammenhengen, ifølge informantene. På skole B er også informantene enige om at forståelsen av denne teksten ble bedre med et utgangspunkt i BISON-strategien. Birgitte klarte med én gang å koble temaet med noe faglig, og deretter framkalle noen bakgrunnskunnskaper ved å knytte det til et emne de hadde i samfunnsfag. Beate er noe mer spesifikk og viser til at overskriftene hjalp henne med å forstå sammenhengen mellom temaene i teksten, allerede før hun nærleste.

Under intervjuene tematiserte jeg selvregulerende førlesing som å ”kunne minne seg selv på noe man allerede vet om teksten, uten å ha lest det”. Informantene bidro med mange ulike tilnærminger her og interessant nok tar de fleste utgangspunkt i BISON-blikket, samtidig som de ofte rapporterte de strategiene de mente ga best leseforståelse. For eksempel nevner Alexander i gruppe A at det å minne seg selv på noe gjennom bilder fungerte for ham, fordi bildene ofte sier noe om teksten. Beate i B-gruppa har en noe mer forenkla forklaring på dette. Hun mener at idet man starter arbeidet med en tekst, vil man automatisk framkalle bakgrunnskunnskaper om emnet. Det er dessverre ingen av elevene i gruppe B som utdyper dette. Gruppe C2 rapporterer ikke noe om hvorfor BISON-blikket gir muligheten til å framkalle bakgrunnskunnskap, og særlig hvordan strategien gjennomføres på elevenes eget initiativ.

Når det gjelder hvordan informantene opplever den strategiundervisningen som læreren gir før lesing, kan dette være med å påvirke elevenes holdninger til strategisk lesing. I tre av gruppene finner vi et svært bevisst forhold til strategiene. Dette bevisste forholdet er riktignok selvrapportert. Derfor framstår undervisninga av lesestrategiene i utgangspunktet som overflødig, eller irrelevant. Gruppene A, B og C2 uttrykker at det å behandle tekster etter førlesingsprinsipper er noe de gjør uten at læreren trenger å instruere dem til det. De samme gruppene klarer også å peke på faktorer ved både teksten og strategien som fører til at de enten velger å benytte strategien, eller lar være. C1 skiller seg likevel fra de tre andre gruppene, og mener at de strategiene som lærerne legger til rette for, er for tidkrevende og ikke fungerer.

Overvåking av forståelsen

Når det kommer til elevenes overvåking av egen forståelse, er det tre forhold jeg har vektlagt

i intervjuet: Hva elevene selv mener med å forstå en tekst, evne til å påpeke hvilke deler av strategien som i størst grad øker forståelsen, og til slutt refleksjoner rundt det å ”falle ut” av teksten.

I likhet med lærerne, har elevene selv en klar forestilling om hva det vil si å forstå en tekst. For hovedgruppene var det snakk om to forhold som utfylte hverandre og utgjorde leseforståelsen, nemlig detaljene og helheten, eller innholdet og sammenhengen, om man vil. Arne på gruppe A er spesielt opptatt av detaljer i tekstene, men ser også sammenhengene. Han og Anita påpeker bla. at det i eksempelteksten ”I lufta” (vedlegg) er snakk om detaljert kunnskap i form av alle de enkelte flymodellene, mens de til sammen også utgjør en sammenheng, nemlig flyets utvikling fra den spede begynnelse til dags dato. I kontrollgruppene snakket informantene om at det viktigste når en leste en tekst var å ha en overordnet forståelse. Med dette mener de at det er greit å overse ord som er vanskelige, så lenge en sitter igjen med et helhetsinntrykk av teksten. Jeg vil derfor tolke det slik at hovedgruppene innlemmer detaljer som en del av leseforståelsen, mens kontrollgruppene oppfatter den overordnede tekstforståelsen som den egentlige leseforståelsen.

Selv om de tolv elevene brukte den samme lesestrategien på den samme teksten, er det ulike oppfatninger om hvilke deler av strategien, som sett i forhold til de andre delene gir en bedre forståelse av teksten. Ut i fra utsagnene er disse vektleggingene også sammensatt, dvs. at to eller flere BISON-bokstaver i sammenheng kan gi best forståelse. For eksempel framhever Bjørg i gruppe B at summen av bildene og innledningen er det som gir henne den beste førforståelsen av teksten, mens Birgitte på samme gruppe foretrekker bildene og Beate tar utgangspunkt i overskriftene for å framkalle bakgrunnskunnskaper. Informantene i gruppe C1 er enige om at bildene og overskriftene i sammen danner det beste grunnlaget for førforståelsen av denne teksten. Informantene mener BISON-strategien hjelper med å få et inntrykk av teksten på forhånd, selv om B-gruppa har vidt forskjellige preferanser i forhold til bokstavene.

Når det kommer til ”overskrifter” som del av strategien, er dette en bokstav alle informantene omtaler. Mens gruppe B kun skriver ned de ulike mellomoverskriftene de kommer over i teksten uten å reflektere noe over det, har gruppe A og C1 en litt ulik tilnærming. Arne på gruppe A mener at summen av overskriftene kan fungere som et slags kort sammendrag av teksten. Gruppe B peker også på nettopp dette ved en annen anledning, men framstår ikke preget av disse tankene når de rapporterer prosessen med overskriftene i Sápmi-teksten. I C1

bruker også Cathrine overskriftene som en pekepinn på hva hun vil lese om.

Når det gjelder bilder i teksten og deres påvirkning på informantenes førforståelse, er dette en av bokstavene elevene synes å vektlegge mer enn andre, enten alene, eller i sammenheng med andre. Birgitte på gruppe B er som sagt én av dem som vil vektlegge bildene i BISON-strategien. Dette gjør også Arne og Alexander på gruppe A. Selv om BISON-overblikket i utgangspunktet er ordnet i en fast rekkefølge, oppgir informantene at de i noen tilfeller endrer denne rekkefølgen. Arne og Alexander leste på eget initiativ overskriftene først, altså O, deretter kikket de på bildene, altså B. Etter å ha lest overskriften *Sápmi – sameland* og deretter sett bildet av det skraverte norgeskartet, kunne de to komme fram til at det handlet om samenes geografiske bosetting. Slik ser en at rekkefølgen på bokstavene også kan spille en rolle: Forståelsen av det skraverte kartet avhenger i stor grad av om den samisk-geografiske konteksten er i informantenes bakhode, eller ei.

Som en motsetning til det å aktivt holde seg i teksten, spør jeg informantene om hva som skjer når en ikke vet hva teksten omhandler før man nærleser den. I gruppe A hevder informantene at det er vanskelig å lese mellom linjene når en ikke har forkunnskaper, eller har framkalt dem. Dette gir mening siden det er konteksten som gir tolkninga visse rammer. Carl i gruppe C1 har et litt annet perspektiv på hva som skjer når man leser noe man mangler forkunnskaper om. Han beskriver dette som et sjokk der man arresterer seg selv i å ikke følge med under lesinga. I gruppe C2 gjør Celina en passende sammenligning mellom prosessen der en faller ut av tekstbevisstheten og idet man plukker opp en bok man var halvveis i for et halvt år siden: I begge tilfeller har en mest sannsynlig opparbeidet seg de forkunnskapene en trenger for å få en god forståelse av teksten. Likevel er ikke denne bakgrunnskunnskapen aktivert, og har derfor liten verdi med mindre man sørger for å aktivere den.

Når selvregulering gjennom lesing så kan sies å være spørsmål som stilles til teksten, må selvregulering også nødvendigvis være en kontrollering av disse spørsmålene. Anita på gruppe A oppgir at det er bra å finne ut om antagelsene og spørsmålene til teksten stemmer, eller ei. Hun påpeker også et viktig poeng: Det er også gøy å lese når antagelsene slår feil, for da har man lært noe. Dette rapporteres også på gruppe B. Et eksempel på dette er Bjørgs antagelser når det kom til andel samer som drev med reindrift, som for så vidt er et eksempel som går igjen i samtlige informantgrupper. De aller fleste gjør en antagelse når de ser for seg en same, og særlig når teksten har en underoverskrift som tar opp samiske yrker (Se vedlegg 9). Antagelsen er at de fleste samer driver reindrift. Svært mange av informantene ble overrasket da de leste det var kun ti prosent av samene som hadde dette yrket.

Når det kommer til forskjeller mellom elevenes metakognitive evner på grunnlag av hvilke bokstaver de opplever som spesielt fremmede for forståelsen, eller hvilke kombinasjoner av bokstaver de tillegger den samme funksjonen, er dette vanskelig å fastslå ut i fra elevenes utsagn. Mitt utgangspunkt er hvordan de begrunner disse betraktningene. I den sammenhengen ser man at hovedgruppene, og særlig gruppe B i større grad utviser en bevissthet rundt overvåkinga av forståelsen. Alle elevene på gruppe B mener formålet med strategien er å foregripe lesinga, men man ser tydelige forskjeller mellom de tre for hvilke bokstaver som fører til en god førforståelse, og hvordan den enkelte bokstaven eller kombinasjonen av dem sikrer nettopp dette. I de to kontrollgruppene klarer elevene å peke på de bokstavene som gjør at forståelsen av teksten øker, men de forklarer ikke denne tankegangen ut fra hva de tenkte når de leste. På en annen side framstår alle elevene i kontrollgruppene svært bevisste på situasjonen som oppstår idet man faller ut av teksten og leser uten forståelse.

Aktivering av bakgrunnskunnskaper

Det er tydelig at enkelte av informantene gjennom førlesinga har framkalt bakgrunnskunnskap, dog i varierende grad. For eksempel har Celina i gruppe C2 sett barne-tv om samisk kultur som har gitt henne ganske omfattende forkunnskaper om dette emnet. Hun kan på detaljert vis beskrive hvordan hverdagen til en same kan se ut, og hun visste for øvrig at majoriteten av samene ikke levde av reindrift. Ellers oppgir C2-informantene bakgrunnskunnskaper som er i tråd med de tre andre gruppene. I spørsmålet om hva en språkfamilie er, som tematiseres som en underoverskrift på side 113, har alle informantene i C2 problemer med å svare. Cato i gruppe C1 kan derimot trekke en linje mellom tysk og norsk, som eksempel på en språkfamilie, til forskjell fra den finsk-ugriske som samisk tilhører. Dette vitner om anvendelse av forkunnskaper i en ny kontekst, som i stor grad beror på førlesingshandlingene. Når det så er sagt at alle fire grupper i varierende grad opplevde at førlesinga førte til at de forstod teksten bedre, var det likevel vidt forskjellige forventninger til hva de skulle lese etter gjennomføringen av BISON-overblikket. Arne og Anita på gruppe A hadde mer en forestilling, enn et ønske om hva de kom til å lese om. I likhet med informantene på gruppe B, var disse forventningene basert på overskriftene de ble oppmerksomme på under O-en i BISON. Det samme gjelder for informantene på gruppe C1, men i tillegg til - og i sammenheng med overskriftene, er også bildene helt sentrale for å kunne foregripe lesinga. Slik oppga informantene at bildene og overskriftene skapte noen mentale knagger de kunne hekte ny informasjonen i teksten på.

Dermed kan vi peke på at alle informantgruppene var i stand til å framkalle noen bakgrunnskunnskaper, selv om bakgrunnskunnskapens omfang varierte i stor grad fra informant til informant. Alle gruppene hevder også selv at BISON-blikket på én eller annen måte økte leseforståelsen av teksten. Når jeg her velger å skrive ”på én eller annen måte”, henger dette sammen med den varierende vektleggingen av de ulike bokstavene i denne strategien. Kombinasjonene er mange, noe vi har sett eksempel på gjennom informanter som har sin helt subjektive og individuelle strategiske tilnærming. På en annen side ser en at bilder og overskrifter er BISON-bokstaver med relativt høy frekvens i rapporteringer av hva som gir best forståelse. Disse er viktige og foretrukne av elevene. Det er interessant at informantene på tvers av hovedgruppe/kontrollgruppe-skillen vektlegger disse to, nettopp fordi det gir en oversikt og noen knagger å knytte det sentrale i teksten til. Samtidig var det hovedgruppens informanter sine begrunnelser for hvorfor enkelte av bokstavene økte forståelsen mer enn andre, som ligger til grunn når man kan påvise større metakognitive evner hos dem, enn hos kontrollgruppene.

4.4 Hva forteller resultatene?

En kort oppsummering av resultatene er nødvendig for å kunne tolke dem i lys av den teorien som er presentert. Jeg har prøvd å framstille lærernes og elevenes perspektiver fra undersøkelsen hver for seg, men videre vil resultatene sammenføres og kommenteres under ett. Dermed står vi igjen med det sentrale spørsmålet: Hvordan påvirket modelleringa elevenes leseforståelse, og hvilken rolle kan lærernes forutsetninger med tanke på strategiundervisning ha spilt for elevenes utgangspunkt for å gjennomføre BISON-overblikket?

4.4.1 Elevenes leseforståelse og metakognisjon

Gjennom presentasjonen og analysen av de ulike sidene av materialet, har jeg vist at leseforståelsen til de to hovedgruppene var mer tilfredsstillende enn kontrollgruppene. Argumentet for dette ligger i utvalgte inferenser og en helhetlig og sammenhengende forståelse av tekstens temaer. Når dette er sagt, foreligger det også et lite skille innad i kontrollgruppene: Gruppe C2 utviser som gruppe mer tilfredsstillende forståelse enn C1 på enkelte områder. Likevel kan man trekke fram andre resultater enn leseforståelsen som

antyder at modelleringa har hatt en effekt i hovedgruppene. Når det gjelder metakognitiv rapportering, kan man peke på at hovedgruppene høyttenking holder en annen kvalitet enn kontrollgruppene. Selv om tre av de fire gruppene mener at BISON-blikket var med på å øke forståelsen av teksten, er det likevel hovedgruppene som i størst grad kan forklare hvorfor og hvordan. Denne metakognisjonen innebærer blant annet overveielser i forhold til tidsbruken hvor informantene klarer å beregne faktorer som fag, tekst, tekstlengde og lesingas formål. Metakognisjonen innebærer også overvåking av leseforståelsen som fører til at elevene tar strategiske valg under lesinga. Sist men ikke minst evner hovedgruppene å knytte egne forkunnskaper til BISON-overblikket og gjengi dette i etterkant av lesing.

4.4.2 Lærernes forutsetninger

Det har vist seg at hovedgruppene som var vitne til en modellering av BISON-overblikket rapporterer en bedre leseforståelse av Sápmi-teksten, enn de to kontrollgruppene som ikke overvar en modellering. Samtidig oppgir alle de tre lærerne at de har et bevisst forhold til lesestrategier og at de tillegger dem en positiv verdi for elevenes del. Likevel viser resultatene at det finnes forskjeller mellom Anne og Berit på den ene siden, og Clara på den andre, når det kommer til undervisning av strategiene og hvilken betydning de kan ha. For det første oppgir Clara å være midt i prosessen hvor hun bevisstgjøres på lesestrategienes muligheter og potensialer. For det andre oppgir hun at modelleringas fravær i kontrollgruppene var irrelevant for elevenes leseforståelse. Interessant er det også at Clara ikke benytter opplysninger om elevene i arbeidet med å tilpasse strategiene, samtidig som hun ikke benytter faktorer som tekstlengde, type tekst og formål i utvalget av strategiene.

Dermed blir det klart at det foreligger en forskjell i leseforståelsen mellom hovedgruppene og kontrollgruppene, men det foreligger også en forskjell mellom hovedgruppene lærere og kontrollgruppene lærer, når det gjelder deres forutsetninger og syn på lesestrategier. Om forskjellen i lærernes holdninger og forutsetninger kan ha hatt noe å si for elevinformantene i kontrollgruppa, vil jeg drøfte i kapittel 5.

5 Drøfting

I dette kapittelet vil jeg forsøke å se resultatene i lys av teorigrunnlaget. Dette innebærer å sette resultatene fra kapittel 4 i den teoretiske konteksten som presenteres i kapittel 2.

Samtidig innebærer drøftinga å ha en dialektisk tilnærming til resultatene. En slik tilnærming gjør det mulig å presentere og belyse en sak fra flere perspektiver. Dermed blir det også interessant å trekke inn kapittel 3, nettopp for å drøfte muligheter og begrensninger ved datainnsamlinga gjennom reliabilitet og validitet.

I kapittel 1 blir oppgavas formål avklart, som er å svare på hvordan en lærers modellering av førlesingsstrategier påvirker elevenes leseforståelse. På den måten blir det klart at vi har med to forhold som er interessante i modelleringa: Hva utgjør forskjellen hos lærerne som modellerer førlesingsstrategier og den som ikke gjør det, og hvordan forstod elevene teksten de leste? Drøftinga er derfor todelt. Jeg skiller i utgangspunktet mellom resultater som angår elevenes leseforståelse og resultater som angår lærernes evne til å påvirke leseforståelsen gjennom modellering. En viktig del av drøftingen vil derfor være ulike perspektiver der man ser på likheter og ulikheter mellom informantene i så måte.

5.1 Resultatene hos lærerne – hvor ulike framstår de?

Når man forsøker å forklare elevenes varierende læringsutbytter som resultat av et gjennomført tiltak, er utgangspunktet for lærerne som gjennomfører tiltaket av spesiell interesse. Jeg har prøvd å vise at innstillinga til lesestrategier som del av leseopplæringa, både med tanke på strategienes relevans og undervisninga av dem, er varierende hos de tre lærerne. Interessant nok går dette skillet mellom lærerne i hovedgruppene på den ene sida og læreren i kontrollgruppene på den andre. Siden lærerens innstilling er viktig for elevenes forutsetninger for å benytte lesestrategier, mener jeg det er viktig å drøfte lærernes utgangspunkt for å undervise og modellere dem: Hadde manglende strategimodelleringa noen effekt på elevenes leseforståelse i kontrollgruppene når Clara vektlegger andre sider ved lesing, enn Anne og Berit? Ble elevenes leseforståelse påvirket av Annes og Berits holdninger og betraktninger om lesing om man ser bort fra selve modelleringa av strategien? Gjennom 5.1 vil jeg drøfte avstanden mellom Anne og Berit på den ene siden og Clara på den andre siden, samt om denne avstanden har betydning for elevenes utgangspunkt for å forstå den aktuelle teksten.

Dette vil jeg oppnå gjennom å drøfte betydningen av et felles grunnlag hos lærerne, opp mot Claras holdninger og praksiser som står i motsetning til de to andre lærerinformantene. Jeg vil også drøfte hvorfor Berits praksis framstår som den mest velegnede for å oppnå et høyt læringsutbytte blant flest elever når det kommer til bruk av lesestrategier.

5.1.1 Et felles grunnlag for lærerne

Bevissthet rundt lesestrategier

Resultatene viser at de tre lærerne på flere områder deler praksis og holdninger til leseopplæring og lesestrategier, og dette reiser enkelte spørsmål: På hvilke områder framstår lærerne samstemt, og dermed like? Oppgir hver lærer hvor viktige disse samsvarende områdene er? Først og fremst peker alle tre lærere på at de har et bevisst forhold til lesestrategier. I og med at et "bevisst forhold" er en relativ størrelse, mener jeg at det er vanskelig å si hva hver enkelt lærer legger i det å være bevisst på strategiene, og hvor ofte det strategiske aspektet ved lesing stimuleres hos elevene gjennom undervisninga. Dette er særlig relevant for Claras vedkommende, som erkjenner at dette er noe hun stadig blir *mer* bevisst på. På bakgrunn av det hun rapporterer tolker jeg henne som mindre bevisst enn Anne og Berit. Det er positivt at Clara er åpen om at bevisstheten rundt strategiene har vært/er lav, og videre at det er noe hun stadig øker sin egen bevissthet rundt.

Strategienes potensial

En annen grunnleggende oppfatning av lesestrategiene, som samsvarer mellom alle de tre lærerne, er muligheten for at strategiene påvirker elevenes leseforståelse. Her er alle lærerne enige om at forståelsen kan påvirkes i positiv forstand. Dette vitner om at lærerne har en grunntanke om at det finnes enkelte tiltak knyttet til lesestrategier som styrker forståelsen hos elevene. Samtidig er det Anne og Berit som oppgir noe som helst om hvorfor strategianvendelsen kan påvirke leseforståelsen. De mener at anvendelse av strategiene gjør utslag der elevene klarer å rette oppmerksomhet mot teksten og innholdet, istedenfor å falle ut av teksten og lese ukritisk. Dette argumentet møter støtte i Ivar Bråtens teorier om de kognitive evnene som en del av leseforståelsen, der evnen til å mobilisere konsentrasjon og oppmerksomhet regnes som et fortrinn som øker i takt med tekstens vanskegrad (Bråten, 2007, s. 59). Dermed er det Anne og Berit som er opptatt av den direkte sammenhengen mellom konsentrasjon og leseforståelse, og hvordan strategiene er et verktøy i denne sammenhengen.

Elevsynet

Når det gleder de tre lærernes elevsyn, er det påfallende at ingen av dem regner sine elever som strategiske lesere. Lærerne begrunner dette med elevenes manglende selvregulerende ferdigheter. Dette henger sammen med elevenes alder og at forutsetningene for å lese strategisk uten lærerens hjelp, ikke er til stede. Disse erkjennelsene møter støtte hos Therese Hopfenbeck som peker på selvregulert læring som evnen til å styre egne følelser, tenking og atferd (Hopfenbeck, 2014, s. 20). Hvorfor har det så noe å si for elevene at lærerne deres ikke regner dem som strategiske lesere? På én side er det mindre sannsynlig at elevene får anledning til å velge førlesingsstrategi når lærerne underviser med en slik grunnleggende innstilling. I tillegg til å utføre strategien selv, er også elevens utvelgelse av strategi en sentral strategisk ferdighet. Når elevene ikke får være med å påvirke førforståelsen av en tekst, enten det er på bakgrunn av teksten i seg selv eller på bakgrunn av egen preferanse, er det metakognitive perspektivet ved gjennomføringa av strategien redusert. Astrid Roe peker på at de metakognitive tankeprosessene styrker leseforståelsen pga. deres overvåkende funksjon (Roe, 2011, s. 45). Når elevene verken oppfordres til, eller får muligheten til å tilegne seg en forståelse av teksten forutfor selve lesinga, er det vanskeligere for elevene å overvåke de antagelsene og spørsmåla man måtte rette mot teksten i en førlesingsfase.

Selv om lærerne oppgir at den selvregulerende evnen hos elevene ikke er til stede, mener alle lærerne at dette er en viktig ferdighet å tilegne seg i framtida. Disse resultatene er interessante å drøfte fordi alle lærerne mener at det selvregulerende aspektet er særlig viktig ved den strategiske lesinga, mens det likevel ikke er noe de ønsker å tillempe sine elever før seinere. Alle lærerne framhever at elevenes alder er det som er avgjørende for at de ikke får muligheten til å tilpasse strategiene etter teksten på egenhånd. Skjæveland og Mossige peker på at lærerens rolle ved den strategiske leseopplæringa er å sette realistiske læringsmål slik at elevene kan løse problemer og oppgaver på egenhånd (Skjæveland og Mossige, 2012, s. 6). Fra dette perspektivet tyder det på at lærerne ikke har noe bevisst forhold til eller erfaringer med å sette mål for lesinga i den hensikt at elevene skal nå målet gjennom selvregulering.

Alle lærerne peker på at lesestrategiene retter seg mot alle elever uansett leseferdighet og faglig nivå for øvrig. Likevel opplever jeg gjennom intervjuene at alle lærerne har de svake leserne i bakhodet når de omtaler lesestrategienes potensial. Dette blir klart når BISON-overblikket blir omtalt, der alle lærerne framhever bildenes og overskriftenes funksjon i det å skape et inntrykk av tekstens innhold. B-en og O-en er først og fremst viktig for elever med svært begrensa kapasitet til å lese lengre tekster, og derfor er disse to bokstavene en fordel

fordi ”alle kan noe”, som Berit oppgir. Det interessante er altså ikke vektlegginga av B-en og O-en, som tross alt er en formålstjenelig inngang til en tekst som de aller fleste kan gjennomføre, men det er lærernes rapportering av hvilke elever strategiene først og fremst retter seg mot. Motsatt er det ingen av lærerinformantene som peker på hvordan de strategiene som ble omtalt i intervjuene kan være differensierende i de sterke lesernes favør. Dette er interessant sett i lys av problemstillinga: Lærerne tror lesestrategiene kan påvirke alle elevers leseforståelse, samtidig som det er de mindre sterke lesernes utbytte av strategigjennomføringa som framheves.

5.1.2 Claras innstilling til strategiene

Resultatene viste at Clara har en annerledes plattform når det gjelder strategisk lesing, sammenlignet med Anne og Berit. Dette vil jeg utdype i det følgende. Samtidig blir det relevant å drøfte hvordan Clara egentlig skiller seg fra de to andre lærerne. For å vise dette, vil jeg fra ulike perspektiv peke på hvorfor Claras holdninger og praksis knyttet til leseopplæring og strategiundervisning kunne ha noe å si for hennes elevers utgangspunkt for å forstå teksten – med, eller uten anvendelse av BISON-overblikket. Likevel må det presiseres at drøftinga av disse forholda springer ut i fra de to intervjuene som er gjort med hver av lærerne, i tillegg til tilstedeværelse i én times undervisning. Slik sett kan man peke på forskjeller mellom lærerne når det kommer til rapporterte vaner og holdninger, men tilstedeværelsen i kun én undervisningstime legger visse begrensninger for belegget for å generalisere.

Hvorfor skiller Clara seg ut?

Gjennom intervjuene med de tre lærerne ble det klart at Clara har noen holdninger til lesestrategier og en gjennomføring av deler av leseopplæringa som skiller seg ut fra Anne og Berit. For eksempel mener de to lærerne på skole A og B at tekstene i seg selv gir noen føringer for hvordan strategien velges, og deretter hvordan den tilpasses elevene. Anne og Berit mener også at elevgrunnlaget har betydning for hvordan de velger strategiene som skal anvendes. Clara framstår i denne sammenhengen som en rak motsetning, fordi hun mener verken teksten det arbeides med eller elevene som skal bruke dem, har noen innvirkning på hennes strategiundervisning. Det er interessant hvordan forhold ved undervisninga som tekst og elevgrunnlag er helt avgjørende for lærerne på skole A og B, mens det er irrelevante hensyn for læreren på skole C. På én måte framstår Annes og Berits praksis som ”rett”, i tråd med prinsipper om å tilpasse strategiene etter de nevnte omstendighetene, fordi dette har en

overføringsverdi til andre sammenhenger enn tekster i en skolesammenheng (Jansson og Traavik, 2014, s. 121).

På en annen side må man ta Claras relativt lave bevissthet rundt strategiene i betraktning. For henne er det viktig å gi en brei og variert strategiundervisning som skal gi elevene et repertoar. Slik sett møter Claras innstilling støtte hos Bjørn Anmarkrud, som mener den eksplisitte strategiundervisningen er den med størst effekt, altså den undervisninga som fokuserer på strategien i seg selv framfor andre faktorer (Bråten, 2007, s. 223). I tillegg er det uvisst hvilke sider ved lesing som er vektlagt av Clara. Dette fokuserer heller ikke undersøkelsen på. Likevel vil jeg argumentere for at Anne og Berit fokuserer på møtet mellom den enkelte elev og teksten, når disse omstendighetene påvirker strategiundervisninga. Den eksplisitte tilnærminga hos Clara framstår i større grad som demonstrasjon av lesestrategiene, som ikke tilsvarer modellering av dem. Drøftinga av resultatene som gjelder Claras manglende hensyn til tekst og elever knytta til strategiundervisning retter seg ikke nødvendigvis direkte mot problemstillinga, men mot det forutgående perspektivet hos de tre lærerne: I og med at Anne og Berit oppgir at faktorer som type tekst og elevmasse er avgjørende for hvilke strategier de velger å gjennomføre, har trolig deres elever dratt paralleller mellom hvilke strategier som egner seg til hvilke tekster med utgangspunkt i sin egen læringsprosess. I og med at Clara oppgir at valget av strategi i undervisningen hennes er mer eller mindre vilkårlig, kan man derfor påstå at sammenhengen mellom BISON-overblikket og forståelsen av Sàpmi-teksten i forlengelse av framkalte bakgrunnskunnskaper, vil være mindre åpenbar for gruppe C1 og C2, enn for gruppe A og B.

Hvordan påvirkes Claras elever?

Etter å ha drøftet hvorfor omstendigheter som tekst og elevgrunnlag rundt strategiundervisninga ikke har samme betydning for Clara som for Anne og Berit, er det nødvendig å beskrive hvordan dette kan gi utslag for elevene på C1 og C2. I denne sammenhengen ønsker jeg derfor å drøfte hvorvidt Claras holdninger og vektlegging gjennom strategiundervisninga kan gi elevene andre forutsetninger for å forstå en tekst, enn de forutsetningene elevene på skole A og B hadde som resultat av sine læreres holdninger til lesestrategier. Ved å vektlegge enkelte av Ivar Bråtens komponenter av leseforståelse, er det mulig å drøfte hva som er gode forutsetninger for å forstå en tekst. Sammenligner man vektlegginga av kognitive evner gjennom leseopplæringa på 7. trinn, kan man foreslå at elevene vil ha ulike forutsetninger for å forstå en tekst ut ifra det lærerne rapporterer. Siden det er Anne og Berit forsvarer strategiene med oppmerksomheten som rettes mot teksten på

en selektiv måte, vil trolig informantene på skole A og B slik sett ha bedre forutsetninger for å regulere seg selv, enn elevene på skole C fordi Clara aldri nevner denne oppmerksomheten som en styrke ved førlesingsstrategiene. Dette omtaler Ivar Bråten som en viktig side av leseforståelsen (Bråten, 2007, s. 59). Selv om dette kun er én av flere metakognitive ferdigheter, kan man altså argumentere for at A-informantene og B-informantene har bedre forutsetninger for å holde seg ”inne i” teksten, og lese konsentrert. Ikke minst framstår Anne og Berit som mer bevisste på de ulike måtene elevene lærer på. Derfor kan man også foreslå at elevene i disse gruppene stimuleres i større grad til å velge strategi på grunnlag av sin egen preferanse, siden Clara bortprioriterer elevgrunnlaget som hensyn i hennes valg av strategi.

Er strategimodelleringa irrelevant for leseforståelsen?

Clara oppgir selv i intervjuet etter gjennomført undervisningsopplegg at hun mener modelleringas fravær i hennes økter var irrelevant for elevenes leseforståelse. Dette er interessant av flere grunner. For det første rapporterer Clara at hun ikke tror modelleringa av strategien kunne påvirke leseforståelsen av Sàpmi-teksten, som er en indikasjon på hvilken betydning hun måtte tillegge modellering. For det andre oppgir både Anne og Berit at gjennomføringen av deres opplegg som inneholdt modellering av BISON-overblikket, var en måte å undervise på som de både var kjent med, og kunne gjennomført på eget initiativ. Med andre ord opplever lærerne i hovedgruppene at modellering av lesestrategier er et effektivt tiltak, mens Clara ikke gjør det. Bjørn Anmarkrud peker på at det å forklare hva man tenker er helt essensielt i undervisninga av strategier (Bråten, 2007, s. 223). Det er nemlig urealistisk å forvente at ens elever skal kunne utvikle et metaperspektiv på sin egen lesing, om de ikke har opplevd eksempler på dette selv.

På en annen side er det viktig å forstå Claras utgangspunkt for det hele. Clara har som formål med strategiundervisninga å demonstrere et variert utvalg lesestrategier, samtidig som hun har en stadig økende bevissthet når det gjelder hvilket formål strategiene skal ha for elevene. Med en lav bevissthet rundt lesestrategiene som utgangspunkt kan man ikke ta for gitt at Clara fokuserer på faktorer som blant annet mål for arbeidet og type tekst. På denne måten kan det være utfordrende for Clara å modellere de metakognitive ferdighetene, når forståelsen av disse prosessene ikke nødvendigvis er til stede. Fokuset er nemlig på den eksplisitte strategiundervisninga som sikter på å demonstrere, i motsetning til å modellere. Dette kan ses i sammenheng med teori som vektlegger den eksplisitte undervisninga av strategier (Bråten, 2007, s. 223). På denne måten kan man også stille spørsmålet om Clara er bevisst på forskjellen mellom å modellere og demonstrere en strategi.

5.1.3 Tre lærere – tre profiler?

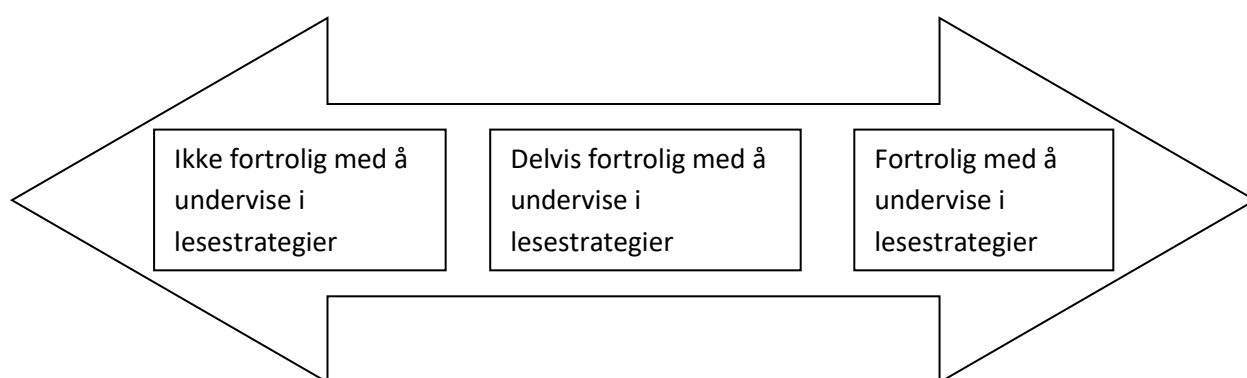
Jeg har til nå i drøftinga av resultatene i stor grad fokusert på de resultatene som viste fellestrekk blant alle lærerne, og de resultatene som antydte at Clara skilte seg fra Anne og Berit på enkelte områder. Likevel mener jeg det også er viktig å drøfte nyansene mellom de tre lærerne utover hovedgruppe/kontrollgruppe-skiellet. Enkelte funn tyder på at Berits praksis skiller seg fra Annes og Claras, og at Anne befinner seg i en slags mellomposisjon når det kommer til praksis og innstillinger. Med dette delkapittelet ønsker jeg å løfte diskusjonen om lærernes innstillinger og holdninger til strategisk lesing og modellering til et mer generelt nivå ved skissere profiler de enkelte lærerne kan tenkes å passe inn i.

Synliggjøring av læring gjennom lesestrategier

Et grunnpremiss for å lese saktekster ved hjelp av lesestrategier, er målsettinga for arbeidet. Siden en strategi kan forstås som en plan for å nå et mål, blir det naturlig å forestille seg et læringsutbytte elevene skal sitte igjen med etter lesinga. Hvordan dette læringsutbyttet måles, er en annen sak, og dette ble klart da lærerne ble spurt om hvordan de så på muligheten for å få synliggjort elevenes læring gjennom utføring og undervisning av lesestrategier. Berit var den eneste som forklarte hvorfor lesestrategiene kan synliggjøre elevenes læring. Clara oppgir at hun har lite erfaring med å måle elevenes læringsutbytte, og at hun derfor er usikker på om arbeidet med strategiene kan benyttes til det. Anne oppgir at et læringsutbytte uansett vil synliggjøres når man vier så mye tid til en tekst, som det man gjorde i undervisningsopplegget. På én side mener jeg derfor Berit skiller seg fra de to andre, fordi hun vektlegger strategienes potensial i en muntlig undervisningssituasjon som er preget av en dialog med elevene. Læreren må som modell ha innsikt i ulike måter å lære på, og prioritere samtalen med elevene. Samtalen gir nødvendig informasjon for å undervise slik at strategien er gjennomførbar for elevene, og et sammenligningsgrunnlag mellom en bestemt metode å lese på og den måten de selv lærer best på. Berit presiserer likevel at man må arbeide aktivt med strategiene, i tillegg til at leseforståelsen må stå sentralt. Jeg tolker det derfor slik at Berit i større grad har en agenda med den muntlige strategiundervisninga, og at målet for arbeidet står sentralt når en ønsker å synliggjøre læringa, både for lærerens del og for eleven selv. Denne tilnærminga til strategiundervisning møter også støtte hos Jansson og Traavik som mener at teksten det arbeides med er premissleverandøren for undervisninga. (Jansson og Traavik, 2014, s. 121).

På en annen side oppfatter jeg at det finnes en nyanse mellom Anne og Clara når det gjelder deres tanker om elevenes læringsutbytte av et undervisningsopplegg som vektlegger strategisk lesing. Jeg velger å tolke Claras begrensede erfaring med måling av læringsutbytte etter lesing i lys av hennes utsagn om at hun har en stadig økende bevissthet rundt den strategiske lesinga og tilrettelegginga av denne. På denne måten regner ikke Clara måla som sentrale ved det å lære, og heller ikke ved det å lese. Dette kunne muligens også forklart hvorfor hun ikke kobler målsetting med strategiene. Anne har erfaring med å benytte mål i undervisninga, men framstår ikke like systematisk som Berit, fordi hun mener målet er av mindre betydning når man vier den tiden til teksten og samtalen som man gjør. Dette er betraktninger som er viktige for å kunne svare på probelmstillinga. Når kun enkelte av lærerne jamfører læringsutbytte med leseforståelsen av teksten, legger dette føringer for hva lærerne oppfatter er mulig å oppnå med modelleringa. Dette tolker jeg som et viktig skille mellom lærerne, fordi strategiene henger tett sammen med mål.

På grunnlag av drøftinga som tar for seg synliggjøringa av leseforståelsen, er det interessant å knytte de tre lærerinformantene opp mot tre tenkte profiler, eller typer lærere. Med utgangspunkt i engasjement, elevsyn, verdier og holdninger er det mulig å forestille seg ulike profiler som kan plasseres på en akse mellom to ytterpunkter: fortrolig eller ikke fortrolig med lesestrategier som leseopplæring. Her vil naturligvis spørsmålet om bevissthet rundt den strategiske leseopplæringa stå sentralt.



Figur 3: Tre tenkte lærerprofiler på en akse som representerer kjennskap til, og fortrolighet med å undervise i lesestrategier på en hensiktsmessig måte.

Ut ifra de resultatene som er drøftet til nå, vil man derfor kunne plassere Clara og Berit i hver sin ende av skalaen, der Berit tillegges en lærerprofil som er fortrolig med lesestrategienes premiss, og på den måten ønsker å bruke mål aktivt i leseundervisninga. I denne sammenhengen er det læringsutbyttets synliggjøring gjennom strategiene som er interessant,

og her spiller målsettinga en sentral rolle. Synliggjøringa av læringa, kan følgelig jamføres med synliggjøring av leseforståelsen. Betydningen av et mål for lesinga hjelper ikke bare læreren med å tilpasse leseopplæringa underveis, men den er også et verktøy for den enkelte eleven i det å vurdere seg selv i forhold til målet som er satt (Roe, 2011, s. 85). Bevissthet rundt målsettinga for lesinga er derfor helt grunnleggende for læreren som har forstått lesestrategier som konsept.

Når man ser på lærerprofilen i andre enden av skalaen som ikke er fortrolig med lesestrategisk undervisning, kan målsettinga for hver økt være misforstått, og oppleves muligens som en kunstig del av undervisninga. For det første er målet for lesinga sjelden uttalt for elevene, selv om læreren måtte ha en forestilling av hva leseøkta skal oppnå. På denne måten forsvinner elevenes mulighet til å vurdere seg selv og kunne justere innsats og læringshandlinger for å oppnå det målet som er satt. For det andre benytter ikke alltid de lærerne som ikke er fortrolige med å undervise i lesestrategiene målet for å bevisstgjøre elevene på læringsutbyttet etter endt økt. Det betyr at oppsummeringa av arbeidet med lesinga ikke knyttes opp til målet som er satt for økta, perioden, eller leseopplæringa for øvrig.

Lærerprofilen mellom de to ytterpunktene har også i noen grad et karakteristisk forhold til målsetting og synliggjøring av læringsutbyttet. I og med at profilen er delvis fortrolig med strategiundervisninga, kan det være i denne profilens interesse å sette et mål for arbeidet. Målsettinga for øktene trenger likevel ikke å være så omfattende som for den fortrolige profilen. Forskjellen på omfanget av målsettinga synliggjøres både kvalitativt og kvantitativt: Profilen i mellomposisjon kan sette færre mål, mindre sentrale mål og mål som ikke nødvendigvis kan knyttes til kompetanseløftet. For profilen i mellomposisjonen kan målsettinga være resultat av generelle forventninger der vurdering av måloppnåelsen av lesinga tjener mer eller mindre utelukkende som et vurderingsgrunnlag.

Når jeg så går videre for å drøfte resultatene fra lærerne i tråd med disse tre lærerprofilene, er dette for å skape et bilde av hver enkelt lærerinformant. I tillegg til å skape en slags dynamikk i resultatene som gir lærerne personlighet, er det også mulig å bruke disse profilene til å løfte resultatene til noe som kan gjelde flere lærere i skolen, og ikke kun de tre lærerne som tar del i denne undersøkelsen. Slike generaliseringer kan gi flere perspektiver når jeg så vil drøfte elevenes resultater og om deres forståelse av teksten har vært påvirket av lærernes modellering.

Selvregulering

Et annet interessant funn som er verdt å drøfte på et mer generelt nivå, er lærernes

rapportering av tilrettelegging for selvregulering. Berit er nemlig den eneste som har eksempler på leseopplæring der en lærer har overlatt valget av strategi til elevene. Gjennom en kartlegging av hvilke strategier elevene hennes valgte i forbindelse med en leselekse, kunne Berit gå videre med et knippe strategier som hun registrerte fikk oppslutning blant elevene. Dette står i en motsetning til Clara, som oppgir at informasjon om hvilke lesestrategier elevene hennes lærer best gjennom, ikke påvirker hvordan hun underviser i lesestrategier. Ved å se lærernes tilrettelegging av selvregulert lesing i lys av de tre lærerprofilene er det mulig å argumentere for at enkelte av lærerne er mer fortrolige med undervisning av lesestrategier, enn andre.

Den fortrolige lærerprofilen vektlegger nemlig elevens autonomi og evne til å arbeide selvstendig med et gitt lesestoff. Profilen har både forventninger og forpliktelser overfor eleven når det gjelder deres selvstendige lesing: For det første blir elevene møtt med optimisme og positive forventninger. Læreren har en forestilling om at elevene selv makter å styre konsentrasjon og dømmekraft både når det gjelder valg av strategi og hvordan strategien gjennomføres for å ha den best mulige forståelsen av teksten (Bråten, 2007, s. 70). Samtidig er denne lærerprofilen innstilt på å bistå elevene som en veileder. Denne lærerprofilen har i forkant av undervisninga vurdert i hvilken grad elevene er avhengige av støtte fra læreren med lesinga (Roe, 2011, s. 80). Fra elevenes perspektiv kan det virke som et stort ansvar å skulle lese en tekst på den måten de selv mener gir dem den beste forståelsen og dermed best læringsutbytte, og det er på ingen måte selvsagt at de er klar over hvordan de lærer best. Dermed er den bevisste lærerprofilen bevisst på at elevene både trenger mestringsfølelse som følge av selvstendig arbeid, samt støtte fra medelever og lærer for å kontinuerlig kunne sette høyere mål, etter prinsippet om den nærmeste utviklingszone (Woolfolk, 2010, s. 42). Derfor er lærerprofilen som er fortrolig med undervisning i strategisk lesing opptatt av å modellere ulike strategier, både bredt og dypt. Det betyr at læreren må være omstendelig i sin egen høyttenking slik at elevene kan identifisere seg med en slik tankegang og dermed blir klar over hva de selv tenker i en slik læringssituasjon (Jansson og Traavik, 2014, s. 121). Læreren samtalestil i undervisninga er også viktig for elevene i denne sammenhengen. Læreren som er fortrolig med strategiene, fører en dialog som får elevene til å stille forventninger til seg selv og utfordre seg selv med tanke på å gjennomføre strategier (Hopfenbeck, 2014, s. 46).

Lærerprofilen som ikke er fortrolig med konseptet lesestrategier fører en mer kontrollerende samtalestil med elevene, som fokuserer på læreren forventninger til eleven, som et middel for å gjennomføre strategiene (Hopfenbeck, 2014, s. 46). På denne måten uteblir både de

metakognitive, og de selvregulerende prosessene hos elevene. Uten muligheten og oppfordringa til å iakttå egne læringsprosesser og regulere videre strategisk lesing, er det utfordrende for elevene å skape et eierforhold til lesestrategiene. En del lærere er i denne forbindelsen usikre på hvordan strategiene skal modelleres, men også undervises i (Hopfenbeck, 2011, s. 43). Med andre ord er det lite bevissthet rundt essensen i strategisk læring. På denne måten ser vi at Clara og Anne plasserer seg lengre til venstre på bevissthetsaksen i forhold til lesestrategiene, enn det Berit gjør.

På en annen side kan en stille spørsmål ved om Berits metode som tillater eleven å gjøre strategiske valg på egenhånd, kan gi reelle resultater av hvilke strategier som gir best læring. Idet man overlater et slikt valg til hver enkelt elev, vil et mulig utfall alltid være at en del elever velger den strategien som ved første inntrykk krever minst innsats og arbeid av dem. Likevel mener jeg at Berit stimulerer til bedre leseforståelse ved å la sine elever ta valg som får følger for deres egen læring gjennom lesing: De metakognitive evnene fungerer som en kvalitetskontroll av det man leser (Roe, 2011, s. 45). På denne måten må elevene ta stilling til sin egen forståelse av teksten med utgangspunkt i den strategien de velger, selv om forutgående valg av strategi måtte være tilfeldig. I tillegg vil leseferdighetene øke proporsjonalt med de kognitive evnene – og omvendt, ifølge Ivar Bråten (Bråten, 2007, s. 59). I likhet med de to andre lærerne, vil Berit likevel ikke karakterisere elevene sine som strategiske lesere. Dette mener hun på tross av at hun har latt elevene velge strategier på egenhånd som lekse. Selv om dette kan virke selvmotsigende, mener jeg det belyser et viktig forhold som skiller Berit fra Anne og Clara. Selv om elevene på 7. trinn muligens er for unge til å lese fullstendig selvregulert og strategisk, har man som lærer mulighet til å gi elevene utfordringer de ikke nødvendigvis mestrer på egenhånd. Dette møter støtte i de sosiokulturelle læringsteoriene som omhandler den nærmeste utviklingssona (Woolfolk, 2010, s. 42). Jeg tolker det derfor slik at Berit i større grad er bevisst på samspillet mellom leseferdigheter og mer overordnede kognitive ferdigheter, enn Anne og Clara.

Ytre faktorer

Det er også visse ytre faktorer, eller tilleggsopplysninger som taler for å tilskrive de tre lærerne ulike profiler. Dette er faktorer som alder, lærererfaring og utdanning (tidspunkt, type og lengde). Fagkrets er også av relevans. Faktorene vil ikke gjengis i detalj, av hensyn til personvern. Lærerinformantene i denne undersøkelsen kan med utgangspunkt i både alder og periode for deres utdanning, sies å representere hvert sitt tiår. Clara er den læreren som har lengst fartstid som grunnskolelærer. Hun avsluttet utdanningen og begynte som lærer på 80-tallet. Anne har vært grunnskolelærer siden 90-tallet, men jobbet i tillegg som førskolelærer før dette.

<u>Lærerinformant</u>	Anne	Berit	Clara
<i>Alder</i>	Eldst	Yngst	Eldre
<i>Lærerfaring (i grunnskolen)</i>	90-tallet (tidlig)	90-tallet (midten)	80-tallet (tidlig)
<i>Utdanning - lengde</i>	4 år	4 år	2 år
<i>Timer i uka med klassa</i>	21	15-16	21,5

Figur 4: Sammenlignende oversikt over konkrete faktorer som kan prege lærerinformantenes undervisning.

Slik blir det klart at Anne og Clara er i samme alderssegment, selv om Anne har en lærerutdanning av nyere dato enn Clara. Anne har i tillegg noe mer omfattende utdanning enn Clara, men kun med tanke på bredde i fagene. Anne har hatt 3,5 år med klassen, mens Clara har hatt hennes klasse i 2,5 år. De har begge en redusert stilling i henhold til bestemmelser for alder, og har derfor om lag 21 undervisningstimer med sine respektive elevgrupper. Når det gjelder Berit, er dette den læreren som har kortest fartstid. Hun har vært grunnskolelærer siden midten av 90-tallet. I tillegg er hun den læreren som har færrest timer med klassen i uka pga redusert stilling i forbindelse med studier som går parallelt med arbeidet som lærer. I likhet med Clara, har hun hatt klassen som utgjør informantgruppe B i 2,5 år. Berit skiller seg likevel ytterligere fra de to andre lærerne når det gjelder utdanning. I tillegg til å ha en treårig lærerutdanning som er mer omfattende enn Annes og Claras toårige lærerutdanning, har Berit ett og et halvt grunnfag i norsk. Det vil si at Berit på papiret har en langt større norskfaglig kompetanse enn de to andre lærerinformantene.

Hvilken rolle spiller så disse ytre faktorene for hvilke profiler lærerinformantene kan tilskrives? Og skaper dette følger for hvordan vi kan tolke resultatene blant elevinformantene? Vi vet når den enkelte lærer gjennomførte sin utdanning. Clara har vært lærer siden tidlig på 1980-tallet, og må derfor ha fullført utdannelsen før dette, mens Anne og Berits utdannelse er fullført på slutten av 80-tallet og 90-tallet. Dagrun Skjelbred peker på at lesing får status som en meningsbærende handling først på 80- og 90-tallet (Skjelbred, 2010, s.160). Derfor er det nærliggende å påstå at den lite bevisste profilen kan henge sammen med utdanning og en definisjon av lesing der leseforståelse har en annen betydning enn det den har i de nyere utdanningene. Det blir også relevant å nevne profilen som er fortrolig med undervisning av lesestrategier og profilen som er delvis fortrolig, fordi deres utdanning fulgte dette paradigmeskiftet, og at leseforståelse mest sannsynlig hang tettere sammen med en definisjon av lesing på dette tidspunktet. Samtidig peker også Skjelbred på at det var læreplanene som anerkjente forståelsesbegrepet i lesing først på 80- og 90-tallet, mens fagfeltet rundt lesing gjennomgikk et paradigmeskifte allerede på 60- og 70-tallet (Skjelbred, 2010, s.160). Det er med andre ord vanskelig å konkludere med den muligheten at profilen som ikke er fortrolig med undervisning av lesestrategier, aldri har vært fortrolig med begrepet leseforståelse og de didaktiske hensyna som følger med.

På en annen side har læreplanene alltid vært sterkt førende styringsdokumenter. Det betyr at de planene for skolen som er politiske vedtak, ofte overstyrer de planene fagfeltet måtte ha for grunnopplæringa. Dette kan illustreres med eksempler fra dags dato, der en reform i grunnskolen resulterer i en reform i lærerutdanninga på universitetsnivå for dem som skal forvalte de nye læreplanene. Universitetsnivået skal gjenspeile fagfeltet, samtidig som denne instansen skal utdanne lærere slik at de er rustet til å undervise i tråd med de gjeldende læreplaner. Med andre ord er det de gjeldende læreplanene som legger premisset for utdanninga av lærerne, og ikke nødvendigvis fagfeltet alene. Derfor kan man heller ikke utelukke muligheten for at leseforståelse aldri var et begrep profilen uten et fortrolig forhold til strategiundervisning møtte i sin utdanning. Likevel er ikke leseforståelse og ulike metoder for å fremme denne et nytt fenomen. Johan Nicolaisens utdypende samtaler er et eksempel på at leseforståelse og didaktisk arbeid for å øke denne gjennom førlesingsfasen, gjorde seg gjeldende allerede før 1900-tallet (Skjelbred, 2010, s.94). Dermed er ikke lesestrategier et begrep med et nytt og revolusjonerende innhold. Samtidig er det ikke et gammelt prinsipp forkledd i et eksotisk navn. Med dette mener jeg at lesestrategier ikke har vært en del av lesedidaktikken før oppblomstringa på 1980-tallet. Dermed er sjansen til stede for at det

finnes et skille mellom den ikke-fortrolige profilens, og den delvis og den fullstendige fortrolige profilens forhold til strategiundervisning, når det kommer til tankegods fra utdanninga, nemlig lesestrategienes plass i undervisninga.

Hva betyr dette for resultatene av elevenes leseforståelse?

Hvorfor har disse overveielene noe å si for hvordan, og hvor godt elevene forstod teksten? Når jeg så har forsøkt å vise hvordan elevinformantenes leseforståelse påvirkes av modellering av lesestrategier, er det en del praktiske opplysninger av kvalitativ karakter som ikke lar seg innhente. Dette er for eksempel lesevaner hos elevene og lærernes undervisning som involverer lesing av tekst fra dag til dag. På den måten vet vi ingenting om de informantene som er involvert, annet enn det som går fram av undersøkelsene. Slik blir det også vanskelig å si noe konkret om tiltaket (modellering av BISON-overblikket) har hatt en effekt innenfor hver av gruppene. Det vi vet, er når disse lærerne tok sin utdanning, når de begynte å arbeide og hvor gamle de er. Vi vet også hva slags holdninger og innstillinger de har til strategisk lesing og undervisninga av dette. Jeg har så diskutert muligheten for at de tre lærerne passer inn i tre ulike kategorier eller profiler, som tar utgangspunkt i lærernes bevisste forhold til, og forståelse av strategiene som konsept. Det har vært viktig å se på noen ytre faktorer for hver lærerprofil. Dette gjelder først og fremst alder og tidspunkt for gjennomført utdanning. Faktorene henger sammen med et læringssyn, som også påvirker hvordan man forstår lesing, som skriver seg til de epokene de ulike profilene representerer.

Gjennom noe læreplanteori og teori om lesedidaktikkens utvikling, har jeg påpekt hvordan den minst lærerprofilen med det minst fortrolige forholdet til strategiundervisning bærer med seg et lese- og læringssyn fra utdanninga som hvor leseforståelsen ikke har like framtrede betydning som etter lesebegrepet endret seg. Dermed er det ikke nødvendigvis et mål å øke denne gjennom undervisningen. De to mer bevisste profilene har møtt lese- og læringsbegrepet fra et annet perspektiv, og har derfor mer kunnskap om hvorfor det er viktig å styrke leseforståelsen, og at strategiene er et hjelpemiddel i denne sammenhengen. Dette tilsier derfor at Claras utgangspunkt for å øke elevenes leseforståelse gjennom strategier, er noe svakere enn Berits og Annes som en følge av utdanninga, som fant sted på ulike tidspunkt.

5.2 Resultatene hos elevene

Så langt har jeg drøftet noen av grunnene til at leseforståelsen skulle være bedre hos elevene i hovedgruppene enn kontrollgruppene som følge av de lærerne de har, men jeg har enda ikke drøftet hvordan leseforståelsen kan sies å være bedre hos elevene i hovedgruppene. I 5.2 vil jeg diskutere resultatene fra elevinformantene og jeg vil særlig se på hvordan elevene gjorde inferenser i teksten, og hvordan metakognisjonen framsto. Dette vil si hvordan de uttrykte egen tenkning og egne læringsprosesser. Rapporteringa av metakognisjonen retter seg både mot vaner og mot lesinga i den aktuelle undervisningsøkta som var del av undersøkelsen. Ved å se drøftinga fra 5.1 som omhandler lærernes evne og utgangspunkt for å modellere førlesingsstrategier i sammenheng med 5.2 og drøftinga av elevenes lesestrategier, er målet å kunne gi en konklusjon på problemstillinga: Hvordan ble elevenes leseforståelse av teksten påvirka av lærerens modellering av BISON-overblikket?

5.2.1 Fellesgrunnlag og interessante særtilfeller

Strategiundervisning og modellering som overflødig?

Et interessant fellestrekk er at alle elevene opplever strategiundervisninga som overflødig. De begrunner dette med at de var såpass fortrolige med denne strategien at undervisninga ble unødvendig tilleggsinformasjon. I tråd med Øistein Anmarkruds vektlegging av den eksplisitte strategiundervisninga, vet vi at elevene har et økt læringsutbytte av strategiundervisninga (Bråten, 2007, s. 223). Elevene rapporterer nemlig at deres lærere ikke trenger å instruere dem til å benytte strategiene, men at de gjennomfører disse på eget initiativ. Det er verdt å legge merke til at oppfatninga av dette forholdet står i rak motsetning til deres lærere, som alle rapporterer at elevene er for unge for å lese strategisk på egenhånd. Gruppene A, B og C2 oppgir at lærerens strategiundervisning er overflødig fordi de selv er i stand til å initiere strategien, men dette er ikke tilfellet i gruppe C1. Denne gruppa peker nemlig på at grunnen til at undervisninga oppleves som overflødig er at strategiene som gjennomgås er for tidkrevende, og av denne grunn ikke fungerer for disse elevene. Dette er interessant i og med at Clara er lærer for både denne gruppa og for gruppe C2. Man ser dermed at én av Claras grupper mener at strategiene det undervises i er formålstjenelige, mens den andre ikke opplever dette. Dette taler på én side for at Claras holdninger og innstillinger

ikke har påvirket elevenes vaner i veldig stor grad, i og med at C1-gruppa faktisk gjennomfører strategiene.

På en annen side utfordres påliteligheten i funnene fra kontrollgruppene, siden elevene har en viss påvirkningskraft på hverandre i en slik sammenheng. Med dette mener jeg at det kan oppstå asymmetriske relasjoner elevene i mellom, der en elev sitter med definisjonsmakta og får det siste ordet. Det er uvisst om dette er tilfellet i informantgruppene i denne undersøkelsen, men det er viktig å få fram at det er Cato og Carl som vektlegger strategiene og strategiundervisningas irrelevanse når det gjelder deres egen læring, mens Cathrine forholder seg mer passiv under denne delen av intervjuet. Motsatt er det vanskelig å utelukke muligheten for at det de øvrige gruppene oppgir, er representativt for det hvert medlem mener. Alexander på A-gruppa og Cedrik på C2-gruppa er også eksempler på informanter som stort sett besvarer spørsmål kun ved direkte henvendelse fra forsker, og deltar i noen mindre grad i gruppesamtalen. Likevel er det funnene i C1 som er interessante i denne sammenhengen, fordi gruppa uttrykker motvilje mot det å lese på en strategisk måte. Dette kan ha en sammenheng med Claras erkjennelse av en gradvis økende bevissthet rundt lesestrategier, hvor hun ikke enda har lyktes med å bevisstgjøre elevene på fordeler ved å lese strategisk.

Å forstå en tekst – et metaperspektiv

Det ble klart gjennom resultatene at elevene hadde ulike definisjoner av det å forstå en tekst. Hovedgruppene omtalte leseforståelse som noe todelt der man på én side fokuserte på en helhet eller en sammenheng, og på den andre siden detaljer eller innhold. Til sammenligning oppgir C-gruppene at det er en overordnet forståelse av teksten som er det vesentlige. På denne måten kan man argumentere for at gruppe A og B har et større metakognitivt repertoar, fordi de er i stand til å dele leseforståelsen opp på en måte som gir mening for dem når de planlegger lesinga ut ifra faktorer som type tekst, tekststruktur osv. Med dette mener jeg at den delen av leseforståelsen som hovedgruppene betegner som helheten, eller sammenhengen, er den som er operativ i førlesingsfasen når elevene aktiverer bakgrunnskunnskaper. Dette møter støtte hos Ivar Bråten (Bråten, 2007, s. 61) og Brevik og Gunnleifsen (Brevik og Gunnleifsen, 2011, s. 93). Dette kan også ha en overføringsverdi til den andre delen av leseforståelsen i hovedgruppene. Detaljene eller innholdet kan representerer det ukjente i teksten, nettopp fordi det er informasjon som ikke kan framkalles i minnestrukturen. Man kan altså tenke seg at den nye og til nå ukjente kunnskapen har en slags motiverende funksjon for

at eleven skal utvide de kognitive skjemaene innefor et område, i tråd med inferens og trekking av slutninger (Roe, 2011, s. 36).

Ser man kontrollgruppens definisjon av det å forstå en tekst i sammenheng med Claras plass i den lite bevisste lærerprofilen, er det nærliggende å kommentere forholdet til leseforståelse. Clara tilskrives en annen oppfatning av leseforståelse gjennom profilen, som følge av et mulig fraværende fokus på dette i utdanninga hennes. Slik kan man på en side foreslå at Claras manglende bevissthet om leseforståelsens betydning for læring gjennom lesing har påvirket elevene hennes. Dette blir tydeligere når man sammenligner elevene og ser at de metakognitive evnene tolkes som mindre tilfredsstillende i kontrollgruppene, enn i hovedgruppene fordi kontrollgruppene ikke deler det nyanserte bildet av det å lese med gruppe A og B.

Førforståelse ut i fra bilder og overskrifter

Når det kommer til hvordan informantene framkalte bakgrunnskunnskaper gjennom bildene og overskriftene i Sàpmi-teksten, rapporterte alle gruppene at det var disse to bokstavene som hadde størst effekt mtp. forståelsen av teksten før den var lest. Gruppene mener også at B-en og O-en i et samspill var det som ga størst effekt, når man veier tidsbruken opp mot forståelsesomfanget. Ifølge Ivar Bråten er visualisering én av flere viktige metakognitive evner som utgjør leseforståelsen (Bråten, 2007, s. 59). Ved hjelp av bildene kan elevene få støtte for disse visuelle forestillingene, samt knytte dem til tidligere inntrykk, samtidig som de får en slags tematisk oversikt over teksten gjennom overskriftene. Interessant er det også at det er nettopp disse to bokstavene de tre lærerne pekte på som viktige, fordi de kan gi alle elever uansett leseferdighet et helhetlig inntrykk av en tekst. I denne sammenhengen blir det derfor interessant å se at de fleste informantene trekker fram disse bokstavene, når premisset for informantutvalget var å dekke tre faglige nivåer. Med dette mener jeg at hver informantgruppe skulle bestå av et stratifisert utvalg som dekket "hele" spekteret når det gjelder faglig styrke (se s. 42), og at det derfor kan tenkes at kombinasjonen bilder og tematiserende fraser gir alle elever, uavhengig av faglig nivå, en god førforståelse som krever relativt lite tid.

Med tanke på lærerens modellering, kan man foreslå at bilder og overskrifter er deler av teksten som er mer intuitiv å demonstrere høyttenking gjennom, enn andre av bokstavene i BISON. For det første gir bildene og overskriftene en viss tolkningsramme, og åpner for et sett med assosiasjoner. En viktig del av arbeidet med å modellere de to bokstavene, ligger i å

filtrere disse assosiasjonene slik at også elevene kan knytte disse tankerekken til sin egen bakgrunnskunnskap. På denne måten skaper læreren en ramme for elevene, i tillegg til å gi dem begreper om å skape slike rammer på egenhånd (Roe, 2011, s. 32).

5.2.2 Hovedgruppene

Bedre leseforståelse i hovedgruppene?

Resultatene fra intervjuene med elevinformantene viste at hovedgruppene hadde en bedre leseforståelse av Sàpmi-teksten, enn kontrollgruppene. Disse resultatene krever likevel en drøfting, og denne er først og fremst knytta til ulike oppfatninger av leseforståelse.

Oppfatningene er for det første ulike fordi man vektlegger leseforståelsen som del av lesinga ulikt. For det andre rår det også ulike oppfatninger når det gjelder hva leseforståelsen faktisk består av.

Elevene i hovedgruppene kan sies å ha den beste leseforståelsen av teksten. Dette er en analyse av resultatene som bygger på to forhold: Gruppe A og B klarte i større grad å gjøre inferenser enn C-gruppene, og i tillegg kunne de rapportere metakognisjon knytta til gjennomføringa av BISON-blikket. Når det gjelder forventede inferenser i denne teksten, snakker man om en årsakssammenheng: Samene kan betegnes som en urbefolkning fordi det samiske folket levde i det som skulle bli norske områder før landegrensene var trukket. Når teksten ikke gir noen informasjon utover at samene var en urbefolkning og definisjonen på en urbefolkning, er leseren nødt til å bruke bakgrunnskunnskap om norsk og samisk historie for å generalisere seg fram til en slutning. Denne typen slutning kalles en inferens (Roe, 2011, s. 38). En slik logisk slutning har likevel ikke alltid vært regnet som én av flere operasjoner ved det å lese. Dette er naturligvis knytta til framkalling av bakgrunnskunnskaper: Hvis leseforståelse ikke hadde noen sentral posisjon i leseopplæringa da Clara tok utdannelsen, er det naturlig at hun mangler begreper om hvordan det er mulig å forstå en tekst på bakgrunn av det man allerede kan om temaet (Skjelbred, 2010, s. 160). Slik kunne man foreslå at Claras manglende bevissthet rundt det metakognitive aspektet ved lesing har ført til at hennes elever ikke er i stand til å trekke slike slutninger i like høy grad som hovedgruppene.

Kontrollgruppene kobler nemlig ikke opprettelsen av landegrensene som årsaken til at samene regnes som en urbefolkning, og klarer derfor ikke i like stor grad å bruke langtidsminnet for å generalisere. På en annen side lykkes de med å trekke en slutning ved hjelp av langtidsminnet, men ikke på det nivået hovedgruppene gjør.

Metakognisjon i hovedgruppene

I tillegg til analysen av selve forståelsen av teksten som viser at informantene i hovedgruppene har lyktes i større grad, blir det også klart at den rapporterte metakognisjonen deres holder andre kvaliteter enn den kontrollgruppene oppgir. Informantene på gruppe A og B er bevisste når det gjelder å lese ”mellom linjene” i teksten, og peker på at dette handler om å finne informasjon i teksten som ikke står der, men som man skal forstå. Slike utsagn finner vi ikke hos kontrollgruppene, men betyr det at disse informantene ikke har metakognitive evner? Selv om både sterke og svakere lesere kan miste konsentrasjonen og falle ut av teksten, skiller de sterke leserne seg ut ved at de registrerer denne hendelsen idet det hender. Videre har de strategier for å sikre og ta igjen den tapte forståelsen. Denne evnen har ikke de svakere leserne (Roe, 2011, s. 45). Dette er likevel ikke tilfellet hos kontrollgruppene i denne undersøkelsen, som jeg vil forklare nærmere i 5.2.3. I motsetning oppgir faktisk kontrollgruppene at de klarer å registrere at de faller ut av teksten.

På en annen side skal sterke lesere på bakgrunn av mål og type tekst planlegge lesinga og benytte de strategiene som er formålstjenelige for deres vedkommende (Roe, 2011, s. 46). I denne sammenhengen oppgir ikke kontrollgruppene noe som kan forsvare at de gjør strategiske valg i fasen før de leser en tekst. Informanten Carl på gruppe C1 går til og med så langt som å si at gjennomføring av lesestrategier i førlesingsfasen har en negativ effekt på hans forståelse av teksten. Dermed er det nærliggende å kommentere lærernes påvirkning på disse elevene. Clara oppgir at mål, type tekst og elever ikke er faktorer av betydning når hun planlegger leseundervisninga. Dette later til å være overførbart til hennes elever, som i likhet mangler bevissthet rundt fasen før lesing, om man ser bort i fra dem som mener at førlesingstrategiene hemmer forståelsen av teksten. Motsatt er det påfallende at elevene til de to lærerne som tilskrives lærerprofilene som er fortrolige med undervisning av lesestrategier også har et bevisst forhold til denne fasen og hvilke muligheter den bærer med seg for å forstå en tekst i størst mulig grad. I tillegg er disse informantene mer samstemt når de oppgir hvilke lesehandlinger de hadde foretatt seg om læreren ikke hadde pålagt dem BISON-overblikket. Dette kan kontrasteres med Claras elever i kontrollgruppene som oppgir varierte metoder i den innledende fasen av lesinga av en tekst. Derfor er det mulig å si at Annes og Berits systematiske arbeid med strategisk lesing, der modellering er en naturlig del av undervisninga, kan ha gitt deres elever et bedre utgangspunkt for å lære mest mulig fra teksten på egenhånd. Dette møter støtte hos Bjørn Anmarkrud som peker på at det ikke bare er

strategien i seg selv som gir en god leseforståelse, men at også undervisninga av disse er helt sentral (Bråten, 2007, s. 223).

Betydningen av kontrollerende spørsmål

I motsetning til kontrollgruppene, oppgir hovedgruppene at de aktivt stiller spørsmål til teksten som de forventer å få et svar på. Å stille slike spørsmål er en måte å rette fokus og konsentrasjon mot teksten, og på den måten forhindre at man faller ut av teksten og leser ukritisk. Selv om dette er strategier elevene utfører *under* lesing, og på den måten havner like utenfor problemstillingens fokus, mener jeg dette er verdt å drøfte for å vise at informantene i hovedgruppene i større grad lykkes med å forstå teksten. På én side finnes det en fallgrube ved å stille disse spørsmåla til teksten: Disse spørsmåla kan være utledet fra framkalling av bakgrunnskunnskap i førlesingsfasen. På denne måten kan eleven aldri være sikker på at spørsmåla som rettes mot teksten faktisk blir besvart. Slik risikerer man å overse viktig informasjon i teksten fordi man fokuserer mest på svarjakta på spørsmålet man har stilt. Dette er for øvrig det samme argumentet Carl på gruppe C1 brukte mot lesestrategienes verdi for hans vedkommende. Ivar Bråten peker også på at framkallinga av forkunnskapene kan være en trussel mot leseforståelsen, fordi den kan være avledende og tjene som en distraksjon for tekstens egentlige innhold (Bråten, 2007, s. 64).

På en annen side mener han det er lærernes ansvar å forhindre tilfeller av avledende assosiasjoner, og dette skal foregå gjennom undervisning. Fra dette perspektivet kan man argumentere for at dette er noe Anne og Berit har lyktes med, for det første ut ifra hva de oppgir om undervisninga, men også hvilke paralleller man kan trekke fra disse rapporteringene til hva elevene oppgir er viktig når de selv leser, og ikke minst hva de rapporterer fra arbeidet med BISON-overblikket: Lærerne er nemlig opptatte av at elevene holder seg konsentrerte og kan lese fokusert. Gjennom rapporteringer fra elevene på både A- og B-gruppa blir det klart at det er viktig for dem å stille disse spørsmålene, nettopp for å holde seg "inne i teksten". At elevene kan påvirkes gjennom lærerens demonstrasjon av hvordan læring og overvåking av læring foregår, blir også påpekt hos Jansson og Traavik (Jansson og Traavik, 2014, s. 120).

5.2.3 Kontrollgruppene

Å "falle ut" av teksten

Selv om kontrollgruppene holder et mindre tilfredsstillende nivå enn hovedgruppene, finnes det eksempler på rapporteringer av avanserte metakognitive evner.

Carl i C1 oppgir at han av og til kan bli klar over at han leser ukritisk og ubevisst. Han beskriver dette som et sjokk der man blir bevisst på å lese ubevisst, og at dette ikke er noen positiv opplevelse. Celine på C2 sammenligner denne prosessen med det å fortsette på en bok man begynte å lese for et halvt år siden: Bakgrunnskunnskapene er lagret et sted i langtidsminnet, men disse har ikke noen verdi for arbeidet med mindre man aktivt sørger for å framkalle disse. Knyttet opp mot Dukes og Pearsons oversikt over sterke og svake lesere, blir det klart at slik metakognisjon sammenfaller med en sterk leser som overvåker egen forståelse og er klar over når de forstår, og ikke (Roe, 2011, s. 86). Likevel gir aldri disse elevene eksempler på hvordan de omsetter denne metakognisjonen til strategiske tiltak som fører til at de sikrer leseforståelsen etter at de har erkjent at de har falt ut av teksten. Hovedgruppene gir derimot eksempler på måter å overvåke forståelsen, slik at de hele tiden klarer å rette konsentrasjon og engasjement mot teksten. Et eksempel på dette nevnte jeg i 5.2.2, der elevene i gruppe A og B stiller spørsmål til teksten (s. 82).

Fra et annet perspektiv, blir det relevant å drøfte denne analysen opp mot hvordan læreren påvirker disse prosessene. Clara oppgir å ha lite erfaring med å måle elevenes læringsutbytte etter endt lesing. Med andre ord er det lite som taler for at elevene har vurdert seg selv i hvilken grad de har oppnådd målet som ble satt for lesinga, i alle fall ikke på en måte som har gitt Clara den samme informasjonen. Slik kan man argumentere for at en av grunnene til at de oppdager at forståelsen av teksten går tapt samtidig som de ikke setter inn strategiske tiltak for å styrke og gjenvinne den, er at elevene mangler mål for lesinga som ville rettet fokus og konsentrasjon mot spørsmål knyttet til målet. Skjæveland og Mossige peker nemlig på lærerens ansvar når det gjelder å lede sine elever til de læringsmåla som blir satt (Skjæveland og Mossige, 2012, s. 6). Videre kjennetegnes den sterke leseren av sin kunnskap om hvilke mål som foreligger når man skal lese. Ut ifra det Clara oppgir rundt målsettinga for lesearbeidet og det hennes elever rapporterer når det gjelder førlesingsfasen og hvilke faktorer som spiller inn for hvordan den strategiske lesinga foregår, blir det klart at disse elevene ikke benytter målsettinga som et premiss, og kan derfor ikke kategoriseres som sterke lesere på dette punktet (Roe, 2011, s. 46).

Bakgrunnskunnskap vs. forståelse

Når man ser på den bakgrunnskunnskapen elevene i kontrollgruppene rapporterer, blir det klart at de har lyktes i nokså stor grad med å benytte BISON-overblikket for å framkalle en tilfredsstillende førforståelse av teksten. Informantene i C1 og C2 rapporterer bakgrunnskunnskaper som tilsvarer de hovedgruppene rapporterer, både med tanke på dybde

og omfang. Celina på C2 er faktisk den informanten som rapporterer de mest omfattende bakgrunnskunnskapene i hele undersøkelsen, der hun gir eksempler på tematikk rundt samisk kultur som i stor grad kan sammenlignes med den som omhandles i teksten. På denne måten ser man at kontrollgruppene har gjennomført en vellykket strategisk førlesing, med bakgrunn i skjemaet de fikk utlevert som demonstrerte BISON-overblikket. Likevel lykkes ikke elevene på C-gruppene med å forstå teksten i forlengelse av disse bakgrunnskunnskapene, i like stor grad som hovedgruppene. Analysen av resultatene viser nemlig at kontrollgruppenes inferenser er mindre tilfredsstillende, i likhet med en helhetlig forståelse av teksten som knyttes til gjengivelse av de ulike temaene i teksten. Gjengivelsen av hva teksten dreide seg om, og at summen av disse temaene dreide seg om samisk kultur og levesett, er ikke til stede i den grad den er i gruppe A og B.

5.2.4 Hvordan ble leseforståelsen påvirket av modelleringa?

På én måte kan man argumentere for at problemstillinga besvares gjennom analysen av resultatene: Lærerens modellering påvirker elevenes leseforståelse i positiv forstand gjennom førlesingsstrategiene. Ved å modellere BISON-overblikket i forkant, får elevene et utvidet metakognitivt perspektiv på det å lese for å lære. Idet Anne og Berit selv reflekterer over de assosiasjonene, bakgrunnskunnskapen og organiseringa av disse gjennom høyttenking, er elevene i stand til å ta dette perspektivet selv når det er deres tur til å lese, som møter støtte hos Hopfenbeck (Hopfenbeck, 2014, s. 36). På denne måten er de i stand til å utvide, eller elaborere de forkunnskapene de har, slik at de endrer mønstrene i langtidsminnet. Elevene i kontrollgruppa har ikke denne forståelsen av teksten fordi modelleringa av strategien uteble. Informantene i C-gruppene er i stand til å framkalle høyst relevant bakgrunnskunnskap som gir dem et like godt utgangspunkt som hovedgruppene for å utdype disse kognitive skjemaene. Dette viser at BISON-overblikket fungerer utmerket godt, selv når det ikke modelleres, når det kommer til å framkalle bakgrunnskunnskaper. Med utgangspunkt i de få instruksjonene på BISON-skjemaet, var gruppe C1 og C2 i stand til å komme på hva de visste om samene fra før, på egenhånd. Det kontrollgruppene mangler, er likevel det metakognitive perspektivet på det å lese en ny tekst. Berit og Anne viste nemlig at modelleringa rustet dem til å lese på en måte som utdypet det de allerede kan, og sikrer en god forståelse av teksten. Kontrollgruppene har i midlertid ikke satt noe mål for lesinga, som er nødt til å ses i nær sammenheng med strategien (Roe, 2011, s. 85). Slik blir det selvregulerende aspektet ved

strategiene det avgjørende for å forstå teksten bedre, og ikke først og fremst BISON-blikkets formål: Å framkalle bakgrunnskunnskaper.

Det er på en utfordring å skulle konkludere oppgaven på denne måten, med utgangspunkt i analysen av denne ene timen i hvert av klasserommene. Med dette mener jeg at drøftinga av lærerinformantenes holdninger og innstillinger til strategisk lesing, har vist at lærerne bærer preg av å være på tre ulike bevisstetsnivå rundt lesestrategier og undervisninga av dem. Selv om det ikke lar seg gjøre å sette et likhetstegn mellom god praksis og vektlegging av undervisning av lesestrategier, har de tre ulike lærerprofilene hjulpet oss å forstå hvorfor Berit framstår som den mest fortrolige mtp. strategiundervisning, og Clara som den minst fortrolige læreren når det kommer til strategisk lesing. Faktorer som alder, erfaring i læreryrket og tidspunkt for gjennomført utdanning er variabler som har blitt brukt for å forstå den stadig økende bevisstheten til Clara i sammenheng med hva elevene hennes rapporterer i forhold til sine egne vaner, og i forhold til hva som var avgjørende når de skulle lese Sàpmi-teksten. Dermed åpenbarte det seg et viktig skille mellom Anne og Berit på den ene siden og Clara på den andre: Tidspunktet for utdanninga til Clara tilsier at lesebegrepet på dette tidspunktet fokuserte på andre sider ved lesing, enn det det gjør i dag (Skjelbred, 2010, s. 160). Det er også eksempler på rapportering fra Clara som skiller henne fra de to andre lærerne. For eksempel oppgir hun at hun ikke benytter opplysninger som tekst og elevmasse når hun planlegger undervisning av strategier, men isteden er det variasjon i strategiene som blir vektlagt. Hun tror også leseforståelsen av Sàpmi-teksten hadde vært lik om hun hadde modellert BISON-overblikket. Jeg mener at dette utsagnet kan si noe om hva som virkelig er viktig for Clara når det gjelder strategiundervisning, og det er framfor alt *demonstrasjon*. Clara nevner også sin stadig økende bevissthet rundt lesestrategier. Det at det er demonstrasjon, motsetning til modellering som er det uttalte målet for hennes strategiundervisning, kan dette også tyde på at bevisstheten rundt dette er på vei oppover, og derfor ikke svært høy i utgangspunktet. Derfor vender vi igjen tilbake til spørsmålet: Kan man si at modelleringa av førlesingsstrategien påvirka elevenes forståelse i positiv forstand, når kontrollgruppens forholdsvis lave forståelse kan skyldes Claras økende, men dog lave bevissthet til forståelsesarbeid gjennom tekst?

6 Avslutning

Med denne oppgaven har jeg forsøkt å finne ut hvordan en lærers modellering av førlesingsstrategier kan påvirke elevers leseforståelse. Dette har jeg prøvd å vise gjennom resultatene av en undersøkelse der førlesingsstrategien BISON-overblikk ble modellert av to forskjellige lærere i to forskjellige klasser, i tillegg til at én lærer lot være å modellere strategien i sine to klasser. Resultatene om hvorvidt modelleringa gjorde et utslag, stammer fra et lesearbeid med en tekst alle fire klasser arbeidet med. For å avgjøre hva leseforståelsen er, har jeg i flere omganger drøftet sammenhengen mellom lesing, tenkning og hvordan man setter ord på dette. I tillegg har jeg også utforsket lærerinformantenes rolle i det hele. Dette har vært interessant, for selv om det er elevenes leseforståelse vi først og fremst interesserer oss i, har fokuset gradvis dreid seg mer om læreren. Lærerinformantene har hatt en framtrekkende rolle i dette prosjektet, for disse er nemlig den eneste variabelen: Man har lærere som opptrer i en modellrolle, samtidig som én av dem ikke har noen rolle utover det å styre arbeidsøkta. Resultatene som er vektlagt når det kommer til å avgjøre om leseforståelsen er god, og hvordan forståelsen av teksten kunne sammenlignes, baserer seg på elevenes evne til å trekke inferenser i teksten, forståelse knyttet til teksten som en helhet og rapportert metakognisjon, både i forhold til vaner og til den aktuelle økta. Videre har også lærernes bakgrunn, innstillinger og holdninger til lesestrategier spilt en sentral rolle. Disse faktorene er sentrale for å kunne forklare hvorfor modelleringas prinsipper kan sies å være bedre forstått hos enkelte lærere enn hos andre, og hvordan dette kan påvirke elevene.

Det siste jeg foretok meg før denne avslutninga, var drøftinga som endte i nok et spørsmål. Dette spørsmålet har vært viktig for drøftinga av problemstillinga, siden analysen av de to type informantene er så klare i seg selv: Hovedgruppe A og B gjør mer adekvate inferenser, kan sette tekstens innhold sammen til en helhetlig forståelse, og rapporterer en mer utviklet metakognisjon. Samtidig viser resultatene fra lærerne at læreren til kontrollgruppene som har forholdsvis dårligere forståelse av teksten, har et mindre bevisst forhold til strategisk lesing. Dette innebærer mindre bruk av mål i strategiundervisninga, andre oppfatninger av leseforståelse som begrep, og ikke minst at holdningene og innstillingene hennes ikke tematiserer metakognisjonen i noen særlig grad. Anne og Berit rapporterer holdninger og praksis som i større grad knytter seg til strategiundervisning der mål, tilpasning ut i fra tekst og elever er avgjørende. Dermed har en brorpart av drøftinga rettet seg mot kontrollgruppens mindre tilfredsstillende leseforståelse og Claras eventuelle påvirkning på dette: Var

leseforståelsen forholdsvis mindre tilfredsstillende fordi modelleringa aldri fant sted, eller var leseforståelsen forholdsvis dårligere fordi Claras lave bevissthet rundt lesestrategier gjør at informantene i kontrollgruppene ikke deler utgangspunkt når det gjelder betydninga av strategiske evner i arbeid med tekst?

Selv om enkelte sider ved undersøkelsen kan tyde på at Claras elever ender opp med en lavere leseforståelse som følge av et mindre utviklet metakognitivt repertoar, vil jeg konkludere med at leseforståelsen påvirkes i positiv forstand av en lærers modellering av en førlesingsstrategi. Dette begrunnes først og fremst med den metakognitive innsatsen hovedgruppene legger i lesinga. Gjennom modelleringa blir elevene bevisste på hvorfor de leser. Med utgangspunkt i førlesingsstrategien er de i stand til å framkalle bakgrunnskunnskaper, som de gjennom lesinga evner å utdype med utgangspunkt i et mål. Dette gjør de blant annet ved å holde seg aktivt inne i teksten gjennom å stille spørsmål som de må lese videre for å få besvart. Det er nemlig på dette punktet skillet mellom kontrollgruppene og hovedgruppene blir klart: Selv om alle fire grupper klarer å framkalle tilfredsstillende bakgrunnskunnskap gjennom BISON-overblikket, er det kun hovedgruppene som kan rapportere konkrete handlinger og tiltak de gjør i teksten for å styrke forståelsen.

Da jeg gikk inn i arbeidet med oppgaven hadde jeg visse forventninger knyttet til hva jeg ville finne ut. Likevel ble jeg noe overrasket over at et så likt utgangspunkt når det gjelder bakgrunnskunnskaper, kunne ende opp i ganske forskjellige grader av tekstforståelse. Når det er sagt, var jeg også overrasket over at kontrollgruppene var i stand til å framkalle såpass omfattende bakgrunnskunnskaper, uten å ha fått en modellering av strategien. Dette kan skyldes både det Clara og elevene hennes rapporterer ift. BISON-overblikket: Det er en lesestrategi de er fortrolige med. I tillegg sier Clara at skjemaet for BISON-overblikket som også C-gruppene fikk utdelt var selvforklarende, og på den måten kunne gjort dem i stand til å framkalle bakgrunnskunnskapene sine på lik linje med hovedgruppene. I startfasen av arbeidet hadde jeg en tese om at elevenes læringsutbytte utelukkende var avhengig av framkallinga av bakgrunnskunnskapen alene. Gjennom arbeidet med oppgaven har jeg derfor blitt klar over at det grunnlaget læreren legger for at elevene skal bruke forkunnskapene aktivt i lesinga, gjør et stort utslag når det kommer til å lære i forlengelse av det man kan fra før. Jeg har også gjennom arbeidet blitt bevisst på hvilken verdi lesestrategier har, og hvordan de kan ha en tilpassende effekt på et bredt elevgrunnlag.

Når det gjelder spørsmål som knytter seg i forlengelse til oppgaven, er det flere forhold hos lærerne, deres elever og den daglige leseopplæringa vi ikke har fått innsyn i. Dette er forhold som har påvirket undersøkelsens reliabilitet og validitet, og er dermed et naturlig utgangspunkt for videre undersøking og forskning. På den måten hadde det vært interessant å følge klassene og lærerne under lengre tidsrammer og en mer lærerstyrt form for å få et innblikk i hva lærerne faktisk viderefremidler og vektlegger i den daglige leseopplæringa. Slik er det ikke sikkert at Clara ville ha like stor avstand til Berit og Anne, sammenlignet med det som kommer fram gjennom deres rapporteringer. Videre forskning kunne også med fordel fokusert på fasen under- og etter lesing for å avdekke eventuelle forskjeller mellom lærere og elever, i tillegg til å beskrive de kognitive prosessene under lesinga.

7 Litteraturliste

Barton, David og Hamilton, Mary. (1998) *Local literacies. Reading and writing in one community*. London: Routledge

Bråten, Ivar (Red.). (2002) *Læring i sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Bråten, Ivar (Red.). (2007) *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Bråten, Ivar og Olaussen, Bodil Stokke. (1999) *Strategisk læring. Teori og pedagogisk anvendelse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Eide, Torunn og Tørjesen, Torill Wiiger. (2008) *Ord for alt 7 – Lesebok B*. Oslo: Cappelen Damm

Hattie, John. (2013) *Synlig læring – for lærerne*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Hopfenbeck, Therese Nerheim. (2014) *Strategier for læring – Om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget

Jansson, Benthe Kolberg og Traavik, Hilde. (2014) *Norskboka 2 – Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. Oslo: Universitetsforlaget

Kulbrandstad, Lise Iversen. (2003) *Lesing i utvikling – Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget

Kverndokken, Kåre og Bakke, Jannike Ohrem. (2008) *Safari 7. Lesebok B*. Oslo: Gyldendal norsk forlag

Lervåg, Arne og Melby-Lervåg, Monica. (2014) John Hatties Visible Learning: Ingen ”hellig gral” for undervisninga. *Bedre skole*.

Hentet fra:

<https://utdanningsforskning.no/artikler/john-hatties-visible-learning-ingen-hellig-gral-for-undervisningen/>

Løvland, Anne. (2011) *På jakt etter svar og forståing. Samansette fagtekstar i skulen*. Bergen: Fagbokforlaget

Molander, Berit og Skauge, Inger Lise. (2009) *Lese Lære Lykkes*. Oslo: Gyldendal norsk forlag

Piaget, Jean. (1971) *Barnets psykologiske utvikling*. København: Hans Reitzels forlag

Ringdal, Kirsten. (2014) *Enhet og mangfold – Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

Roe, Astrid. (2011) *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen, 2. utg*. Oslo: Universitetsforlaget

Skjelbred, Dagrun. (2010) *Fra Fadervår til Facebook: Skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget

Skjæveland, Kristine Gilje og Mossige, Margunn (2012) *Læringsstrategier i flere fag. Praktiske eksempler for ungdomstrinnet og videregående opplæring*. Lesesenteret UIS. S. 1-40

Hentet fra:

<http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/Videreg%C3%A5ende/L%C3%A6ringsstrategier05.11.12.pdf> den 23.05.17

Utdanningsdirektoratet (2015) *Kunnskapsløftet - Læreplanverket for Grunnskolen*. Oslo: PEDLEX Norsk skoleinformasjon

Woolfolk, Anita (2010) *Educational Psychology, eleventh edition*. New Jersey: Pearson.

8 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1 og 2: Samtykkeskjema

8.1.1 Vedlegg 1: Informasjonsskriv lærere

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Lesestrategier og leseforståelse”

Bakgrunn og formål

Jeg ønsker å undersøke sammenhengen mellom lesestrategier før lesing og leseforståelsen vår. Mer bestemt har jeg lyst til å finne ut hvordan man ved hjelp av strategier kan fremkalle bakgrunnskunnskap om et emne som omhandles i en tekst allerede før vi har lest teksten. I tillegg vil det være interessant å se om det å fremkalle bakgrunnskunnskaper, i motsetning til ikke å gjøre det, vil ha noe å si for leseforståelsen av teksten. Dette prosjektet utføres anledning en mastergradsstudie ved Universitet i Agder og avhandlingen skal være ferdig i mai 2017.

Jeg har kontaktet deg fordi jeg har kjennskap til skolen du arbeider ved, eller kjennskap til deg som lærer på annet vis, og ser på dette som en fordel i forhold til samarbeidet om en potensiell gjennomføring av denne datainnsamlingen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Denne datainnsamlingen tar sikte på å fremvise konkret bruk av, samt holdninger og tanker om lesestrategier i førlesingsfasen, både fra lærer- og elevperspektiv. Derfor planlegger jeg å gjennomføre to ulike datainnsamlingsmetoder: Observasjon og intervju. Observasjonen vil gjelde et undervisningsopplegg, mens jeg ønsker å gjennomføre ett intervju med deg i forkant av gjennomføringen av dette undervisningsopplegget, og ett intervju med deg i etterkant av opplegget. Deltakelse fra deg innebærer for det første at du plukker ut tre elever som representerer klassen faglig innenfor rimelighetens grenser. Denne gruppa blir undersøkelsens fokusgruppe. Videre er det ønskelig at begge kjønn er representert, altså to jenter og én gutt, eller to gutter og én jente. For det andre innebærer din deltakelse at det er deg som gjennomfører undervisningsopplegget, som jeg har lagt ved, mens jeg observerer elevenes aktivitet. Deltakelse innebærer også to intervju med deg. Intervjuet med deg og med elevene etter gjennomført undervisningsopplegg tar sikte på konkretisere lesestrategiene og jeg vil derfor stille spørsmål rundt elevenes tankeprosesser i det de aktiverer forkunnskapene knyttet til tekstens tema. I den forbindelse vil ditt intervju i etterkant omhandle din oppfatning av læringsutbytte, strategienes funksjon og verdi, betydningen for leseforståelse osv. Dette vil ta ca. . I intervjuet før gjennomføringen av undervisningsopplegget er jeg ute etter dine holdninger og vaner når det kommer til undervisning i lesestrategier. Dette intervjuet vil ta ca 45 minutter. Når det kommer til registrering av dataen, vil observasjonen av opplegget noteres fortløpende. Intervjuene med både deg og elevene ønsker jeg å ta opp gjennom lydopptak.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun prosjektgruppa, dvs. to personer: Erlend Omdal og Magnhild Vollan, som vil ha tilgang på personopplysninger. Selv om målet ikke er å innhente personopplysninger, vil all data som samles inn i intervjuene og undervisningsopplegget lagres på en personlig datamaskin slik at opplysningene ikke skal komme på avveie. I det transkriberte intervjuet vil ikke dine utsagn være markert med navnet ditt, men med en kode, for eksempel "Lærer A". Opplysninger som er interessante og vil nevnes i den publiserte avhandlingen er kjønn og yrke, rettere sagt din stilling som norsklærer på 7. trinn. I tillegg vil det opplyses om at du jobber på en skole i Agder. Ellers er det ikke behov for å hente personopplysninger.

I og med at navnet ditt vil anonymiseres og de eneste kjente opplysningene om deg i publikasjonen vil være kjønn og det faktum at du er norsklærer på 7. trinn på en Agder-skole vil du ikke kunne gjenkjennes.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 05.05.2017, som er frist for innlevering av masteroppgaven. Etter dette venter jeg på gradering av oppgaven og vil ikke slette materiale i tilfelle noe må utbedres. Inntil graderingen er fullført vil jeg lagre lydopptaket på en enhet, de kodede intervjuene på en annen enhet og intervjuenes koblingsnøkkel på en tredje enhet. Etter graderingen er gjennomført vil jeg slette lydopptakene, samt anonymisere intervjuene fullstendig. Dette innebærer å slette fornavn i de transkriberte intervjuene slik at du ikke kan gjenkjennes under noen omstendigheter. Eventuelle personopplysninger vil naturligvis fjernes fra intervjuet etter gradering.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektleder Erlend Omdal på tlf. 90557355 eller veileder Magnhild Vollan på tlf. 38142035.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.2.1 Vedlegg 2: Informasjonsskriv elever

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Lesestrategier og leseforståelse”

Bakgrunn og formål

Jeg ønsker å undersøke sammenhengen mellom lesestrategier før lesing og leseforståelsen vår. Mer bestemt har jeg lyst til å finne ut hvordan man ved hjelp av strategier kan fremkalle bakgrunnskunnskap om et emne som omhandles i en tekst allerede før vi har lest teksten. I tillegg vil det være interessant å se om det å fremkalle bakgrunnskunnskaper, i motsetning til ikke å gjøre det, vil ha noe å si for leseforståelsen av teksten. Dette prosjektet er del av en mastergradsstudie ved Universitet i Agder og avhandlingen skal være ferdig i mai 2017.

Når jeg har valgt ut deltagere til å delta i denne undersøkelsen har jeg tatt kontakt med Risør Skole og fått hjelp av læreren som underviser i norsk, som også skal være en deltager. Deretter har jeg forespurt av denne læreren å plukke ut tre elever som viser et mangfoldig faglig styrke, som skal utgjør en gruppe.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Å delta i denne studien innebærer å være med i et undervisningsopplegg med hele klassen, for så etterpå gjennomføre et intervju med en forsker sammen med to medelever.

Undervisningsopplegget er anslått å vare i én skoletime(45 minutter), mens intervjuet vil ta i underkant av 40 minutter. Opplysningene om personene som skal brukes i studiene kommer til å være kjønn og alder. Ellers vil spørsmålene i intervjuet omhandle bruk av lesestrategier før lesing, altså å aktivere bakgrunnskunnskap. Dette innebærer for eksempel hvilke assosiasjoner deltageren får når vedkommende ser et bilde eller leser en innledning, hvordan disse assosiasjonene utdypes etter en tekst er lest, deltagerens vaner og erfaringer når det kommer til lesestrategier osv. Mens jeg vil registrere hva som skjer i undervisningsopplegget gjennom notater, vil jeg registrere dataen i intervjuene ved hjelp av lydopptak. Disse lydopptakene vil så skrives ned med en koblingsnøkkel, slik at intervjuene som tekstfiler ikke vil inneholde navn.

Dersom både deltager og foresatt(e) samtykker deltagelse i prosjektet, har foresatte selvfølgelig muligheten til å se intervjuguiden, altså de spørsmålene jeg vil stille deltageren.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun prosjektgruppa, dvs. to personer: Erlend Omdal og Magnhild Vollan, som vil ha tilgang på personopplysninger. Selv om målet ikke er å innhente personopplysninger, vil all data som samles inn i intervjuene og undervisningsopplegget lagres på en personlig datamaskin slik at opplysningene ikke skal komme på avveie. I tillegg vil en koblingsnøkkel - et skjema som kobler en deltagers navn med en kode som er slik hver deltager betegnes i intervjuet - lagres fysisk adskilt fra intervjuet slik at ikke intervjufilen kan knyttes til en bestemt person, med mindre man har filen med koblingsnøkkelen.

Når oppgaven publiseres vil ikke deltageren kunne gjenkjennes, men isteden få et oppdiktet navn for å sikre anonymiseringen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 05.05.2017, som er frist for innlevering av masteroppgaven. Etter dette venter jeg på gradering av oppgaven og vil ikke slette materiale i tilfelle noe i oppgaven må utbedres. Inntil graderingen er fullført vil jeg lagre lydopptaket på en enhet, det kodete intervjuet på en annen enhet og intervjuets koblingsnøkkel på en tredje enhet. Etter graderingen er gjennomført vil jeg slette lydopptakene, samt anonymisere intervjuet fullstendig. Dette innebærer å slette navnelister(fornavn) og koblingsnøkkel slik at ingen kan gjenkjennes gjennom intervjuet under noen omstendigheter. Eventuelle personopplysninger vil naturligvis fjernes fra intervjuet etter gradering.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektleder Erlend Omdal på tlf. 90557355 eller veileder Magnhild Vollan på tlf. 38142035.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å la _____ delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.2 Vedlegg 3: BISON-overblikk (Zeppelin)

LÆR Å LÆRE - KURS

BISON-overblikk

Indianeren Barske Bison

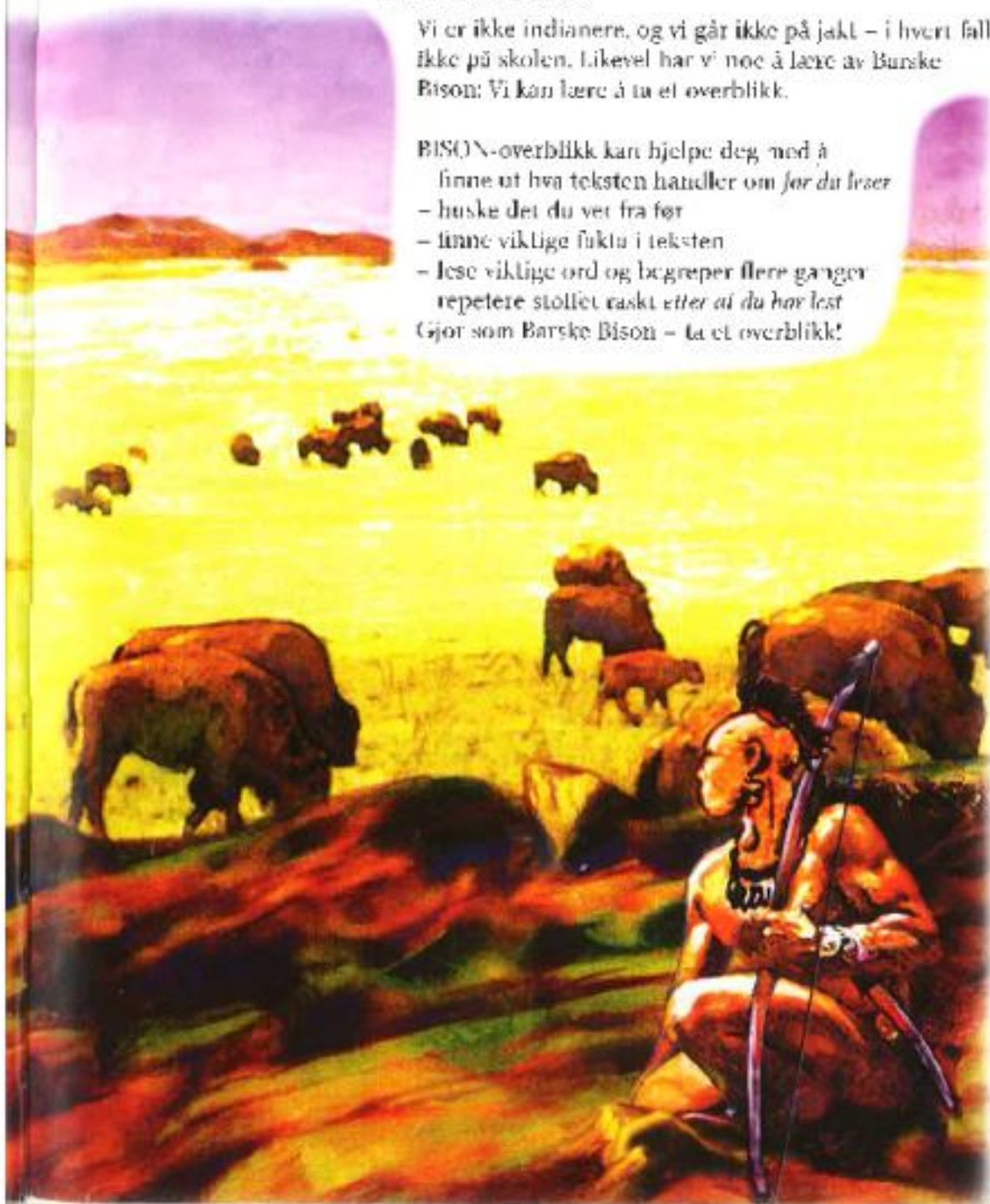
Det var en gang en indianer som het Barske Bison. Han var stammens aller beste bisonjeger. Når Barske Bison skulle ut på jakt, gikk han først opp på en topp med god utsikt. Derfra kunne han se hele jaktområdet. Barske Bison la nøye merke til hvor det var stier som dyrene hadde lagd. Han kikket etter bekker og elver der dyrene kunne komme og drikke. Og han merket seg hvor gresset var høyt og saftig, akkurat slik dyrene ville ha det. Så gikk Barske Bison ned fra toppen og dro ut på jakt.

Det var alltid Barske Bison som skjøt det første dyret. Og det var alltid Barske Bison som fikk flest dyr. Det var nok fordi Barske Bison alltid tok et overblikk over jaktområdet. Dermed visste han hvor han skulle lete etter dyrene.

Lær av Barske Bison!

Vi er ikke indianere, og vi går ikke på jakt – i hvert fall ikke på skolen. Likevel har vi noe å lære av Barske Bison: Vi kan lære å ta et overblikk.

BISON-overblikk kan hjelpe deg med å
finne ut hva teksten handler om *før du leser*
– huske det du vet fra før
– finne viktige fakta i teksten
– lese viktige ord og begreper flere ganger
– repetere stoffet raskt etter at du har lest
Gjør som Barske Bison – ta et overblikk!



Oppskrift på BISON- overblikk

Hvis du lurer på hva du skal gjøre når du skal ta et BISON-overblikk over en tekst, skal du tenke på ordet BISON. Hver bokstav i dette ordet står for en ting du skal gjøre når du tar et BISON-overblikk.

BILDER OG BILDETEKSTER

Studér alle bilder og illustrasjoner, også tabeller og skjemaer. Husk å lese bildetekstene også.

INNLEDNING

Les innledningen til teksten. Innledningen er det første avsnittet i teksten. Der pleier forfatteren å skrive noe om hva hele teksten handler om.

SISTE AVSNITT

Les siste avsnitt i teksten. Der skriver forfatteren ofte et lite minisammendrag.

OVERSKRIFTER

Les alle overskriftene i den teksten du skal lese. En lang tekst er ofte delt opp i mindre deler, hver med sin overskrift.

NBI ORD SOM SKILLER SEG UT

Les alle NB-ordene i teksten. NB er forkortelse for «notabene» og betyr «legg merke til». NB ord er ord som skiller seg ut. Forfattere merker ofte ord som de vil at leseren skal legge spesielt merke til. Ordene kan merkes på forskjellige måter:

- kursiv: Bokstavene slår på skrå.
- understreking: Ordene får en strek under seg.
- **fete typer**: Ordene er skrevet med tykke, fete bokstaver.
- **STORE BOKSTAVLER**: Av og til er viktige ord skrevet med STORE BOKSTAVLER.

BISON OVERBLIKK

- B** – Bilder og bildetekster
- I** – Innledning
- S** – Styke avsnitt
- O** – Overskrifter
- N** – NB-ord Ord som skil seg ut



OPPGAVER

6

Nå skal du ta et BISON-overblikk over teksten «Bison – Nord-Amerikas vilde okse» på side 26–27.

- a Se BARE på bilder og bildetekster. Ikke les resten av teksten.
- b Skriv en setning om hva du tror teksten handler om.
- c Les BARE innledningen (første avsnitt) i teksten om bison.
- d Skriv en setning om det du har lært.
- e Les BARE siste avsnitt.
- f Skriv ned én viktig setning fra det siste avsnittet i teksten. Velg den setningen du synes er viktigst.
- g Les alle overskriftene i teksten om bison.
- h Skriv alle overskriftene i boka di.
- i Les alle NB-ordene i teksten.
- j Skriv alle NB-ordene i boka di.

7

7a Snakk sammen om teksten «Bison – Nord-Amerikas vilde okse» uten å se i boka. Hva lærte dere av å ta et BISON-overblikk?

b Les hele «Bison – Nord-Amerikas vilde okse». Grodde dere å gjette omlrent hva som står der?

- 8a Ta et BISON-overblikk over teksten «Hjernen – verdens flotteste datamaskin» på side 28–29. Følg oppskriften utinn for inn. Dere skal ikke lese hele teksten nå.
- b Lag et tankekart om hjernen ut fra det dere har lært av å ta overblikk. Ikke les hele teksten nå heller.
- c Les hele teksten «Hjernen – verdens flotteste datamaskin».
- d Snakk sammen om tankekartet fra oppgave 8b. Hadde dere greid å gjette hva teksten handler om?

9

- 9a Finn fram en bok i et annet fag (for eksempel samfunnsfag, KRL eller naturfag). Velg ut et kapittel du ikke har lært ennå, og ta et BISON-overblikk over teksten. Ikke les den på vanlig måte!
- b Skriv minst tre setninger om hva du tror teksten handler om.
- c Les hele teksten, og sjekk om du gjettet riktig.

10 Hvordan var det å jobbe med BISON-overblikk? Skriv i boka di:

- a Tre ting jeg har lært om overblikk.
- b To ting jeg ikke med overblikk.
- c En ting jeg lurer på med overblikk.

8.3 Vedlegg 4: BISON-skjema (Brukt i undersøkelsen)

BISON-blikket

Bruk denne malen til å notere under hver bokstav hvilke tanker du gjør deg før du leser teksten.

- B** → Bilder og illustrasjoner: Hva visste/tenkte du da du så bildene?
- I** → Innledning: Sier innledningen noe om hva vi skal lese?
- S** → Siste avsnitt/oppsummering: Blir teksten oppsummert?
- O** → Overskrifter: Ser det ut som det er flere temaer i denne teksten?
- N** → NB-ord: Ord vi legger merke til? *Kursiv*,
STORE BOKSTAVER, **fete bokstaver**, understrekinger?

Bilder/illustrasjoner:

Innledning:

Siste avsnitt/oppsummering:

Overskrifter:

NB-ord:

8.4 Intervjuguider

8.4.1 Vedlegg 5 og 6: Intervjuguide lærerinformanter

Vedlegg 5: Intervjuguide for lærere *før* undervisningsopplegg

Intervjuguide – før undervisningsopplegg: Lærere

Innledning:

- Hei og takk for din hjelp med prosjektet.
- Avklar intervjuets formål: Innsikt i denne lærerens vaner og holdninger knyttet til lesestrategier. Hvorfor? Fordi det blir interessant å se på i elevenes læringsutbytte etter endt undervisningsopplegg: Grad av fortrolighet med strategiene kan vise til typiske lærings- eller lesestiler.
→ Ikke mål for intervjuet å dømme lærerens praksis etter teoretiske idealer, selv om det kan være interessant å avdekke taus kunnskap, dvs. ”positive” trekk i undervisningen din som ikke kommer frem i din rapporterte praksis
- Bekreft fortsatt samtykke
- Forklar ca. hvor lang tid intervjuet vil ta og hvordan spørsmålene stilles: Todelt intervju der læreren selv velger hvor mye han/hun vil gå inn på de forskjellige tingene
- Forklar at det gjøres lydopptak av intervjuet og at lydopptaket vil skrives ned. Forklar hvem som skal høre opptakene osv. og forklar når de skal slettes

Spørsmål om vaner knyttet til strategiundervisning(praksis)

- Selvoppfattelse i lys av lesestrategiene
 1. Har du et bevisst forhold til lesestrategier?
 - a. Hvis ikke, forhold til de mer generelle læringsstrategiene?
 2. Vil du si at du benytter dem i liten eller stor grad?
 3. Er lesestrategier en typisk kjepphest for deg? Betyr dette at du bruker relativt mye/lite tid på dem?
 4. Ville du karakterisert elevene dine som strategiske lesere?
 - a. Enten som aktive brukere av etablerte lesestrategier?
 - b. Som strategiske på andre vis: Formål, systematikk og/eller metoder med lesingen?
- Karakteristikk av den strategiske undervisningen
 1. Er lesestrategiuundervisninga fraværende?
 - a. Bevisst valg?
 - i. GÅ TIL HOLDNINGER

- b. Ubevisst?
 - i. Hva er karakteristisk for din undervisning av arbeid med lesing av tekster?
 - ii. Finnes det et formål med lesinga? Hvem tematiserer dette? Deg, elevene, læreboka, læreplanen, halvårsplanen?
 - iii. Forståelsen av teksten: Hva er viktig for å få en best mulig forståelse av teksten som helhet? Avklaring av vanskelige ord? Få frem temaet?
 - iv. Hvilken betydning har elevenes forkunnskaper om temaet de skal lese om? Hvordan utnyttes dette?
- 2. I norskundervisningen? I andre fag?
- 3. Visse strategier forbeholdt bestemte tekster? Eksempler?
- 4. Variert mtp. ulike strategier, eller enhetlig og spesifikk?(Begge med åpenbare fordeler)
- 5. Fokus på helhetlig forståelse av teksten? Fokus på forståelse av alle ord, eller alle setninger? Fokus på en multimodal forståelse med flere meningsskapende faktorer? Hvorfor?
- Type strategier → forklar fasene
 - 1. Førlesingsfasen(elaborerende/utdypende)
 - a. Strategier som fremkaller elevenes bakgrunnskunnskap? Foregripe eller forberede lesingen?
 - b. Mål for lesing – kan strategibruken være et mål i seg selv?
 - c. Elevenes valgfrihet
 - 2. Under lesing(elaborerende/kontrollerende/memoriserende)
 - a. ? Elevene gjør seg selv bevisst på om de får med seg det de leser?
 - b. Aktiviteter/tenkemetoder under lesing? Knytte det man leser om til det en kan fra før?
 - c. Lesing med fokus på inferenser? De dyktige leserne trekker slutninger på grunnlag av den informasjonen som leses ut av teksten?
 - 3. Etterlesingsfasen(kontrollerende/memoriserende)
 - a. Strategier/aktiviteter med ”summativ” funksjon? Strategier som viser til helhetlig forståelse?
 - b. Oppsummere eller skille ut viktig informasjon? Hvordan gjennomfører man dette?
 - c. Hvilke aktiviteter anvendes for å oppsummere og skille ut det viktigste fra teksten? Spiller preferanser noen rolle her? Muntlig, skriftlig, visualisere vha. tegning/bilder, konkrete(fysiske objekter man kan bruke kroppen sin for å vise)?

Spørsmål om holdninger knyttet til lesestrategier(teori)

- Lesestrategienes verdi
 - 1. I hvilken grad mener du lesestrategiene har en verdi?
 - 2. Er det verdt å holde på med? Hvorfor/hvorfor ikke?

3. Mener du at lesestrategiene er for tidkrevende i forhold til det læringsutbyttet som tilsynelatende foreligger? Hvordan kan man forsvare å bruke såpass lang tid på forholdsvis korte tekster?
- Typen lesestrategier – preferanse?
 1. Har du selv en type lesestrategi du særlig brenner for, eller har mer troa på? Hvorfor?
 2. Mener du denne strategien/typen kan anvendes på de fleste tekster, eller har den et mer begrenset bruksområde?
 3. Mener du noen typer lesestrategier er uhensiktsmessige? Hvorfor?
 4. Finnes det alternativer til det som blir kalt lesestrategier? Hva er i så fall viktig for deg mtp. dine elever?
 - Læringsstrategier vs. læringsstiler
 1. Hva mener du er forbindelsen mellom lesestrategier, eller læringsstrategier og læringsstiler?
 - a. Hva er din oppfatning av hvordan elevene lærer best? Lytting, skriving osv? Gjelder én type for flere elever, eller er variasjonen stor?
 - b. Hvordan påvirker slike opplysninger ditt valg av strategier i undervisninga? Blir det aktuelt å fjerne strategiene som sådan?
 2. Hva slags elever mener du har best utbytte av å benytte strategiene? Har alle elever noe igjen for å lese strategisk?
 3. Mener du det finnes en sammenheng mellom svake/sterke lesere og grad av strategianvendelse?
 4. Hvilket potensial ligger det i å studere sterke leseres læringsstiler med fokus på lesestilen?
 - Lesestrategienes reelle verdi → i livet
 1. Lesestrategier – en form for selvregulering: I hvor stor grad opplever du elevene som selvregulerte mtp. lesestrategier i møte med en ny tekst?
 2. Er dette med selvregulering og selvgåenhet et mål for deg som lærer?
 3. Hvor passiv rolle mener du at du som lærer kan ta i arbeid med lesestrategier?
 - a. Trekke seg helt tilbake?
 - b. Gjøre et utvalg strategier elevene velger mellom?
 - c. ”Styre” tankevirksomheten i større grad, altså foreslå assosiasjoner, påpeke sammenhenger osv?
 4. Betydningen for leseforståelsen
 - a. Kan strategisk lesing påvirke leseforståelsen vår av en tekst? Hvorfor og hvordan?
 - b. Hva er dine assosiasjoner til kunnskapshull?
 - c. I hvilken grad tror du leseforståelsen av en tekst som helhet kan påvirke kunnskapsstrukturene våre?
 - d. Hvilken reell betydning tror du det å knytte gammel til ny kunnskap, trekke slutninger på grunnlag av dette, gjøre seg opp en mening om hva som er mulig å lære ut ifra en tekst osv. har for leseforståelsen? Er det mulig å tette kunnskapshull gjennom lesestrategier?

Vedlegg 6: Intervjuguide for lærere etter undervisningsopplegg

Intervjuguide – etter undervisningsopplegg: Lærere

Spørsmål knyttet til teksthendinga

- Oppfattet læringsutbytte
 1. Hva var ditt inntrykk av læringsutbyttet etter denne økta endte?
 - a. Leseforståelsen av Sápmi-teksten – brukte elevene sine bakgrunnskunnskaper for å skape mening og forståelse i teksten?
 - b. På hvilken måte gjorde de dette?
 2. Mtp. mål for arbeidet, virket det som elevene var i stand til å sette sine egne mål for lesinga? Ser du på dette som en fordel?
- Modellerings betydning → Lesestrategiene
 1. Du stod selv for å modellere strategien, riktignok ut fra et ferdigskissert undervisningsopplegg. Hvilke tanker gjør du deg om denne måte å undervise på? Kunne man brukt andre måter å fremstille anvendelse av strategier på?
 2. Hvordan vurderer du opplegget ift. elevenes læringsutbytte?
 3. Fikk du noe inntrykk av elevenes deltakelse mens du modellerte strategier før lesing?
 4. Hvordan tilpasset du din egen høyttenking så en elev i 7. klasse kunne gjenkjenne seg i det?
- Strategibruk som TPO?
 1. Utvalget av både strategier og tekst var på ingen måte tilpasset den enkelte. Kan man likevel spore prinsipper som nettopp tilpasser den enkeltes læring?
 2. Alle har forskjellige interesser, minner, verdenssyn osv. Og vi ”tvinger” strengt tatt elevene til å fremkalle bakgrunnskunnskap. Vi tvinger likevel ikke frem hvilke bakgrunnskunnskaper. Hva mener du dette har å si for graden av tilpassing knyttet til denne type undervisning?
- Læringsstiler vs. lesestrategier: Hvilke elever har en utpreget stil, og hvilke elever har mer nytte av strategiene som metoder/hjelp? (knytter informantene(elevene) opp til observasjonen)
 1. Hva kjennertegner den gode leseren i vår sammenheng?
 - a. Kan dette betegnes som en god lesestil når det i utgangspunktet forelå såpass sterke føringer mtp. tekst, utvalg strategier, tid osv?
 2. Hva kjennetegner den svake leseren i samme setting?
 - a. Er dette nødvendigvis dårlig strategianvendelse og en dårlig lesestil? Dette vet vi først når det er klart for oss hvordan eleven lærer best?
 3. Hvordan synes du elevene lyktes i å selvregulere seg selv? Er dette en uvant setting?
 4. Hvordan vurderer du strategienes potensial til å føre til selvregulering?
- Leseforståelsen
 1. Mener du disse aktivitetene i større grad er med på å synliggjøre læring gjennom elevenes metaspråk?
 2. Hvordan tok de utgangspunkt i bakgrunnskunnskapen for å gå videre med arbeidet?

3. Føler du at elevene ble klare over hvor kunnskapshullene deres lå når det gjaldt samisk språk og kultur?
4. I hvilken grad klarte elevene å sette sine egne mål på bakgrunn av hvor kunnskapshullene var?
5. Mener du førlesestrategiene og undervisningen av disse påvirket deres leseforståelse? I så fall; Positivt eller negativt?

Diverse:

- Utdanning:
- Fartstid i læreryrke:
- Tid som lærer i denne bestemte klassen
- Antall timer i uka med denne klassen

8.4.2 Vedlegg 7: Intervjuguide elevinformanter

Intervjuguide – etter undervisningsopplegg: Elever

Innledning:

- Hils på hverandre, få hver informant til å introdusere seg selv → Gjenkjenning i etterkant
- Avklar formålet med intervjuet: Å vite litt om hvordan dere tenkte når dere brukte lesestrategier før dere leste teksten om Sápmi
- Avklar at alle fortsatt samtykker i å delta
- Forklar ca. hvor lang tid intervjuet vil ta og hvordan spørsmålene stilles: XXXdelt intervju der dere velger selv hvor mye dere vil gå inn på de forskjellige tingene
- Forklar at det gjøres lydopptak av intervjuet og at lydopptaket vil skrives ned. Forklar hvem som skal høre opptakene osv. og forklar når de skal slettes

Spørsmål til teksthending: Spørsmål om hvordan dere brukte lesestrategiene akkurat

Tidligere erfaringer med lesestrategier

1. Var dette en kjent måte å arbeide på? Hadde dere gjort noe lignende før?
2. Hvilke lesestrategier har dere brukt før?
3. I hvilke fag kan man bruke strategiene?
4. Skilte måten dere brukte strategier på i dag, fra hvordan dere bruker strategier ellers?

Leseforståelse med utgangspunkt i teksten

1. Hva leste dere om i stad?
2. Hva handlet teksten om?
3. Hvilke temaer innen Sápmi kunne vi lese om?
4. Hvorfor hjalp det/hjalp det ikke å prøve å minne oss på det vi allerede visste om samene og kulturen deres for å forstå den informasjonen teksten ga oss bedre?

BISON-blikket(Foreslår svar/kategorier. Vil ikke nødvendigvis følges opp)

1. Hvordan brukte dere BISON-blikket på denne teksten? Var det noe som fungerte?
2. Hvordan hjalp
 - a. Bildene og illustrasjonene til å komme på noe om samisk kultur?
 - b. Innledningen dere med å tenke?
 - c. Overskriftene? Kunne dere allerede se hvordan teksten var bygd opp og hva dere ville lese om?
 - i. Samene som urfolk
 - ii. Hva lever samene av?
 - iii. Samisk språk?
 - iv. Samiske ordtak?
 - v. Den samiske nasjonalsangen?
 - d. NB-ordene dere når dere skulle fremkalle bakgrunnskunnskaper?

3. Hva trodde dere at dere ville få lese om når dere hadde notert noe på hver av bokstavene i BISON? Hvordan brukte dere disse antagelsene da dere leste hele teksten?
4. Mener dere at BISON-blikket kun hjalp dere med å få en idé om hva dere ville lese om, eller hjalp blikket med å minne dere på andre ting dere visste om samene og deres kultur også?

Spørsmål om vaner, tanker og holdninger knyttet til lesestrategiene(Spesifikt→generelt)

Vaner

1. Hva tror dere det vil si å jobbe med førlesing?
 - a. Måten vi har jobbet på →strategier?
 - b. Hvorfor vil man gjøre dette?
 - c. Kan det finnes andre måter å førlese en tekst på som ikke nødvendigvis er en strategi?
 - d. Hva tror dere at dere hadde gjort hvis dere skulle lese teksten om samisk kultur, og læreren ikke hadde sagt noe om hvorfor eller hvordan der skulle lese?
 - e. Hva pleier dere å gjøre når dere får utlevert en tekst dere skal lese og lære noe av?
2. Hvorfor, eller hvorfor ikke pleier du det?
 - a. Finnes det forskjeller fra fag til fag?
 - b. Forskjeller fra tekst til tekst?
 - c. Tar det for lang tid?
 - d. Forstår dere mer/mindre etter å ha jobbet med teksten før dere leser den?
3. Hva er viktig for dere når det kommer til å behandle teksten før dere leser den?

Holdninger

1. Hva synes dere om å jobbe på den måten dere gjorde akkurat? Hvorfor synes dere det?
2. Mener dere at dere lærer innholdet i teksten bedre ved å arbeide med teksten på forhånd?
3. Hvordan kan man egentlig minne seg selv på noe man allerede kan uten å ha lest om det?
4. Hvordan opplever dere det å bli undervist i førlesingsstrategier?
 - a. Er det ting jeg gjør på egenhånd selv om læreren ikke forteller jeg skal gjøre det?
 - b. Er det å bruke strategier en selvfølge?

Lesestrategier vs. lesestiler(er lesestrategiene selvregulert?)

1. Vil dere si at dere lærer på en spesiell måte?
 - a. Lese?

- b. Lytte?
 - c. Skrive?
 - d. Gjøre noe? Ta på noe?
2. Kan dette ha en sammenheng med hva dere pleier å gjøre når dere får en tekst for å forstå innholdet best mulig?
 3. Er dere selv klare over hva som gir MEG best forståelse av en tekst, enten det er før, etter, eller under lesing? Hvorfor tror dere akkurat dette?
 4. Trenger læreren å gi dere beskjed om å lese på denne måten når det skal arbeides med en ny tekst?
 5. Hvorfor velger man av og til å ikke jobbe med teksten på forhånd?

Førlesing som en faktor for leseforståelse

1. Hva tenker dere på når dere hører ordet ”leseforståelse”?
2. Hva tror dere egentlig leseforståelsen består av? Hva skal til for man forstår en tekst?
3. Har dere hørt om å lese *på* linjene, og å lese *mellom* linjene? Hva betyr det egentlig?
4. Tror dere det kan være dumt å bare starte rett på teksten?
5. Hvordan sjekker man at man har fått med seg det man leser?
6. Tror dere at man automatisk finner noe man lurere på og noe man tror er riktig når man bruker strategiene?
7. Hva skjer hvis vi kan finne svar på det vi lurere på i teksten?
8. Hva skjer hvis det vi allerede vet gjennom teksten viser seg å være riktig? Hva skjer hvis det vi på forhånd vet er feil?

8.5 Tekster i undervisningsopplegget

8.5.1 Vedlegg 8: I lufta

Les og lær!

I lufta

Menneskene drømte om å erobre himmelen i flere hundre år, men det første flyet lettet ikke før på 1900-tallet. Forestill deg hvor utrolig den første flyturen var for oppfinnerne, Wright-brødrene.

Prøvekaniner

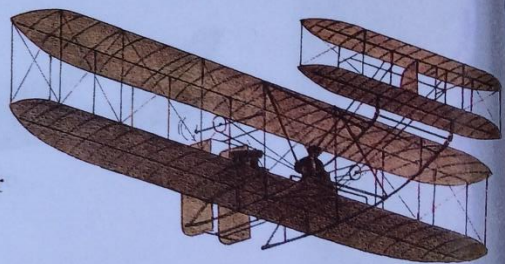
De første skapningene som fløy i et menneskeskapt fartøy, var en and, en kylling og en sau. De ble sendt oppi en varmluftsballong av de franske Montgolfier-brødrene.



Varmluftsballong

En tidlig drøm

Wilbur og Orville Wright var fascinert av flyvning i oppveksten. De lengtet etter å finne en måte å fly på. Den første flyturen varte i 12 sekunder. Flyet var ca. 3 meter oppe i lufta.



Flyer

Vi prøver igjen!

Dette er en kopi av Wright-brødrenes Flyer, det første flyet. Flyer var resultatet av år med eksperimenter og fiasko. Men Wright-brødrene nektet å gi opp.

1505



Leonardo da Vinci
tegner fly
Italia

26

1783



Varmluftsballong
Montgolfier-brødrene
Frankrike

1853



Glidefly
George Cayley
England

1903



Flyer
Orville og Wilbur Wright
USA

Jetfly

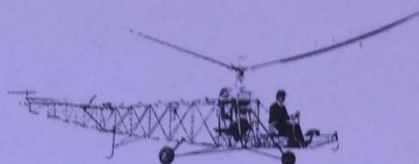
Dette lille flyet var ett av de første med jetmotor. Jetmotoren gjorde at lufttransport gikk raskere, og banet veien for lengre turer.



Heinkel He-178

Så bra ut på papiret ...

Den første skissen til et helikopter ble tegnet av Leonardo da Vinci for 500 år siden, men først i 1940 ble det lagd en vellykket maskin. Dagens helikoptre kan fly i opptil 400 km/t.



Den første vellykkede vertikale helikopterflyvningen

Lynrask

Concorde, som dukket opp på 1970-tallet, var det raskeste passasjerflyet i verden. Det har tilbakelagt strekningen fra New York til London på under tre timer.



Concorde

Større og større

En superjumbojet er mye større enn en jumbojet og er i dag verdens største passasjerfly. Superjumboen rommer opptil 555 passasjerer, fordelt på to dekk som går langs hele lengden.



A380 Superjumbo

1930



Første jetmotor
Frank Whittle, England
Hans von Ohain,
Tyskland

1940



Helikopter med én rotor
Igor Sikorsky
Russland/USA

1969



Concorde
British Aircraft
Corporation
& SudAviation

2008



Superjumbo A380
Airbus consortium
Europa

27

8.5.2 Vedlegg 9: Sápmi - sameland

Sápmi – sameland



LES OG FINN

- Hvor bor det samer i Norge?
- Plasser norske stedsnavn som dere møter i teksten, på kartet.

Samene er et folk som bor i fire land: Norge, Sverige, Finland og Russland. Sameland er den norske oversettelsen av det samiske ordet Sápmi. Det beskriver området hvor det har bodd samer fra gammel tid. Ordet *Sápmi* kan også bety same, den samiske befolkningen eller det samiske språket.

I Norge bor det samer i Finnmark, Troms, Nordland, trøndelagsfylkene og Hedmark. Men i tillegg bor det også samer i andre deler av landet, det bor blant annet mange i Oslo-området.

Samene i Norge deles vanligvis inn i tre grupper; nordsamer, lulesamer og sørsamer. Nordsamene har tradisjonelt bodd i Finnmark, Troms og nordre del av Nordland. Lulesamene har først og fremst bodd i Tysfjord i Nordland, mens sørsamene har holdt til i sørlige del av Nordland, i Nord- og Sør-Trøndelag og nord i Hedmark.

Det er forskjell på de samiske språkene. Nordsamene, lulesamene og sørsamene snakker forskjellig, og de har også litt forskjellig kultur og historie, blant annet er draktene deres ulike. Men – de har mye felles. De er alle samer – og en del av urbefolkningen i Norge.

Samene – et urfolk

Mange steder i verden snakker man om at det finnes et urfolk eller en urbefolkning. Med dette menes et folk som har bodd og levd i et område før det ble trukket grenser mellom landene. Dette gjelder for eksempel indianerne i Nord- og Sør-Amerika, maoriene i New Zealand og inuittene på Grønland. Samene er også et slikt urfolk.

Ailo Gaup



Hva lever samene av?

En ganske liten del av den samiske befolkningen driver med rein, dvs. mellom fem og ti prosent.

For resten av samene er svaret: De lever av det samme som alle andre her i landet!

De er lærere, fiskere, bussjåfører, leger, direktører ...

Noen som har samisk bakgrunn, og som har litt spesielle jobber, er fotballproffen Morten Gamst Pedersen, fiskeriminister Helga Pedersen, filmskaperen Nils Gaup, rapperen Nils Rune Utsi og motorsykkellakrobaten Ailo Gaup.

Samisk språk

Norsk og samisk er to svært ulike språk. Samisk hører til en språkfamilie som kalles finsk-ugrisk. I denne familien finner vi språk som finsk, estisk, karelsk og ungarsk. Norsk hører til den indoeuropeiske språkfamilien, sammen med de fleste andre språkene i Europa.

At samisk er i slekt med finsk og hører til en annen språkfamilie enn norsk, ser vi lett dersom vi sammenligner noen ord:

Norsk	Nordsamisk	Finsk
sjø	jávri	järvi
vik	luokta	lahti
jeg går ut	mun manan olggos	minä menen ulos
takk	giitu	kitos

Det finnes flere samiske språk, og noen av dem er så forskjellige at de som snakker dem, ikke forstår hverandre. Hvis vi ser hele det samiske området under ett, er det tre hovedspråk: sørsamisk, sentralsamisk (nordsamisk og lulesamisk) og østsamisk. Noen vil heller si at det er bare ett samisk språk, men flere samiske dialekter.

I Norge snakkes det sørsamisk, nordsamisk og lulesamisk. Skillene mellom språkene går ikke mellom landegrensene, men mellom nord og sør. Et eksempel: En som bor i Finnmark og snakker nordsamisk, snakker nesten helt likt en som bor i Sverige og snakker nordsamisk, men forstår bare litt av det en sørsame i Trøndelag eller Hedmark sier.



De norske Melodi Grand Prix Junior-vinnerne 2008, fra Nesseby i Finnmark; *The Black Sheeps*.

LES OG FINN

Sant eller usant?

- Samisk og norsk hører til samme språkfamilie.
- Samer og indianere er begge urfolk.
- Luokta (vik) på sørsamisk heter lahti på finsk.
- En firedel av den samiske befolkningen driver med rein.
- Ordet *Sápmi* kan bety forskjellige ting.

LES OG SØK

- Finn 3–5 opplysninger om personene som er nevnt i teksten.

NOEN

UTTALEREGLER

- á uttales nesten som norsk æ, eller a med åpen munn
- o uttales som norsk å
- u uttales som norsk u

LES SAMMEN

- Bruk uttalereglene over på de samiske ordene på side 113–114.
- Pararbeid
Hils på hverandre på nordsamisk og lulesamisk.

Et lite språkkurs

Å lære seg å snakke skikkelig samisk kan være vanskelig for en som har norsk som morsmål. Men litt kan man lære. Her kommer et lite språkkurs:

Først et viktig ord når man møter noen: *God dag!*

På nordsamisk heter det *Buorre beaivvi*. Når noen hilser deg med *Buorre beaivvi*, skal du svare med *Ipmil atti*. Det betyr ordrett oversatt «Gud gi». I mange språk er det vanlig å henvise til Gud når man hilser, og det norske «adjø» betyr for eksempel «til Gud».

På lulesamisk heter *God dag* nesten det samme, *Buorre biejvve*. På sørsamisk sier man *Buerie biejjie*.

Når man skal håndhils, er det vanlig å si *bures* idet man rekker fram hånden. Den andre svarer også med *bures* eller *bures bures*.

Andre ord på nordsamisk:

jente	nieida	pappa	áhcci
gutt	ganda	rein	boazu
søster	oabbá	lasso	suohpan
bror	vielja	lavvo	lávvu
mamma	eadni	kniv	niibi

Du kan lære deg å telle til ti på nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk.

	nordsamisk	lulesamisk	sørsamisk
1	okta	akta	akte
2	guokte	guokta	gøøkte
3	golbma	gålmmá	golme
4	njeallje	niellja	nielje
5	vihtta	vihtta	vijhte
6	guhtta	guhtta	govhte
7	cieza	gietjav	tjijhtj
8	gávcci	gáktsa	gaektsie
9	ovcci	aktse	uktsie
10	logi	lågev	luhkie

Samiske ordtak

Samiske ordtak forteller mye om den samiske måten å tenke på. Samene som drev med reindrift og reiste rundt fra boplass til boplass, hadde andre verdier enn bøndene som alltid bodde samme sted. Ordtaket *Borte bra, men hjemme best* finnes ikke på samisk. På samisk sier ordtaket det motsatte: *Reise er bedre enn ro*.

Ordtaket *Snørneser blir det folk av en gang* forteller at samene var åpne overfor folk som skilte seg ut – de trodde godt om dem. Med ordtaket *Hvordan kan en fremmed vite hva ekornet spiser*, ville samene fortelle at nordmenn ikke forstår samisk måte å leve på. Fra gammelt av mente samene at de som løy mye og aldri holdt ord, fikk svart lever – derav ordtaket *Svart som en nordmanns lever*.

Samefolkets sang – Sámi soga lávlla

Teksten til *Samefolkets sang*, den samiske nasjonalsangen, ble skrevet av Isak Saba i 1906. Isak Saba var den første sammen som ble valgt inn på Stortinget.

Den nordiske samekonferansen i 1986 bestemte at dette skulle være samenes felles nasjonalsang.

Etter Elisabeth Johansen og John Roald Pettersen

LES OG DISKUTER

- Hvilket ordtak foretrekker dere?
 - Borte bra, men hjemme best.
 - Reise er bedre enn ro.

SÁMI SOGA LÁVLLA

Guhkkín davvin Dávvgáid vuolde
sabmá suolggai Sámiellan.
Duottar leabbá duoddar duohkin,
jávri seabbá jávrrí lahka.

Første vers av den samiske nasjonalsangen:

**Langt mot nord under Store Bjørnen
sakte stiger Samelandet:
Vidde seg bak vidde strekker,
sjø ved sjø hvor øyet rekker.
Lier, åser, snaue rabber
hever seg mot himmelbrynet.
Elver bruser, skoger suser,
stålgrå, steile fjellnes skyter
mot det ville hav seg ut.**

Isak Saba