

# **MASTEROPPGAVE**

## **MGMO5900GLU**

### **Mai 2022**

Et innblikk i lesepraksisen til fire elever med norsk som andrespråk  
*- med fokus på kunnskaper om, og bruk av, lesestrategier ved lesing av skjønnlitterær tekst på ungdomstrinnet*

An insight into the reading practice of four students with Norwegian as a second language  
*- with focus on knowledge of, and use of, reading strategies when reading fictional text at the lower secondary level*

Akademisk masteroppgave

30 sp oppgave

Ingrid Flo

The logo for OsloMet, consisting of the word "OSLOMET" in a bold, sans-serif font, rotated 45 degrees counter-clockwise.

**OsloMet - storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**



## Sammendrag

De store internasjonale leseundersøkelsene PISA og PIRLS på 2000-tallet viste at norske elever ikke var like gode til å lese som vi hadde trodd og ønsket (Anmarkrud & Refsahl, 2010). Dette førte blant annet til at lesestrategier har fått plass i læreplaner, fagbøker og elevenes lærebøker. Det viser seg imidlertid at minoritetsspråklige elever scorer lavere på leseferdigheter enn jevngamle majoritetsspråklige elever (Hvistendahl, 2009:76-77; Kjærnsli & Jensen, 2016:28).

Målet med denne studien er å kaste lys over lesepraksisen til elever med norsk som andrespråk. På bakgrunn av dette ønsker jeg å undersøke hvordan kunnskaper om, og bruk av, lesestrategier påvirker leseforståelsen til elever med norsk som andrespråk. Studiens problemstilling er videre delt inn i tre sentrale underspørsmål (1) Er det sammenheng mellom elevenes lesevaner og deres eksplisitte kunnskaper om lesestrategier? (2) Er det sammenheng mellom elevenes eksplisitte kunnskaper om lesestrategier og deres bruk av lesestrategier? (3) Er det sammenheng mellom elevenes bruk av lesestrategier og deres forståelse og fortolkning av tekst?

For å undersøke dette har jeg intervjuet fire elever med norsk som andrespråk om deres lesevaner, kunnskap om, og bruk av, lesestrategier, samt deres forståelse og fortolkning av litterær tekst. Som et forarbeid til intervjuene har jeg, i samarbeid med min tidligere praksislærer, laget og observert et didaktisk opplegg hvor elevene skulle få eksplisitt undervisning i lesestrategier samt arbeide med novellen, *Karens Jul*.

Studien gir først og fremst støtte til tidligere forskning på feltet (Roe, 2014) om at kunnskap om, og bruk av, lesestrategier fremmer leseforståelsen. Dette forutsetter for øvrig at lesestrategiene blir brukt riktig. Samtidig viser studien at det å *ikke bruke* lesestrategier ikke nødvendigvis medfører at leseforståelsen blir dårlig. Forskning forteller, på den ene siden, at bruk av lesestrategier vil fremme leseforståelsen (Roe, 2014). På den andre siden, viser forskning at elevene må ha en viss leseferdighet før de har utbytte av å lære lesestrategier (Amundsen & Garmannslund, 2015). Satt på spissen betyr dette at bruk av lesestrategier skal hjelpe deg til å bli en bedre leser, men at du samtidig må lære deg å lese før du har utbytte av å lære dem. I teorien finner vi altså en selvmotsigelse, også kalt et paradoks (Dæhli, 2022). Dette paradokset kommer også til uttrykk i denne studien. Deler av mine empiriske funn bekrefter nemlig at selv om en elev i utstrakt grad brukte lesestrategier under arbeidet med novellen, forstod vedkommende likevel ikke hva som skjedde med hovedkarakteren i teksten.

## Abstract

The large international reading surveys PISA and PIRLS in the 2000s showed that Norwegian students were not as good at reading as we had thought and wanted (Anmarkrud & Refsahl, 2010). Among other things, this has led to reading strategies being included in curricula, textbooks and students' textbooks. However, it turns out that minority language students score lower on reading skills than peer majority language students (Hvistendahl, 2009: 76-77; Kjærnsli & Jensen, 2016: 28).

The aim of this study is to shed light on the reading practice of students with Norwegian as a second language. Based on this, I want to investigate how knowledge of, and use of, reading strategies affect the reading comprehension of students with Norwegian as a second language. The study's problem is divided further into three key sub-questions (1) Is there a connection between the students' reading habits and their explicit knowledge of reading strategies? (2) Is there a connection between students' explicit knowledge of reading strategies and their use of reading strategies? (3) Is there a connection between students' use of reading strategies and their understanding and interpretation of text?

In order to investigate this, I have interviewed four students, with Norwegian as a second language, about their reading habits, knowledge of, and use of, reading strategies, as well as their understanding and interpretation of literary text. As preparation for the interviews, I have, in collaboration with my former practice teacher, created and observed a didactic arrangement where students should receive explicit instruction in reading strategies and work with the short story, *Karens Jul*.

The study primarily provides support for previous research in the field (Roe, 2014) that knowledge of, and use of, reading strategies promotes reading comprehension. This also presupposes that the reading strategies are used correctly. At the same time, the study shows that not using reading strategies does not necessarily mean that reading comprehension is poor. Research shows, on the one hand, that the use of reading strategies will promote reading comprehension (Roe, 2014). On the other hand, research shows that students must have some reading skills before they benefit from learning reading strategies (Amundsen & Garmannslund, 2015). Put bluntly, this means that using reading strategies will help you become a better reader, but you must, at the same time, learn to read before you benefit from learning them. In theory, we thus find a contradiction, also called a paradox (Dæhli, 2022). This paradox is also expressed in this study. Parts of my empirical findings confirm

that even though a student extensively used reading strategies while working on the short story, he still did not understand what happened to the main character in the text.



# Forord

Et femåring løp på grunnskolelærerutdanningen 5.-10. klasse er snart ved veis ende. Det har vært fem fine og lærerike år som jeg ikke ville vært foruten. Innlevering av masteroppgaven markerer at skolegangen på OsloMet, og studenttilværelsen for godt, er ferdig og at nye utfordringer står for tur. Arbeidet med oppgaven har til tider vært slitsomt og tungt, men også veldig lærerikt.

Nå som jeg har ferdigstilt masteroppgaven, er det flere personer jeg vil takke for bidrag i arbeidet mitt. Først og fremst vil jeg takke veilederen min, Håvard Skaar, som har stilt opp med kloke og nyttige bidrag under veiledningssamtaler både på zoom og på kontoret i Pilestredet. Han har stilt kritiske spørsmål og veiledet meg på en profesjonell måte, slik at jeg til slutt kom i mål med dette arbeidet. Videre vil jeg takke både venner og familie, for heiarop og psykisk støtte under skrivingen, men kanskje spesielt min samboer som har holdt ut og stått sammen med meg gjennom denne prosessens oppturer og nedturer.

Som et resultat av denne fordypningen sitter jeg igjen med mye ny kunnskap som jeg kommer til å bruke aktivt, når jeg til høsten skal tre inn i en ny og spennende fase av livet som grunnskolelærer. Jeg gleder meg vanvittig mye til det jeg har i vente og ser frem til å bli kjent med både elever, foresatte og nye kollegaer på min nye arbeidsplass.

Oslo 10. mai 2022

Ingrid Flo





# Innholdsfortegnelse

<b>1 Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn .....	1
1.2 Presentasjon av problemstilling .....	2
1.3 Begrepsavklaring .....	2
1.3.1 Andrespråk og fremmedspråk .....	3
1.3.2 Morsmål og førstespråk .....	3
1.3.3 Minoritetsspråklig .....	3
1.4 Masteroppgavens struktur .....	4
<b>2 Teori og relevant bakgrunns litteratur</b> .....	<b>5</b>
2.1 Lesekompetanse og leseforståelse .....	5
2.1.1 Lesekompetanse .....	5
2.1.2 Leseferdigheter .....	5
2.1.3 Leseforståelse .....	6
2.1.4 Minoritetsspråklige barns leseforståelse .....	7
2.2 Lesestrategier .....	7
2.2.1 Hvem har utbytte av å lære lesestrategier? .....	8
2.2.2 Norske elever mangler kunnskap om lesestrategier .....	10
2.3 Hvordan utvikle gode og selvstendige lesere på ungdomstrinnet? .....	11
2.3.1 Den gode leseren .....	11
2.3.2 I hvilken grad foregår det undervisning i lesestrategier i norske klasserom? .....	13
2.3.3 Lærere bruker flere lesestrategier enn de selv oppgir at de bruker .....	13
<b>3 Metode</b> .....	<b>14</b>
3.1 Kvalitativ metode .....	14
3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet .....	14
3.3 Populasjon og utvalg .....	15
3.4 Innsamling av data .....	15
3.4.1 Gjennomførelse av observasjon .....	15
3.4.2 Gjennomførelse av intervju .....	19
3.5 Behandling av data .....	19
3.6 Etiske hensyn .....	20
3.7 Mulige feilkilder .....	20
<b>4 Resultat</b> .....	<b>22</b>
4.1 Elevenes lesevaner .....	22
4.2 Elevenes kunnskap om lesestrategier / evne til å snakke om lesestrategier .....	23
4.3 Elevenes bruk av lesestrategier .....	25

4.4 Elevenes forståelse og fortolkning av litterær tekst.....	29
<b>5 Drøfting/diskusjon .....</b>	<b>32</b>
5.1 Elevenes lesevaner .....	32
5.2 Elevenes kunnskap om lesestrategier / evne til å snakke om lesestrategier.....	33
5.3 Elevenes bruk av lesestrategier .....	35
5.4 Elevenes forståelse og fortolkning av litterær tekst.....	38
5.5 Er det sammenheng mellom elevenes lesevaner og deres eksplisitte kunnskaper om lesestrategier?.....	40
5.6 Er det sammenheng mellom elevenes eksplisitte kunnskaper om lesestrategier og deres bruk av lesestrategier?.....	42
5.7 Er det en sammenheng mellom elevenes bruk av lesestrategier og deres forståelse og fortolkning av litterær tekst?.....	45
5.8 Studiens viktigste funn.....	48
<b>6 Konklusjon .....</b>	<b>50</b>
6.1 Noen avsluttende refleksjoner samt forslag til videre arbeid.....	51
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>52</b>

# Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1 - Øktplan.....	56
Vedlegg 2 - Observasjonsnotater økt 1 .....	59
Vedlegg 3 - Observasjonsnotater økt 2 .....	61
Vedlegg 4 - Intervjuguide.....	63
Vedlegg 5 - Amalie Skram, Karens jul (novelle) .....	65
Vedlegg 6 - Informasjonsskriv informant .....	71



# 1 Innledning

Det norske samfunnet blir mer og mer mangfoldig noe som innebærer at personer med ulik kulturell og språklig bakgrunn må leve sammen. Dette mangfoldet reflekteres også i skolen, noe som fører til at vi som lærere må være forberedt på å møte disse elevene med den kompetansen som kreves for å best mulig legge til rette for læring og utvikling. Bare i Oslo-skolen er det registrert mer enn 220 ulike språk, og mer enn 40% av elevene har et annet språk enn norsk som sitt førstespråk (Oslo kommune, u. å.).

Temaet for undersøkelsen er lesing i et flerkulturelt klasserom, med hovedfokus på bruk av lesestrategier. Jeg synes dette er et spennende og passende tema da en av skolens viktigste oppgaver nettopp er å lære elevene å lese. Lesing er noe du blir eksponert for daglig, hele livet, og mangel på leseferdighet kan få store konsekvenser både i samfunns- og arbeidslivet. Dette støttes av Bråten (2007) som mener det er avgjørende at elever kan lese med forståelse og forstand for å kunne delta i arbeids- og samfunnslivet på en fullverdig måte. Å lese kan gjøres på mange måter og det er derfor viktig å kunne beherske lesestrategier tilpasset formålet med lesingen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det er forskjell på å bare lese i vei uten å være bevisst hvorfor eller hvordan man leser, og det å lese med et klart mål (Brevik, 2014).

## 1.1 Bakgrunn

Vi skal tilbake til 2000-tallet og de internasjonale leseundersøkelsene PISA og PIRLS, når vi skal se på bakgrunnen for denne studien. Disse undersøkelsene viste nemlig at norske elever ikke var like gode til å lese som vi hadde trodd og ønsket (Anmarkrud & Refsahl, 2010), noe som blant annet førte til at lesestrategier fikk plass i læreplaner, fagbøker og elevenes lærebøker. Minoritetsspråklige elever scorer imidlertid lavere på leseferdigheter enn jevngamle majoritetsspråklige elever (Hvistendahl, 2009:76-77; Kjærnsli & Jensen, 2016:28), dette til tross for at de minoritetsspråklige elevene ofte bruker mer tid på lekser, og ofte har større motivasjon for skolen enn majoritetsspråklige medelever (Hvistendahl, 2009:77). Dette trigget min nysgjerrighet og gav meg et ønske om å se nærmere på dette temaet. Etter å ha satt meg inn i tidligere forskning på feltet finner jeg en selvmotsigelse, også kalt et paradoks (Dæhlie, 2022): Forskning viser altså, på den ene siden, at bruk av lesestrategier bidrar til å fremme leseforståelsen (Roe, 2014). På den andre siden, viser forskning at elevene må ha en viss leseferdighet før de har utbytte av å lære lesestrategier (Amundsen & Garmannslund, 2015). Satt på spissen betyr dette at bruk av lesestrategier skal hjelpe deg til å bli en bedre leser, men du må samtidig lære deg å lese før du har utbytte av å lære dem.

I praksis betyr dette at dersom elevene blir presentert for lesestrategier som ikke står i forhold til deres lesekompetanse, vil de ikke kunne bruke disse når de leser og de vil oppleves som meningsløse (Amundsen & Garmannslund, 2015). På bakgrunn av dette ønsker jeg å undersøke hvordan kunnskaper om, og bruk av, lesestrategier påvirker leseforståelsen til elever med norsk som andrespråk.

## **1.2 Presentasjon av problemstilling**

Jeg har altså valgt å dykke ned i det flerkulturelle klasserommet for å undersøke elevenes lesepraksis. Jeg ønsker å lære mer om dette temaet både fordi jeg tror jeg vil få bruk for denne kunnskapen som fremtidig norsklærer og fordi jeg synes det er interessant. Problemstillingen min er som følger:

### **Hvordan påvirker kunnskaper om, og bruk av, lesestrategier leseforståelsen til elever med norsk som andrespråk?**

Problemstillingen er videre delt inn i tre sentrale delspørsmål:

1. Er det sammenheng mellom elevenes lesevaner og deres eksplisitte kunnskaper om lesestrategier?
2. Er det sammenheng mellom elevenes eksplisitte kunnskaper om lesestrategier og deres bruk av lesestrategier?
3. Er det sammenheng mellom elevenes bruk av lesestrategier og deres forståelse og fortolkning av tekst?

Gjennom en kvalitativ forskningstilnærming søker jeg svar på problemstillingen ved å gjennomføre observasjon og dybdeintervju av fire elever på ungdomstrinnet med norsk som andrespråk. En utdypende begrunnelse for valg av metode blir presentert i kapittel 3. *Metode*.

## **1.3 Begrepsavklaring**

Knyttet til elevgruppen jeg har rettet meg mot, er det hensiktsmessig å avklare noen begreper før vi går videre i oppgaven. Studien har som mål å kaste lys over lesepraksisen til elever med norsk som andrespråk, men hva er et andrespråk?

### **1.3.1 Andrespråk og fremmedspråk**

Både andrespråk og fremmedspråk er termer for et språk som man har tilegnet seg etter at et førstespråk er mer eller mindre etablert (Svendsen, 2021). Det som skiller disse termene fra hverandre er i følge Svendsen (2021) konteksten disse språkene læres i: Et andrespråk lærer du gjerne når du er bosatt i et land der dette språket vanligvis brukes, mens et fremmedspråk ofte læres utenfor land og områder der språket vanligvis brukes. For eksempel kan norsk være et andrespråk for en jente som har flyttet fra Somalia til Norge og skal lære seg norsk, mens et eksempel på et fremmedspråk kan være at en elev som går på skole i Norge skal lære seg det tyske språket på ungdomsskolen. Et barn som starter innlæringen av et andrespråk i tidlig alder, altså før de er 6-7 år, vil mest sannsynlig beherske andrespråket på en «innfødtner» måte (Busterud, 2019).

### **1.3.2 Morsmål og førstespråk**

Et andrespråk og/eller et fremmedspråk skiller seg altså fra morsmål som i følge Monsen & Randen (2017, s.12) er det språket som snakkes i barnets hjem, enten av begge foreldrene eller den ene av foreldrene, i kommunikasjon med barnet. Videre påpeker de at et barn kan ha to morsmål. Det er ikke nødvendigvis slik at morsmålet er det man behersker best i alle situasjoner i livet, og det er her begrepet førstespråk kommer inn i bildet. Dette begrepet er som oftest synonymt med begrepet morsmål (Meld. St. 6 (2012-2013), s. 49). Ola Nordmann som er født og oppvokst i Norge, med norske foreldre, vil for eksempel både ha norsk som sitt morsmål og som sitt førstespråk. Men innenfor denne studiens kontekst vil ikke begrepene nødvendigvis kunne brukes synonymt. For eksempel er det mange barn med et annet morsmål enn norsk som opplever at norsk er det språket de behersker best siden det er dette språket de har fått undervisning i, og har tilegnet seg høyest kompetanse i (Monsen & Randen, 2017, s.12). Et tenkt tilfelle er denne jenta som flyttet fra Somalia til Norge: Etter at hun har bodd i landet i 15 år, gått i barnehage og i norsk skole, har hun kanskje tilegnet seg høyere kompetanse i norsk enn i somalisk. For denne personen vil da Norsk, på dette tidspunktet, være hovedspråket og dermed førstespråket hennes, selv om somalisk er hennes morsmål. Monsen & Randen (2017, s.12) definerer nemlig et førstespråk som en persons muntlige, eventuelt også skriftlige hovedspråk.

### **1.3.3 Minoritetsspråklig**

I Norges offentlige utredninger blir det å være minoritetsspråklig definert som «barn, unge og voksne som har et annet morsmål enn majoritetsspråket, det vil si norsk eller samisk» (NOU 2010:7, s. 24). Elever med norsk som andrespråk vil altså etter denne definisjonen være minoritetsspråklige.

## **1.4 Masteroppgavens struktur**

Kapittel 1 er et innledningskapittel der jeg har redegjort for studiens aktualitet og relevans. Jeg har presentert problemstillingen og avgrenset oppgavens fokus, samt definert og avklart viktige begreper.

I kapittel 2 redegjør jeg for teori og litteratur som er relevant for studien. Jeg utdyper hva som ligger i begrepene lesekompetanse, leseforståelse og lesestrategier. I tillegg ser jeg på tidligere forskning på feltet, blant annet har jeg sett på studier av kjente leseforskere som Astri Roe, Lisbeth Brevik, Tove Stjern Frønes & Fredrik Jensen.

I kapittel 3 redegjør jeg for valg av metode, populasjon og utvalg, samt innsamling og behandling av data.

I kapittel 4 blir resultatene fra undersøkelsen presentert. Resultatene er organisert i fire hovedkategorier: (1) elevenes lesevaner, (2) elevenes kunnskap om lesestrategier / evne til å snakke om lesestrategier, (3) elevenes bruk av lesestrategier og (4) elevenes forståelse og fortolkning av litterær tekst.

I kapittel 5 blir resultatene fra undersøkelsen drøftet i lys av relevant litteratur. Kapittelet avsluttes med en kort oppsummering av studiens viktigste funn. Til slutt følger konklusjonen i kapittel 6.



## 2 Teori og relevant bakgrunns litteratur

I dette kapittelet redegjør jeg for teori og bakgrunns litteratur som vil være relevant for å svare på oppgavens problemstilling. Først tar jeg for meg begrepene lesekompetanse og leseforståelse, før jeg tar for meg hva lesestrategier innebærer. Til slutt vil tidligere forskning på feltet bli belyst.

### 2.1 Lesekompetanse og leseforståelse

Ulike forskere velger å definere eller beskrive lesing på ulike måter. I følge Roe (2014, s. 22) handler lesning i korthet om å «konstruere mening fra tekst», og her er avkoding og forståelse grunnleggende prosesser. Mange barn begynner som smått med lesing allerede før de starter på skolen. Men selv om barna lærer seg å lese tidlig, stopper ikke leseopplæringen der. Lesing er, i følge Roe (2014), ikke bare en ferdighet som elevene lærer seg en gang for alle de første årene på skolen. Etterhvert som elevene blir eldre, må de fordype seg i stadig mer kompliserte tekster og lesingen blir et redskap for læring og opplevelse (Roe, 2014). Videre vil jeg gjøre rede for lesekompetanse som overordnet begrep, og hvilke komponenter lesekompetanse består av.

#### 2.1.1 Lesekompetanse

Lesekompetanse er i følge Roe (2014) en svært komplisert prosess, som er påvirket av mange faktorer som er med på å avgjøre hvor vellykket lesingen blir. I PISA 2018 ble lesekompetanse definert på følgende måte: «Lesekompetanse innebærer at elevene skal forstå, bruke, evaluere, reflektere over og engasjere seg i tekster, for å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og evner, og delta i samfunnet» (OECD, referert i Weyergang & Magnusson, 2020, s. 52). Det å utvikle elevenes lesekompetanse er altså en sammensatt prosess. Forskning viser for øvrig at det er sammenheng mellom elevenes lesekompetanse og tiden de oppgir at de bruker på frivillig lesing (Roe & Taube, 2012, s. 45). Som fremtidig lærer er det altså fordelmessig å hjelpe, og veilede, elevene slik at de finner frem til bøker som de interesserer seg for, og har et ønske om å lese i sin fritid. Slik jeg har tolket begrepet lesekompetanse er dette et slags paraplybegrep som innebærer både *leseferdigheter* og *leseforståelse*. Vi skal videre se nærmere på hva disse to begrepene innebærer.

#### 2.1.2 Leseferdigheter

Afflerbach et al. definerer leseferdigheter som «automatic actions that result in decoding and comprehension with speed, efficiency, and fluency and usually occur without awareness of the components or control involved» (2008, s. 368). Magnusson & Frønes (2020, s. 82) utlegger dette

som at leseferdigheter er automatiske handlinger som resulterer i rask avkoding og forståelse, effektivt og med flyt, og dette skjer vanligvis uten leserens bevissthet eller kontroll. Et annet kjennetegn de fremholder, med videre henvisning til Afflerbach et al., er at leserne er aktivt medskapende og forsøker målrettet å forstå meningen i teksten, selv om de møter unøyaktigheter, feil og tekstelementer med mangel på sammenheng (Magnusson & Frønes, 2020:82).

### **2.1.3 Leseforståelse**

Det neste begrepet vi skal se nærmere på er leseforståelse. Begrepets betydning ligger allerede i ordet, nemlig at vi skal forstå det vi leser. Men er det egentlig mulig å lese uten å forstå? Svaret på dette spørsmålet er, i følge Roe (2014), ja. Hun mener at avkoding ikke automatisk fører til forståelse, og at det teknisk sett er mulig å lese en tekst uten å få noe fornuftig ut av den (Roe, 2014, s. 24). Videre utlegger hun at dette kan være på grunn av at tankene våre er et helt annet sted, eller på grunn av at teksten er så komplisert at det er umulig å oppfatte hva den dreier seg om.

Leseforståelse handler om å skape mening ut av det vi leser, og i denne prosessen foregår det et kontinuerlig samspill mellom leseren og teksten (Roe, 2014). I følge Magnusson & Frønes (2020, s. 82) er det første vi gjør, når vi leser og forstår tekster, å avkode teksten ved å koble riktig innhold til ord og setninger. Videre skriver de at gode lesere aktiverer forkunnskaper om emnet og om tekststruktur, og henger den nye informasjonen på disse knaggene. Til slutt fremlegger de at en vellykket leseprosess innebærer at leseren trekker slutninger for å fatte implisitte ideer og skjulte lag, altså at leseren kan lese mellom linjene. Hvis lesingen har vært vellykket, har leseren en oppfatning av tekstens mening som koherent, som vil si at de ulike tekstelementene henger sammen i en helhet (Magnusson & Frønes, 2020, s. 82). I følge Bråten (2007, s. 11) innebærer leseforståelse «å kunne utvinne og skape mening ved å gjennomsøke og samhandle med skrevet tekst». Det er altså to sentrale aspekter som står sentralt: (1) å lete seg fram til og hente ut en mening som forfatteren på forhånd har lagt inn i teksten, og (2) skape mening i eget hode, med utgangspunkt i teksten, ved å se teksten i lys av kunnskaper man allerede besitter om tekstens tema og verden for øvrig (Bråten, 2007, s. 12). Catherine E. Snow og Anne P. Sweet (2003) utdyper definisjonen til Bråten:

We define reading comprehension as the process of simultaneously extracting and constructing meaning. In other words, we recognize both challenges: figuring out how print represents words and engaging in the translation of print to sound accurately and efficiently (extracting), at the same time formulating a representation of the information being

presented, which inevitably requires building new meaning and integrating new with old information (constructing meaning). (Snow & Sweet, 2003, s. 1)

Leseforståelse er altså en aktiv prosess hvor leseren trekker ut og konstruerer mening, sett i sammenheng med den forkunnskapen en allerede har. Bråten (2007) er tydelig på at denne aktive konstruksjonsprosessen ikke kan være frikoblet fra det som virkelig står i teksten - man kan altså ikke konstruere hva som helst og likevel hevde at teksten er forstått - leseren må ivareta og føle seg bundet av tekstens innhold, samtidig som han eller hun går utover dette innholdet og tilfører teksten noe nytt. Anmarkrud & Refsahl (2019) understreker at leseforståelse skjer alltid i, og påvirkes av, en kontekst, ikke minst når det er snakk om skolefaglig lesing. I tillegg til de grunnleggende faktorene: ordavkoding, leseflyt og lesehastighet, vil bruk av forkunnskaper, kjennskap til og bruk av lesestrategier og evne til å overvåke egen leseprosess påvirke leseforståelsen (Roe, 2014).

#### **2.1.4 Minoritetsspråklige barns leseforståelse**

I følge Hvistendahl & Roe (2004) er minoritetsspråklige barn overrepresentert blant de elevene som har størst vansker med leseforståelse på ungdomstrinnet. Videre hevder de at den største forskjellen mellom første- og andrespråkslesere er at andrespråkslesere oftere støter på ord de ikke kjenner når de leser, og at tekstene oftere omhandler temaer de har begrensede forkunnskaper om (Hvistendahl & Roe, 2004). For at elevene skal oppleve mestring innen lesing, kan det derfor være en fordel om læreren kjenner til hvilke temaer som interesserer elevene og legge til rette for at elevene møter tekster de har forkunnskaper om. Dette støttes også av Kulbrandstad (1998, s. 106), som hevder at når andrespråkslesere leser tekster de har gode forkunnskaper om, husker de mer og trekker flere konkrete slutninger.

## **2.2 Lesestrategier**

Denne oppgaven ser nærmere på elevens kunnskaper om, og bruk av, *lesestrategier*, som gjør at dette er et relevant begrep å belyse. Lesestrategier kan enkelt defineres som alle anstrengelser en leser gjør ut over det å avkode teksten (Anmarkrud & Refsahl, 2019). Med anstrengelser menes det i denne sammenhengen ulike tenkemåter og handlinger som eleven gjør for å forstå, bearbeide og lære innholdet i en tekst (Anmarkrud & Refsahl, 2019). Roe (2014) definerer en lesestrategi som alle grepene en leser gjør for å fremme leseforståelsen. Ved å bruke lesestrategier aktivt kan man altså forstå tekster bedre. Brevik, Tengberg & Ekström (2019) påpeker at en lesestrategi ikke er god eller dårlig i seg selv, den er der i mot god eller dårlig avhengig av hvordan den anvendes på ulike

tekster og kombineres med andre lesestrategier. I følge Anmarkrud & Refsahl (2019) kan lesestrategier deles inn i fire ulike kategorier: repeteringsstrategier, utdypingsstrategier, organiseringsstrategier og evalueringsstrategier, og disse er i varierende grad hensiktsmessig å bruke før, under og etter lesing. Videre mener de at det er viktig at elever på mellom- og ungdomstrinnet har et knippe lesestrategier fra hver av disse kategoriene i sin verktøykasse for å lære best mulig (Anmarkrud & Refsahl, 2019). Afflerbach et al. (2008, s. 368) er opptatt av å skille mellom gode leseferdigheter og lesestrategier, og mener at forskjellen er at leseferdigheter i stor grad er automatiske handlinger, mens lesestrategier er bevisste, målrettede handlinger fra leserens side.

### **2.2.1 Hvem har utbytte av å lære lesestrategier?**

Magnusson & Frønes (2020) hevder at en av de viktigste faktorene for å lykkes med å utvinne mening fra en tekst er at lesingen er strategisk, og at leseren har god oversikt over sin egen forståelse og leseprosess. Videre er flere forskere enige i at sammenhengen mellom strategisk lesing og leseforståelse er svært godt dokumentert (f.eks. Anmarkrud & Brandmo, 2021; Roe, 2014; Frønes & Jensen, 2020), men betyr dette at alle har utbytte av å lære lesestrategier?

Amundsen & Garmannslund (2015) har gjort en studie der de blant annet ønsket å se nærmere på hvordan elever på ungdomstrinnet opplever egne leseferdigheter, hva som motiverer de unge til å lese, samt hvorvidt de kjenner til lesestrategier. Metoden som danner grunnlaget for undersøkelsen er en web-basert spørreundersøkelse, basert på selvrapportering, og utvalget består av 915 elever fra tre mellomstore kommuner i Norge. Funnene fra studien viser at mange av de elevene som sliter med å lese, ikke kjenner til lesestrategier. Dersom man legger Anmarkrud og Refsahls (2019) definisjon av lesestrategier til grunn, altså at lesestrategier er alle anstrengelser elevene gjør utover det å avkode teksten, innebærer det at elevene må ha en viss leseferdighet før de har utbytte av å lære lesestrategier. På ungdomstrinnet forventes det gjerne at elevene skal kunne avkode teksten og lese flytende, men når elever som sliter med å lese oppgir at de ikke kjenner til lesestrategier, kan dette bety at lesestrategiene de har blitt presentert for er beregnet på elever som faktisk leser flytende (Amundsen & Garmannslund, 2015). Amundsen & Garmannslund (2015) peker på at dette kan være noe av forklaringen til at nettopp de som sliter med å lese, rapporterer at de ikke kjenner til lesestrategier. Studien viser videre at elever som opplever seg selv som gode lesere i større grad kjenner til lesestrategier enn andre elever. Kan man da oppsummere med å si at alle vil ha utbytte av

å lære lesestrategier så lenge de lesestrategiene de blir presentert for, står i forhold til vedkommendes leseferdighet?

Andre studier (Brevik et al., 2019) viser for øvrig at selv om elevene får undervisning i lesestrategier, kan dette bidra til at elever forstår tekster de ellers ikke ville forstått. Det er imidlertid ikke nok å ha kjennskap til lesestrategiene, man må også kunne bruke de. Brevik et al. (2019) har laget en systematisk kunnskapsoversikt om undervisning og bruk av lesestrategier i OECD-land de siste ti årene. OECD er forkortelsen for «Organisation for Economic Cooperation and Development», som er en organisasjon for økonomisk samarbeid og utvikling, og har 38 medlemsland i Europa, Nord-Amerika, Mellom-Amerika, Asia, Midtøsten og Oseania og omfatter alle de nordiske land (Knudsen et al., 2021). Oversikten til Brevik et al. (2019) er basert på 34 studier fra perioden 2007-2017 og er valgt ut etter strenge krav til relevans og forskningskvalitet for å kunne svare på *Hva som kjennetegner effektiv lesestrategiundervisning og lesestrategibruk hos elever i alderen 10-19 år*. Kunnskapsoversikten viser at det ikke er nok at elevene får undervisning i lesestrategier. Elevene må bevisst velge å bruke lesestrategier - og dette valget må de få erfaring med å ta selv. Dette handler om å utvikle elevenes metakognitive bevissthet. Flere av studiene viser at elevenes metakognitive bevissthet om lesestrategier har spesielt sterk sammenheng med elevenes leseforståelse (Brevik et al., 2019). I følge Roe (2014) innebærer metakognitiv strategibruk å ha kunnskap om hvilke ulike lesestrategier som finnes, hvilke strategier som vil fungere best til ulike tekster, og hvordan de skal brukes på en målbevisst måte i ulike lesesituasjoner.

Oversikten viser også at lesestrategier gir god effekt på elevenes leseforståelse når de kombineres med motivasjonsforsterkende tiltak (Brevik et al., 2019). Denne studien er relevant for min masteroppgave blant annet fordi den peker på viktigheten av, og sammenhengen mellom, metakognitiv bevissthet og elevenes leseforståelse. I tillegg understreker studien at ikke all strategiundervisning er effektiv. Det er ikke nok med lesestrategiundervisning som støtter en såkalt «mekanisk» bruk av lesestrategier - for eksempel «bruk disse fem lesestrategiene i alle situasjoner» (Brevik et al., 2019). I følge Anmarkrud & Brandmo (2021) klarer ofte de elevene med gode leseforutsetninger å utvikle gode lesestrategier på egen hånd. Resten av elevene, altså det store flertallet, trenger derimot systematisk og målrettet undervisning for å bli strategiske lesere (Anmarkrud & Brandmo, 2021). Dette samsvarer med funn gjort av Brevik et al. (2019) som opplyser om at flere studier viser at det er de svake leserne som har størst nytte av lesestrategier.

### 2.2.2 Norske elever mangler kunnskap om lesestrategier

Roe & Jensen (2017) har gjort en studie med mål om å bidra til økt kunnskap om norske 15-åringer som kan kategoriseres som de svakeste leserne. Bakgrunnen for undersøkelsen er at PISA-resultatene fra 2015 viser at det har vært framgang i lesing for norske 15-åringer, men at andelen elever på det laveste nivået fortsatt er uendret. De har studert hvilke tekst- og oppgavetyper disse elevene har særlige problemer med og hva som kjennetegner deres lesevaner og kunnskap om lesestrategier. Det som gjør denne studien relevant for min oppgave er at minoritetsspråklige elever scorer lavere på leseferdigheter enn jevngamle majoritetsspråklige elever (Hvistendahl, 2009:76-77; Kjærnsli & Jensen, 2016:28). Dette til tross for at de minoritetsspråklige elevene ofte bruker mer tid på lekser, og ofte har større motivasjon for skolen enn majoritetsspråklige medelever (Hvistendahl, 2009:77). Kan det være mangel på strategisk kunnskap som er nøkkelen? Datagrunnlaget som er brukt i undersøkelsen er resultatene til de elevene som skåret på nivå 1 i PISA-undersøkelsen fra 2009. Av nærmere 4700 elever fra 197 skoler i Norge var det 701 av disse som havnet på nivå 1. Resultatene viser at det er komplekse fagtekster de svakeste elevene har størst problemer med og at de har minst problemer med skjønnlitterære tekster. Resultatene viser også at elevene mangler kunnskap om lesestrategier og at elevene på nivå 1 i liten grad klarer å skille mellom effektive og mindre effektive lesestrategier som er egnet i ulike lesesituasjoner. Studien viser også at det er en klar sammenheng mellom elevenes kunnskaper om lesestrategier og deres leseforståelse (Roe & Jensen, 2017).

Frønes & Jensen (2020) har skrevet en antologi, *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*, som består av primær og sekundæranalyser av norske resultater i lesing siden PISA 2000. Hovedresultatene fra undersøkelsen i 2018 ble presentert i en kortrapport i desember 2019 og viser blant annet at fremgangen vi så etter PISA-resultatene i 2015 nå har fått en oppsiktsvekkende tilbakegang. Norske elever leser nå svakere enn i 2015 og kjønnsforskjellene øker i favør jentene. Rapporten bekrefter igjen at det er sterk sammenheng mellom elevenes leseforståelse og bruk av lesestrategier. I oppgaver der elevene skal rangere nytten av ulike lesestrategier ligger norske elever under både OECD-gjennomsnittet og de fleste andre nordiske land. Videre viser resultatene at 17% av elevene synes mange av tekstene i PISA-undersøkelsen er for vanskelige, noe som tilsier at elevene trenger å lære strategier for å øke leseforståelsen.

## 2.3 Hvordan utvikle gode og selvstendige lesere på ungdomstrinnet?

Hele poenget med leseopplæring i skolen er å utvikle funksjonell leseferdighet

(Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette innebærer et samspill mellom forståelsesprosesser og avkodingsprosesser i tilnærmingen til tekst (Utdanningsdirektoratet, 2017). Teknologien er i stadig utvikling og flere og flere barn får tilgang til nettbrett, PC eller smarttelefon. Dette kan i mange tilfeller føre til at elever velger å bli underholdt av teknologien fremfor litteraturen (Rongved, 2021). Astrid Roe (2020) har dokumentert at elevenes fritidslesing har gått i negativ retning siden år 2000. Da svarte en tredjedel av norske elever, på PISA-undersøkelsen, at de ikke leste i fritiden mot halvparten av elevene i undersøkelsen fra 2018. Flere forskere har pekt på at når det gjelder å lykkes videre i livet, enten om dette er i utdanning, i arbeidslivet eller i hverdagen, har elevenes lesevaner og holdninger til lesing betydning (f.eks. Gambrell et al., 1996, referert i Roe, 2020).

### 2.3.1 Den gode leseren

Forskning, basert på studier av gode lesere, viser at et fellestrekk for god leseforståelse er at leseren er strategisk og aktiv deltakende i leseprosessen (Roe, 2014). Det er mange ulike elementer som spiller inn for hvor godt vi forstår en tekst. Noen av disse elementene er: hvor gode strategier for forståelse vi har, hvor stort ordforråd, våre generelle og fagspesifikke kunnskaper og kunnskaper om tekststruktur samt motivasjon *for* lesingen og engasjement *i* lesingen (Duke et al., 2011; Kamil et al., 2008, referert i Magnusson & Frønes, 2020, s. 82).

Astrid Roe (2014) har i sin bok, *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen* på side 89, hentet en oversikt fra hjemmesiden til Muskingum College i Ohio USA, som viser hva som kjennetegner gode og selvstendige lesere i motsetning til svake og uselvstendige lesere (tabell 2.3.1).

	Gode og selvstendige lesere	Svake og uselvstendige lesere
<b>Før lesingen</b>	Aktiverer tidligere kunnskap Forstår hva målet og hensikten med lesingen er Velger passende strategier	Begynner å lese uten å forberede seg Leser uten å vite hvorfor Leser uten å vurdere hvordan teksten skal gripes an
<b>Under lesingen</b>	Er fokuserte og oppmerksomme Kommer med antakelser og forslag Bruker oppklarende strategier når de ikke forstår Bruker sammenhengen i teksten for å forstå bedre Organiserer og sammenholder ny informasjon med tidligere informasjon Overvåker egen forståelse Er bevisst på når de forstår Er bevisst på hva de har forstått	Bli lett distraheret 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 sammenholde den med tidligere informasjon Er ikke klar over at de ikke forstår

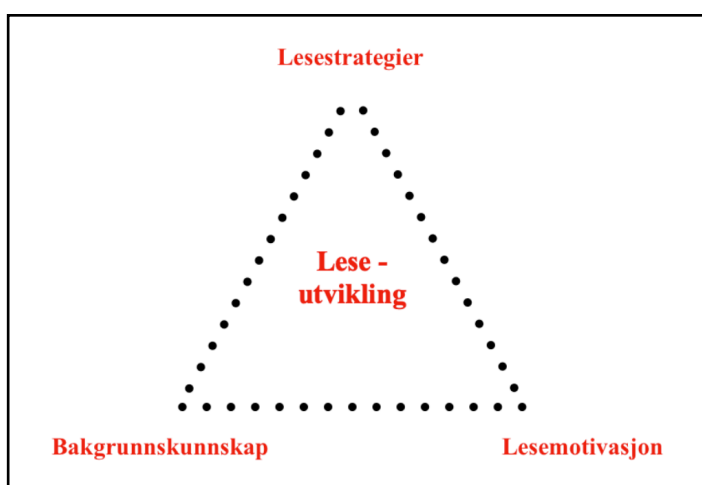
	<b>Gode og selvstendige lesere</b>	<b>Svake og uselvstendige lesere</b>
<b>Etter lesingen</b>	Reflekterer over det de har lest Oppfatter suksess som et resultat av innsats Oppsummerer det viktigste Leter fram tilleggsinformasjon fra andre kilder	Slutter å tenke over innholdet i teksten når de har lest ferdig Oppfatter suksess som et resultat av flaks

Tabell 2.3.1: Muskingum Colleges oversikt over hva som kjennetegner gode lesere og svake lesere (referert i Roe, 2014, s.89).

Som vi ser i tabellen over, kjennetegnes gode og selvstendige lesere ved at de er strategiske og har god oversikt over egen forståelse og leseprosess.

Anmarkrud & Refsahl (2019) er opptatt av at det er et avgjørende forhold mellom lesestrategier, bakgrunnskunnskap og lesemotivasjon når det gjelder å utvikle gode lesere. De har laget en modell (fig. 2.3.2) som viser at lesestrategier, bakgrunnskunnskap og lesemotivasjon påvirker hverandre gjensidig og må derfor sees i

sammenheng. For eksempel vil det hjelpe lite at en elev kan ulike lesestrategier hvis den ikke er motivert for å bruke de strategiske kunnskapene sine. Tilsvarende har god bakgrunnskunnskap om et tema liten verdi dersom den ikke brukes strategisk under lesingen. Undervisningen bør derfor rette seg mot alle tre komponentene når målet er å utvikle god leseforståelse (Anmarkrud & Refsahl, 2019).



Figur 2.3.2 (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 10): Forholdet mellom lesestrategier, bakgrunnskunnskap og lesemotivasjon.

Anmarkrud & Bråten (2012) har oppsummert funn fra intervensjonsforskning som tar for seg hva som kjennetegner vellykket undervisning i lesestrategier. Disse har de samlet i fem punkter: (1) strategiundervisningen bør være direkte og eksplisitt, (2) undervisning av lesestrategier bør rette seg mot et repertoar av lesestrategier, (3) lesing som sosial aktivitet, (4) god strategiundervisning er langvarig, og (5) effektiv undervisning i lesestrategier forutsetter høy kompetanse hos læreren. Hvis dette er nøkkelen til vellykket undervisning i lesestrategier skulle man tro at man fulgte denne oppskriften i norske klasserom? Forskning, gjort av blant annet Anmarkrud & Bråten i 2012 og Brevik i 2014, viser at vi enda har et stykke å gå før vi kan kalle undervisningen i lesestrategier vellykket.



### **2.3.2 I hvilken grad foregår det undervisning i lesestrategier i norske klasserom?**

Anmarkrud & Bråten (2012) gjorde en detaljert klasseromsstudie av fire ungdomsskolelæreres undervisning i lesestrategier. De har gjennomført videobaserte observasjoner i fire klasserom på 9. trinn i forbindelse med elevenes lesing av fagtekster i norsktimene. Lærerne ble fulgt i en periode på tre uker og ble intervjuet flere ganger i løpet av observasjonsperioden for å få frem lærernes kunnskap om lesing, leseforståelse, lesestrategier og strategiundervisning. Resultatene fra studien viser at det var betydelig forskjell mellom de fire lærerne, både i kunnskap og i faktisk klasseromspraksis. Det var stor variasjon mellom lærernes mengde undervisning i lesestrategier. For eksempel var det tett opp mot 20% av den observerte undervisningen hos den ene læreren som ble kategorisert som arbeid med lesestrategier, mens tilsvarende tall hos den andre læreren var 8%. Videre viser resultatene at repertoaret av strategier som ble undervist var ganske smalt og at undervisningen hovedsaklig var implisitt og i helklasseundervisning. Til slutt viser resultatene at lærerne manglet profesjonell kunnskap om leseforståelse og lesestrategier.

### **2.3.3 Lærere bruker flere lesestrategier enn de selv oppgir at de bruker**

Brevik (2014) gjorde en undersøkelse blant lærere på et etterutdanningskurs om lesing i 2014. Hun undersøkte hva lærere i videregående skole gjør i sin undervisning på tvers av fag, og i hvilken grad det foregår undervisning i bruk av lesestrategier. 21 lærere fra 11 ulike videregående skoler deltok i prosjektet og både yrkesfaglærere og fellesfaglærere på tvers av fag var representert. Resultatene fra studiet viser at lærerne faktisk bruker flere lesestrategier enn det de selv oppgir at de bruker. Lærerne bruker altså lesestrategier i sin undervisning, men dette er til en viss grad ubevisst, såkalt taus kunnskap.

Som studiene over viser, foregår mye av undervisningen i lesestrategier implisitt til tross for at Anmarkrud & Bråten (2012) mener at et av kjennetegnene til vellykket undervisning i lesestrategier er at den foregår direkte og eksplisitt. Brown et al. (referert i Roe & Jensen, 2017, s. 19) støtter også denne sammenhengen ved å vise at elever som får eksplisitt undervisning i strategibruk forbedrer sin tekstforståelse.

I neste kapittel blir metoden for undersøkelsen lagt frem, samt hvordan datamaterialet har blitt samlet inn og behandlet.

### **3 Metode**

Begrepet metode refererer til den fremgangsmåten forskeren velger for å samle inn data som videre kan gi svar på problemstillingen (Grønmo, 2016, s. 43). I dette kapitlet vil de metodiske valgene som er tatt i forskningsprosessen bli presentert og grunnlagt. Ved å synliggjøre valgene som er gjort, åpner jeg for kritisk vurdering både av arbeidsformer og resultatene i studien.

Det er totalt syv delkapittel i dette kapitlet: (1) kvalitativ metode, (2) det kvalitative forskningsintervjuet, (3) populasjon og utvalg, (4) innsamling av data, (5) behandling av data, (6) etiske hensyn, og (7) mulige feilkilder.

#### **3.1 Kvalitativ metode**

Innenfor vitenskapen skiller man mellom kvalitativ og kvantitativ metode (Larsen, 2012). Hvilken metode som blir brukt avhenger av hva du skal undersøke i studien. Kvalitative metoder blir ofte brukt i studier hvor man ønsker å forstå konkrete personer og sosiale prosesser - altså hvordan mennesker tenker, føler, handler, lærer eller utvikler seg (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 12). I motsetning til mer kvantitative innfallsvinkler, som søker bredde: få opplysninger om mange enheter, sikter en slik tilnærming mot forståelse i dybden: altså mange opplysninger om få enheter (Larsen, 2012). En slik tilnærming kan altså ikke generalisere, men den kan kaste lys over et tema og gi grunnlag for nye hypoteser og videre teoretisering.

Målet med denne studien er å kaste lys over lesepraksisen til elever med norsk som andrespråk. Oppgavens problemstilling er: Hvordan påvirker kunnskaper om, og bruk av, lesestrategier leseforståelsen til elever med norsk som andrespråk? Både målsetningen og problemstillingen legger føringer for valg av metode. Siden det er ønskelig å få frem elevenes egne erfaringer og tanker rundt bruk av lesestrategier, og videre innsikt i hvilke strategier de har kjennskap til og bruker, er det hensiktsmessig å benytte en kvalitativ tilnærming.

#### **3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet**

I følge Tjora (2021) er den mest utbredte datagenereringsmetoden innenfor kvalitativ forskning ulike former for intervju. Spesielt semistrukturerte intervjuer som, for øvrig, også er denne undersøkelsens valgte intervjuform. Målet med semistrukturerte intervjuer er å legge til rette for en avslappet stemning med en relativt fri samtale, mellom informanten og intervjuer, som kretser rundt noen spesifikke temaer som forskeren har bestemt på forhånd (Tjora, 2021). Intervjuguiden som ble

brukt i dette studiet ligger vedlagt (vedlegg 4) og består av 32 spørsmål. Underveis i intervjuet åpnet jeg opp for oppfølgings- og tilleggsspørsmål der det falt naturlig.

### **3.3 Populasjon og utvalg**

Problemstillingen tar for seg hvordan kunnskaper om, og bruk av, lesestrategier påvirker leseforståelsen til elever med norsk som andrespråk, og tar sikte på å undersøke fire elevers beskrivelse og refleksjon over egen bruk av lesestrategier i lesing av skjønnlitteratur på ungdomstrinnet. For å kunne svare på problemstillingen var det hensiktsmessig å hente data fra elever som på daværende tidspunkt var elever på ungdomstrinnet. Et inklusjonskriterie for utvalget var at elevene hadde norsk som andrespråk. Jeg tok kontakt med min tidligere praksislærer, som jobber på en ungdomsskole på østkanten i Oslo, og spurte henne om jeg kunne observere hennes norskundervisning og intervju noen av hennes elever. Formålet med observasjonen var å se at økt 1 og 2 (se vedlegg 1) ble gjennomført, snarere enn å observere enkeltpersoner i klassen. Totalt er fire elever, tre jenter og en gutt fra samme klasse på 10. trinn, intervjuet. Informantene har i denne oppgaven fått de fiktive navnene Zarah, Samira, Anwar og Dilara, av hensyn til taushetsplikten.

### **3.4 Innsamling av data**

I dette prosjektet er altså intervjuene med de fire elevene min primære datakilde. Det vil si at det først og fremst er deres beskrivelser som utgjør materialet for analysen. Jeg har imidlertid tilrettelagt for at disse intervjuene skal bli så informative og rikholdige som mulig, gjennom å planlegge et didaktisk opplegg, observere at dette ble gjennomført, samt samle inn elevarbeid fra økten. En detaljert beskrivelse av øktplanen (vedlegg 1) samt observasjonsnotater (vedlegg 2 og 3) ligger vedlagt.

Jeg har, i samarbeid med min praksislærer som videre blir omtalt som Kari, vært med på å planlegge øktene og valgt ut den skjønnlitterære teksten elevene skulle jobbe med. I første økt skulle fokuset være på eksplisitt undervisning i lesestrategier samt et innledende arbeid med novellen *Karens jul* av Amalie Skram (vedlegg 5). I andre økt skulle elevene få øve på å bruke lesestrategiene i det videre arbeidet med novellen, både individuelt og i læringspar.

#### **3.4.1 Gjennomførelse av observasjon**

Som nevnt innledningsvis i kapitlet var ikke hensikten med observasjonen å se på enkeltelever. Observasjonen var mer som en kontroll over at øktene ble gjennomført som planlagt, i tillegg til at

jeg kunne notere meg hvordan klassen responderte på undervisningen. Under observasjonen hadde jeg en rolle som åpen, passiv observatør, som betyr at elevene visste at jeg er var i klasserommet for å observere et fenomen, men at jeg ikke ville bryte inn eller forstyrre undervisningen. Jeg satt på en stol bakerst i klasserommet med en notatblokk og en penn for å notere mine observasjoner.

#### **3.4.1.1 Første økt**

Selv om samfunnet på dette tidspunktet hadde åpnet opp igjen, var skolen fremdeles preget av mye sykdom og fravær på grunn av pandemien covid-19. I første økt var bare 9 av 26 elever tilstede, og bare tre av fire informanter. I første økt er altså Dilara borte. Timen starter med at læreren introduserer meg og forteller elevene hvorfor jeg er der. Deretter forteller hun at de, i denne timen, skal jobbe med en novelle fra 1800-tallet, og at teksten er skrevet på gammel bokmål, noe som fører til at ordforrådet er litt vanskeligere enn det vi har i dag. Hun sier at det er lurt å bruke lesestrategier og at de skal repetere litt om lesestrategier før de begynner på novellen. Læreren har altså undervist i lesestrategier tidligere og elevene skal være kjent med inndelingen av lesestrategier i kategoriene før-, underveis- og etter lesing. Hun presenterer fire mål for timen: (1) jeg kan forklare hva en lesestrategi er, (2) jeg kan forklare hvorfor jeg bør bruke lesestrategier når jeg leser, (3) jeg kan nevne minst en lesestrategi jeg kan bruke, før, under og etter lesing og (4) trene på å bruke lesestrategier. Videre stiller hun spørsmålet «Hva er en lesestrategi?» og ber elevene først tenke litt for seg selv, deretter diskutere med læringspartner, før hun til slutt tar opp spørsmålet i plenum.

Jeg får ikke notert meg hva de diskuterer i læringspar, men i plenum svarer elevene blant annet at en lesestrategi er en teknikk som du bruker når du leser, noe du gjør for å få overblikk over teksten samt at både lesestrategiene «bio» og «bison» blir nevnt i denne sammenhengen. Læreren spør videre: «Hvorfor bør vi bruke lesestrategier når vi leser?», og elevene jobber på samme måte: først alene, deretter i læringspar og til slutt løftes spørsmålet opp i plenum. Her fikk jeg ikke notert meg det elevene svarte, men læreren sier blant annet at ved å bruke lesestrategier kan vi forstå tekster vi ellers ikke ville forstått, vi får lettere oversikt over teksten og vi husker teksten bedre ved å bruke lesestrategier.

Videre foreleser læreren om de tre kategoriene innenfor lesestrategier: før-, underveis-, og etter lesing. Hun sier at før lesing kan det være lurt å bruke bio- eller bison-strategien, skumlese og få overblikk over teksten, aktivere forkunnskaper - hva vet du om dette fra før?,

samt gjøre deg opp en mening om hva du tror teksten kommer til å handle om. Dersom teksten inneholder illustrasjoner, tabeller, faktabokser eller lignende kan det være lurt å studere disse. Underveis i lesingen nevner hun at det kan være lurt å markere nøkkelord og/eller nøkkelsetninger, ta et lesestopp og gruble/tenke over hva du har lest, har du forstått det du nettopp leste eller trenger du å lese om igjen? Og til slutt markere og i etterkant slå opp vanskelige ord. Etter lesing sier hun at det kan være lurt å tenke over det du har lest, lage spørsmål til teksten eller oppsummere enten i hodet eller skriftlig.

Før hun introduserer novellen, tar hun en kort oppsummering der hun leser opp det som står på powerpointpresentasjonen:

***Hva er en lesestrategi?***

*En lesestrategi er en fremgangsmåte du bruker når du leser for å forstå teksten bedre.*

***Hvorfor bør vi bruke lesestrategier når vi leser?***

*Fordi vi kan forstå tekster vi ellers ikke ville forstått.*

*Man kan bruke lesestrategier både før, underveis og etter lesingen.*

Et nytt lysbilde kommer opp på tavla og der står det at vi skal lese novellen «Karens jul» samt spørsmålet «Hva tror dere novellen handler om?». Elevene får beskjed om at de skal tenke alene først, deretter diskutere med læringspartner og at vi tar en felles gjennomgang til slutt.

Elevene svarer at de tror novellen handler om (1) noen som heter Karen, (2) at handlingen skjer i jula, (3) en persons jul - hvordan en jul er for en person, (4) julaften, (5) at familie møtes, (6) jula til en kar (gutt) eller Karen (jente), (7) en jente som kommer til å feire jul alene, siden det kun står «Karen» i overskriften, (8) siden det er en novelle, er det en kort tekst med spenningstopp, konflikt og vendepunkt. I denne seansen opplever jeg at det er godt engasjement i klassen og de fleste er til stede i det som foregår. Læreren bytter til neste lysbilde som viser en illustrasjon som ofte er brukt sammen med novellen (vedlegg 5), og spør på nytt «Hva tror dere novellen handler om nå?», samt «Hva ser dere på bildet?». Elevene svarer (1) politi eller en slags vakt, (2) Karen og et barn og (3) et rom med vindu. Elevene får nå utdelt novellen samt en rød penn og et to-kolonnenotat. Læreren gir beskjed

om at de skal lese første setning og markere ord som de er usikker på. Første setning i novellen er:

*På en av dampskipskaiene i Kristiania lå der for en del år siden et gråmalt trehus med flatt tak, uten skorstein, omtrent 4 alen langt og litt kortere på den annen lid.*

Det er stille i klasserommet og læreren spør: «Hva het Oslo på 1800-tallet?», for å få elevene i gang. Elevene svarer Kristiania. Videre spør læreren om det er andre ord de er usikker på og elevene svarer (1) skorstein og (2) alen. Hun forklarer ordene og sier at hun nå kommer til å lese novellen høyt og at de må følge med i sin tekst og bruke pennen til å markere dersom det dukker opp nye, vanskelige ord. Hun leser nesten tre sider før timen er over, og hun stopper opp og sier at hun må lese resten i morgen. Selv om elevene ble tydelig oppfordret til å bruke pennen til å markere vanskelige ord mens hun leste, var det bare et fåtall av elevene som faktisk gjorde det.

#### **3.4.1.2 Andre økt**

I andre økt er 13 av 26 elever tilstede, og alle fire informantene. Timen starter med en kort repetisjon av det som ble gjort forrige økt, før læreren igjen oppfordrer elevene til å bruke pennen når de nå skal lese novellen. Hun sier at siden det var så mange borte i går, starter hun fra begynnelsen av novellen og leser alt i ett. Mens hun leser blir hun flere ganger avbrutt av en annen lærer som kommer inn i klasserommet og henter ut en og en elev til vaksine. Dilara er en av dem som blir hentet ut, og hun mister derfor et bruddstykke av høytlesingen.

Etter novellen er ferdig lest, får elevene beskjed om å skrive 2-5 setninger der de beskriver hva som har skjedd i novellen ut i fra det de har fått med seg, samt at de skal lage to spørsmål til teksten om noe de synes var uklart eller ønsker å vite mer om. Elevene får noen minutter på denne oppgaven før de får en ny oppgave. De skal nå sette ordene, som de markerte med den røde pennen, inn i to-kolonnenotatet og undersøke hva de betyr. De kunne enten diskutere med læringspartner, bruke ordbok eller internett for å finne ut ordets betydning. Tiden renner nok en gang ut og det er nå ca. 15 minutter igjen av timen. De får beskjed om å lese de to første- og de to siste sidene på nytt.

Det blir stille i klasserommet og jeg observerer at mange elever leser teksten, men at også mange elever gjør andre ting. Noen spiser, noen bruker mobilen under pulten, noen ser på serie på ipaden, og noen stirrer ut i luften. Når det er ca. 5 minutter igjen av timen får elevene i oppgave å gjenfortelle innholdet i novellen med egne ord til sin læringspartner. På powerpointen stod spørsmål som «Hva er motivet i teksten?», «Hva er temaet i novellen?» og «Er temaet i novellen fortsatt aktuelt i dag?». Jeg ser at elevene snakker med sin læringspartner men jeg registrerer ikke hva de sier. Det blir ikke tid til å oppsummere og runde av timen. Lærer samler inn novellene og to-kolonnenotatet og slipper elevene ut til storefri.

### **3.4.2 Gjennomførelse av intervju**

Siden det var storefri rett etter norsktimen, samt en time med besøk fra politiet økten etter, fikk jeg rigget meg til på et lite grupperom, satt opp båndopptakeren og plassert et bord med to stoler mot hverandre. Jeg fikk tid til å se gjennom både to-kolonnenotatet og novellen som elevene markerte i, før intervjuene startet. I det innsamlede materialet registrerte jeg at noen av informantene hadde markert flittig i novellen samt fylt ut to-kolonnenotatet, mens noen ikke hadde satt en eneste strek. Før hver informant ble hentet inn, en etter en, hadde jeg lagt frem tilhørende samtykkeerklæring som var signert av både elev og foresatte på forhånd. Jeg introduserte meg og fortalte litt om prosjektet mitt og presiserte at det var helt frivillig å delta.

Hensikten med intervjuet var å kartlegge elevenes beskrivelse og refleksjon over egen bruk av lesestrategier i lesing av skjønnlitteratur. Intervjuene ble gjennomført samme dag som elevene hadde jobbet med novellen *Karens jul*, slik at dette skulle ligge friskt i minnet. Jeg brukte teksten fra undervisningen som en støtte for samtalen, for at elevene lettere skulle forstå- og kunne svare på mine spørsmål. Fremgangsmåten for intervjuene var som sagt delvis strukturert bestående av totalt 32 spørsmål (vedlegg 4). Underveis i intervjuet åpnet jeg opp for oppfølgings- og tilleggsspørsmål der det falt naturlig.

## **3.5 Behandling av data**

Etter at alle respondentene hadde gjennomført intervjuet måtte dataene transkriberes, bearbeides og forenkles, slik at analyser, tolkninger og drøftninger lettere kunne utarbeides (Larsen, 2012). Dette ble gjort innen kort tid etter de ulike intervjuene, slik at det lå ferskt i minnet. Lydfilene ble flyttet over på pc og spilt av, en etter en, mens jeg noterte ordrett hva som ble sagt. Alle fire

elevintervjuene var ferdig transkribert innen tirsdag 24. februar. Alle intervjuene ble så samlet i ett dokument slik at alle informantenes svar på spørsmål 1 stod rett under hverandre, alle informantenes svar på spørsmål 2 stod rett under hverandre osv. Dette gjorde jeg for å lettere kunne sammenligne hva de ulike elevene hadde sagt.

Videre prøvde jeg i flere runder å kategorisere utsagnene til informantene, og i samråd med min veileder endte jeg opp med fire hovedkategorier. Disse er: (1) elevenes lesevaner, (2) elevenes kunnskap om lesestrategier / evne til å snakke om lesestrategier, (3) elevenes bruk av lesestrategier og (4) elevenes forståelse og fortolkning av litterær tekst. Resultatene vil bli presentert og drøftet i det neste kapittelet.

### **3.6 Etske hensyn**

Etikk i forskningsarbeid handler først og fremst om å vise respekt for informantene og for skolene som blir omtalt i undersøkelsen. Forskningsetikk er et sett av normer som skal sikre at den vitenskapelige virksomheten er moralsk forsvarlig (Grønmo, 2016, s. 32). Jeg har etter beste evne anonymisert både elever og skolen som er aktuell, og prosjektet er godkjent av NSD (vedlegg 6).

### **3.7 Mulige feilkilder**

Når vi i dette kapittelet skal se på undersøkelsens mulige feilkilder er det relevant å ta utgangspunkt i begrepene *validitet* og *reliabilitet*. Validitet handler om relevans eller gyldighet (Larsen, 2012). Dette kan for eksempel være at jeg samler inn data som er relevante for min problemstilling. I dette tilfellet bør jeg altså stille spørsmål som omhandler elevenes lesevaner og kunnskaper om lesestrategier, heller enn spørsmål om hvilken musikk de hører på eller hvilken idrett de liker best. Sistnevnte vil være ubrukelige data for å belyse mitt tema og vil derfor få lav validitet. Reliabilitet viser til nøyaktighet eller pålitelighet (Larsen, 2012). Jeg bør for eksempel bearbeide intervjudataene mine på en nøyaktig måte, gjennom å passe på at jeg ikke blander sammen hvem som har sagt hva under intervjuene. For å sikre undersøkelsens troverdighet er det derfor viktig at undersøkelsen er så valid og reliabel som mulig. Når det gjelder intervjuet, er det i følge Larsen (2012) vanskeligere å svare ærlig når intervjueren sitter rett overfor deg sammenlignet med avkrysning på skjemaer hvor du er anonym. Det er altså en mulighet for at informanten(e) ikke alltid snakker sant, men heller svarer det de tror intervjueren vil høre. Atferden til folk kan også bli påvirket, i form av at den påvirkes i en bestemt retning, hvis noen vet at de blir observert (Larsen, 2012).



Når det gjelder elevenes bruk av lesestrategier er datagrunnlaget basert på det innsamlede materialet, altså to-kolonnenotatet og novellen som elevene markerte i, samt det de uttrykte under intervjuet. Elevene *kan* altså ha brukt andre lesestrategier ut over dette, uten at de har klart å uttrykke dette eksplisitt.

Når det gjelder elevenes kunnskaper om lesestrategier, har vi også en lignende mulig feilkilde. For at en elev skal kunne fortelle om sine kunnskaper må den ha et metaperspektiv på egen læring. Dette kan for mange være utfordrende, noe som gjør at flere elever *kan* besitte flere kunnskaper enn de klarer å gi uttrykk for, for eksempel, under et intervju.

I neste kapittel blir resultatene fra undersøkelsen lagt frem.

## 4 Resultat

Før resultatene blir presentert ønsker jeg å fortelle litt om de ulike informantene. Alle deltakerne er elever fra samme klasse på 10. trinn, fra en skole på østkanten i Oslo. De er født og oppvokst i Norge, men de har norsk som andrespråk. De er altså barn av innvandrere, som opprinnelig er fra Midtøsten. Alle informantene har ulike morsmål: Zarahs morsmål er kurdisk, derimot har Anwar arabisk og Dilara tyrkisk som sitt morsmål. Samira forteller at foreldrene hennes kommer fra Somalia, men presiserer at hun har norsk som sitt førstespråk.

Videre i dette kapittelet vil resultatene fra undersøkelsen bli presentert under fire hovedkategorier:

- (1) elevenes lesevaner, (2) elevenes kunnskap om lesestrategier / evne til å snakke om lesestrategier, (3) elevenes bruk av lesestrategier og (4) elevenes forståelse og fortolkning av litterær tekst.

### 4.1 Elevenes lesevaner

Alle elevene sier at de liker å lese dersom de finner noe som interesserer dem. Det er for det meste skjønnlitteratur elevene liker å lese, men Anwar er også glad i å lese om hendelser som faktisk har skjedd. Det er stor forskjell på hvor ofte elevene rapporterer at de leser, alt i fra hver dag 30-45 minutter til en gang i måneden.

Dilara sier for eksempel at sist gang hun leste en bok i fritiden var omtrent en måned siden. Da leste hun en leseløvebok:

*«Eeem, en gang så leste jeg en bok. Det var en sann leseløvebok men liksom det var en bra bok (...) Den handlet om en jente som hadde en badedrakt, liksom de hadde svømming på skolen, så fikk ikke hun lov til å ta på seg ordentlig badedrakt på grunn av foreldrene sine, og så stjal hun en badedrakt tror jeg, jeg husker ikke, det var liksom for en måned siden eller noe jeg leste. Og så ja. Den var liksom, den vekket mine interesser».*

Dilara forteller videre at hun maksimalt leser bøker på 100-200 sider. I tillegg til at Dilara leser på norsk, leser hun koranen, som er på arabisk, og noen ganger leser hun i en tyrkisk bok. I motsetning til Dilara, som leser veldig sjeldent, leser Samira mellom 30-45 minutter hver ettermiddag. Da leser hun mest engelske romaner. Zarah leser også relativt ofte, men det kommer an på om hun har mye skolearbeid eller ikke. Hun er mest glad i romaner og fantasybøker og leser for tiden en bok som heter *Solvokteren* av Maja Lunde. I snitt leser hun annenhver dag mellom 20-40 minutter. Anwar

sier at han leser både romaner, skjønnlitterære tekster og manga, og at han kanskje leser 1-2 ganger i uka. Det er altså store forskjeller mellom informantene når det gjelder hvor ofte-, og hva, de leser.

## 4.2 Elevenes kunnskap om lesestrategier / evne til å snakke om lesestrategier

Det er også store forskjeller mellom informantene når det gjelder elevenes kunnskap om lesestrategier. De største forskjellene ser vi mellom Zarah og Dilara. Da jeg spurte om de kunne nevne noen lesestrategier de hadde lært på skolen, svarte de følgende:

*Zarah: Hmm, det er jo nøkkelord, nøkkelsetninger, bio-blikk før du leser, det å kunne svare på spørsmål som du har lest i handlingen etterpå. Egentlig det å stille spørsmål også underveis når du leser. Markere vanskelige ord slik at du etterpå kan se definisjonen på det slik at du forstår.*

*Dilara: Nei, jeg har ikke lært noen.*

Intervjuer: Du har ikke lært noen?

*Dilara: Nei.*

Zarah nevner altså mange lesestrategier hun har lært på skolen, i motsetning til Dilara som sier at hun ikke har lært noen lesestrategier. Tidligere i intervjuet har Dilara allerede nevnt at hun bruker å skumlese samt ta bio-blikk både før og etter hun leser. Jeg prøver derfor å spille videre på dette:

Intervjuer: Du nevnte jo det her med å ta et bio-blikk, har du lært det på egen hånd eller?

*Dilara: Er det en lesestrategi?*

Intervjuer: Ja.

*Dilara: Åja, bio-blikk, ja det er noe jeg lærte på skolen. Før vi pleier å lese tekster, vi gjør bio-blikk og så får vi en innblikk på teksten da. Og så starter vi å lese.*

De to siste elevene stiller også relativt svakt sammenlignet med Zarah:

*Samira: Jeg har lært bio-blikk og bison, jeg tror det er de to.*

*Anwar: Nærlesing. Nærlese, skumlese, letelese, ja. Og så bare holde sitt eget tempo. Og det er jo mer personlig, det er litt mer om selve deg, og hva tempoet ditt er.*

Jeg legger merke til at Samira i flere tilfeller gir uttrykk for at lesestrategier er noe man bruker før man leser:

*Samira: Jeg vet at det er en måte å få god oversikt på før du leser. En strategi før du leser for å gjøre det litt enklere (...) å få god oversikt over det du skal lese, se litt på bilder, for vi har jo bio-blikk.*

*Samira: Sånn at det blir enklere for deg og du vet hvor du skal starte, på en måte.*

Likevel nevner hun lesestrategier som kan brukes underveis og etter lesing. Samtlige elever kommer nemlig opp med flere lesestrategier etter å ha fått noen hint, og spesifikke spørsmål om hvilke lesestrategier det kan være lurt å bruke før, underveis og etter de har lest en tekst (tabell 4.2.1).

	<b>Zarah</b>	<b>Samira</b>	<b>Anwar</b>	<b>Dilara</b>
<b>Før</b>	Skjønnlitteratur og bøker: se på forsiden og baksiden - hva er det forfatteren selv sier boka handler om. Se hva bokhandleren eller bokforlaget skriver om boka.	Se litt på bilder, overskrift, ta litt notater kanskje viss det er noen ord jeg er usikker på.	Se på overskrifter og underoverskrifter. Se gjennom innledningen og så kanskje skumlese gjennom det.	Bio-blikk, bilder, innledning og overskrift.
<b>Underveis</b>	Stoppe opp og gjenfortelle for seg selv.	Streke under vanskelige ord.	Se etter nøkkelord, viktige setninger og gruble over det du har lest. Se nøye over om du har glemt noe.	Bruke fingeren mens du leser for å vite hvor du er i teksten.
<b>Etter</b>	Gjenfortelling av det du har lest. Stille spørsmål om hva jeg tror kommer til å skje på neste side.	Oppsummere hva boken eller teksten handler om.	Gruble over det du har lest og se sammenhengen mellom ord og setninger.	Gjenfortelle teksten for deg selv.

Tabell 4.2.1: Oversikt over hvilke lesestrategier elevene mener det er lurt å bruke før, underveis og etter de har lest en tekst.

Zarah utmerker seg positivt i forhold til de andre informantene når det gjelder å snakke om lesestrategier. Jeg spurte om hun brukte de samme lesestrategiene når hun leser skjønnlitteratur som når hun leser sakprosa og da svarte hun følgende:

*Zarah: Hmmm, ja og nei. Fordi noen ganger så er de lesestrategiene allerede i sakprosaetekstene. Fordi noen ganger så står det allerede på starten «ta et bio-blikk før du leser teksten», eller på slutten så står det spørsmål om det som står direkte i teksten, eller mange ganger så har jeg opplevd at det står midt i teksten «stopp opp, skriv fem ord du husker i teksten» eller noe sånt. Så jeg tror kanskje på grunn av de tingene der så bruker jeg det også i skjønnlitteraturen, fordi jeg har blitt så vant til at jeg tenker sånn at jeg må gjøre dette her siden jeg husker det selv.*

### 4.3 Elevenes bruk av lesestrategier

Alle elevene svarer at de bruker lesestrategier under intervjuet. Tabell 4.3.1 viser at Zarah og Samira sier at de noen ganger bruker det litt ubevisst, mens Anwar og Dilara kan virke mer målrettet.

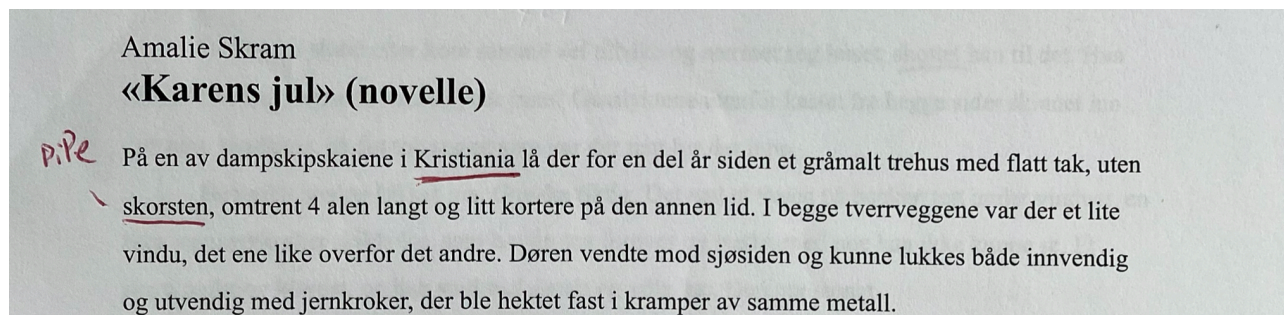
Intervjuer	Zarah	Samira	Anwar	Dilara
<b>Bruker du selv disse lesestrategiene uten at læreren oppfordrer deg til det?</b>	Eem, jeg tror ja. Kanskje noen ganger så gjør jeg det litt ubevisst selv om jeg egentlig ikke legger merke til det.	Ja, jeg synes.. altså lesestrategier har vi jo lært om til og med på barneskolen, så det er jo noe som alltid har vært med oss og som vi bare vet selv om ikke læreren sier at vi skal bruke det.	Jeg bruker det ofte ja, men det varierer litt på hva det er igjen. (...) Det kommer an på målet, hva jeg må tilpasse meg til. Ofte når jeg leser gjennom tekster eller bøker jeg liker mye bruker jeg lesestrategier.	Ja, liksom når vi får lekser og sånt så må vi jo ofte lese, og for meg personlig er det vanskelig å lese fra topp til ned fordi jeg klarer ikke å på en måte få med meg alt, så jeg bruker de lesestrategiene ofte selv.

Tabell 4.3.1: Bruker du selv disse lesestrategiene uten at læreren oppfordrer deg til det?

Dilara sier for eksempel at hun bruker å streke under vanskelige ord og i etterkant undersøke hva de betyr. Hun forteller videre at hun noen ganger bruker morsmålet sitt som en ressurs i denne prosessen:

*Dilara: Jeg spør som oftest venner, men noen ganger slår jeg dem opp selv. (...) Ofte på internett, liksom jeg bare søker. Og så noen ganger så tar jeg translate, kanskje det er noe jeg vet som er på tyrkisk.*

I norsktimen ble de derimot oppfordret til å bruke lesestrategier under arbeidet med novellen, men i dette tilfellet var det Samira og Dilara som brukte flest strategier. Det innsamlede materialet (fig. 4.3) viser at Samira brukte den røde pennen flittig under arbeidet med novellen. Hun har blant annet streket under ordene *Kristiania*, *skorstein*, *politikonstabel* og *fergemannshus* samt setningene *en vinternatt i desember måned hen under jul* og *klokken straks var 4*.



Figur 4.3: Samiras markeringer i novellen *Karens jul*

Samira har også skrevet en skriftlig oppsummering av novellen samt brukt to-kolonnenotatet, men her har hun i flere tilfeller funnet feil forklaring til ordene hun er usikker på. For eksempel skriver hun ordforklaringen *flytte inn i en hytte* til ordet *filleknytte*, *en matrett som er kokt av mel eller gryn* til ordet *grøtartig*, og ordforklaringen *et hus man bor i ferier - ferie hus* til ordet *fergemannshus*. Dilara sier også at hun brukte flere lesestrategier når de arbeidet med novellen, *Karens Jul*, blant annet brukte hun to-kolonnenotatet og synes dette var veldig nyttig.

*Dilara: Eem, det hjalp meg bedre fordi det var noen ord jeg ikke forstod siden det var litt mer sånn gammel norsk, så noen ord var vanskelig å forstå. Men når jeg søkte dem opp, og så leste vi en andre gang, da det var lettere.*

Anwar og Zarah er derimot uenig med Dilara og Samira, og mente to-kolonnenotatet ikke var til nytte.

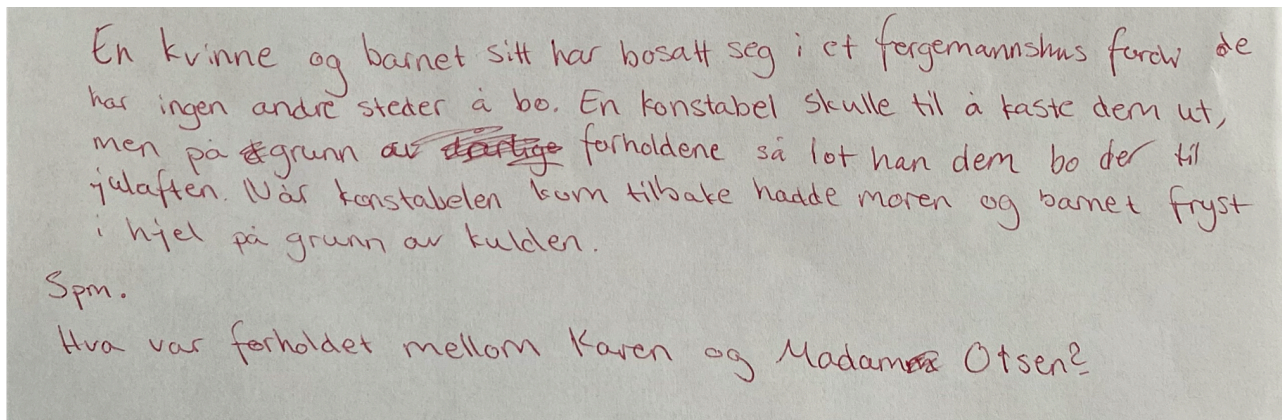
*Zarah: (...) hvis det er slik at oppgaven er slik at jeg trenger å vite disse vanskelige ordene fordi det er viktig for meg så hadde jeg mest sannsynlig satt opp et to-kolonnenotat, men ofte så er det ikke slik at jeg virkelig må vite de ordene jeg ikke forstår, for eksempel «skorstein», det trengte jeg egentlig ikke å vite, det var ikke så viktig for å vite hva som skjer i teksten. Så jeg hadde mest sannsynlig bare slått det opp, lest det og sagt «åja, ok det er det det betyr»*

og så bare gått videre. Det er det jeg mest sannsynlig hadde gjort, istedenfor å skrive det ned.

Selv om Zarah ikke brukte to-kolonnenotatet, sier hun at hun bruker lesestrategier i større grad nå enn hun gjorde før.

*Zarah: Jeg brukte ikke lesestrategier før så det var helt sykt vanskelig å lese, men etter at jeg har lært om det og kanskje fokusert litt mer på det så ble det mye lettere og gøyere å lese i tillegg.*

Hun forteller videre at den lesestrategien hun liker best er å skrive ned nøkkelord. Hun tilføyer også at hun synes det er unyttig å bruke tid på å skrive oppsummering av det man har lest og at man heller burde oppsummere i sitt eget hode. Selv om Zarah ikke har brukt to-kolonnenotatet har hun i likhet med Samira brukt den røde pennen til å streke under ord, samt skrevet oppsummering og laget spørsmål til novellen. Hun har blant annet streket under *Madam Olsen*, *barnefaren*, *tre dager til julen*, *kl. 6 presis*, og *stendøde*. Som figur 4.3.2 viser, har Zarah skrevet en oppsummering av novellen samt et spørsmål: *Hva var forholdet mellom Karen og Madam Olsen?*



Figur 4.3.2: Zarahs skriftlige oppsummering av novellen

Zarah viser også at hun klarer å skille mellom å bruke ulike lesestrategier til ulike teksttyper. Her reflekterer hun rundt bruken av lesestrategier ved lesing av novelle vs romaner:

*Zarah: Jeg føler novelle har mange flere sånne små detaljer som har veldig mye å si, så jeg tenker da, for eksempel det jeg gjorde i teksten var å kanskje understreke viktige ord, eller så*

*understreket jeg sånne små ting som jeg følte hadde mye å si for etterpå, og jeg føler kanskje det er noe jeg ikke pleier å gjøre vanligvis i romaner. Der pleier jeg bare å gjenfortelle litt inn i mellom, mens her (novelle?) så pleier jeg bare å understreke litt og kanskje stoppe opp litt oftere bare for å vite ordentlig, fordi de er såpass korte at det skjer så mye på så kort tid, mens i romaner så har du tid til å kanskje stoppe opp litt og gjenfortelle fordi du har så mye igjen etterpå. Så jeg tror egentlig at jeg bare stopper opp litt oftere når jeg leser noveller.*

I det innsamlede materialet er Anwar den eneste av informantene som verken har brukt den røde pennen til å streke under vanskelige ord, skrevet inn ordene i to-kolonnenotatet, skrevet oppsummering av novellen etterpå eller laget spørsmål til teksten. Han har altså ikke gjort noe av det læreren oppfordret elevene til å gjøre i timen. Likevel sier han at han nesten alltid bruker lesestrategier når han leser:

Intervjuer: Hvor ofte bruker du lesestrategier?

*Anwar: Nesten alltid. Det er alltid viktig å se gjennom teksten du har lest. (...) Hvis jeg har lest en tekst så går jeg ofte gjennom teksten igjen ved å skimlese teksten og lete etter viktige ord og setninger som har fått min interesse.*

Anwar sier at den lesestrategien som passer han best er å gruble. Videre forteller han at han ofte bruker lesestrategier når han leser tekster han liker, men at det kommer an på målet med lesingen. Anwar bruker også teksttypen som et argument for bruk av lesestrategier, og mener at det er viktigere å bruke lesestrategier når han leser sakprosa enn skjønnlitteratur:

*Anwar: Ja, viss jeg leser faktatekster så må du faktisk analysere mer om hva som faktisk står der, for det kan være veldig viktig siden det er ikke en oppdiktet tekst og det står faktisk ordentlig informasjon i teksten. Mens når det kommer til skjønnlitteretære så er det litt annerledes, da må jeg ikke tenke så mye på ting som har blitt sagt. (...) Det er mer, du vil forstå historien og kose deg.*

Anwar tilpasser altså strategibruken til målet med lesingen og sier at når han leser skjønnlitteratur vil han lese for opplevelsens skyld og kose seg. Dette blir bekreftet videre da jeg spurte om han brukte lesestrategier da de, i klassen, leste romanen *Tante Ulrikkes Vei*:



*Anwar: Nei, jeg tror ikke det. Jeg leste bare rett igjennom. (...) Jeg var mer interessert i å lese selve boken enn oppgavene vi hadde.*

Intervjuer: Likte du den boken eller?

*Anwar: Den var ganske interessant. Det var litt mer om multikulturelle ting og miljø og samfunnet i Stovner tilbake i 2000-tallet.*

I motsetning til Anwar, som sier at han ikke brukte lesestrategier da han leste romanen, nevner Zarah at de brukte mange strategier:

*Zarah: Ja, jeg vet at, hvis jeg ikke husker feil så ble vi en gang delt inn i grupper, der en skulle gjenfortelle, en skulle ganske lese boka høyt, så skulle en annen skrive nøkkelsetninger. Et annet oppdrag vi hadde var at vi skulle skrive en slags fortsettelse på det vi hadde stoppa opp i boka, så prøvde vi det. Noe annet vi hadde, vi hadde veldig mye gjenfortelling, spesielt når det ble en ny dag så var det slik at hun (Kari) ofte spurte «hva var det vi leste forrige gang?», så en eller annen person fortalte hva vi leste.*

Jeg ble litt nysgjerrig på hvordan Anwar ville gått frem dersom han fikk i oppgave å lese novellen, *Karens jul*, det målet var at de skulle gjenfortelle innholdet til resten av klassen. Her var Anwar tydelig på hvordan han ville gått frem:

*Anwar: Jeg ville lest gjennom starten og det første avsnittet før jeg gikk gjennom de andre detaljene. (...) Bladd litt igjennom, fordi det er veldig mye detaljer og unødvendig tekst her om selve situasjonen. (...) Jeg ville skimlest gjennom uviktige detaljer og prøve å få med meg det som er viktig i teksten. (...) Ja, mer sånn hvor destinasjonen er, hvem det handler om, hva situasjonen er og hva konflikten er i teksten. De viktige punktene og hvordan det ender.*

#### **4.4 Elevenes forståelse og fortolkning av litterær tekst**

I to av norsktimene før intervjuene jobbet elevene med novellen, *Karens jul*, av Amalie Skram. Det er dette arbeidet som ligger som et bakteppe når spørsmålet om elevenes forståelse og fortolkning av litterær tekst blir belyst. Som det fremgår av øktplanen (vedlegg 1), ble elevene flere ganger oppfordret til å bruke lesestrategier i arbeidet med teksten. Som nevnt tidligere er Anwar den eneste av informantene som ikke har gjort noe av det læreren oppfordret han til å gjøre under arbeidet med

novellen. De tre andre har brukt pennen til å streke under ord, samt skrevet en oppsummering av novellen på siste side. Samira og Dilara har brukt to-kolonnenotatet flittig, mens Zarah følte ikke at dette var til nytte. Zarah og Dilara har skrevet spørsmål til teksten, mens Samira ikke har gjort dette.

For å sjekke elevenes forståelse av novellen, fikk alle informantene spørsmål under intervjuet om å oppsummere hva novellen handlet om. Elevene fortalte med ulik grad av detaljer, men alle sa at historien handlet om en kvinne og hennes baby. Samira og Dilara nevner at kvinnen heter Karen, mens Anwar og Zarah omtaler henne som «damen» eller «kvinnen». De hadde ikke et sted å bo og hadde søkt ly i et hus ved sjøen. Elevene hadde også registrert at det var en politikonstabel i novellen som hadde funnet kvinnen og barnet. Bare to av elevene, Zarah og Samira, registrerte at Karen og barnet døde av kulde. Dilara og Anwar er usikre på hvordan novellen faktisk sluttet:

<i>Dilara</i>	<i>Var det ikke det at konstabelen snakket med seg selv? På siste setning. Han sa noe, men jeg husker ikke hva han sa.</i>
Intervjuer	Men vet du hva som skjedde med Karen og barnet? Fikk de bare være der?
<i>Dilara</i>	<i>Nei, det fikk jeg ikke med meg.</i>

Intervjuer	Vet du hva som skjedde videre i novellen?
<i>Anwar</i>	<i>Eem, jeg fikk ikke helt slutten med meg. Men hun hadde vært der i tre dager og endte opp med å være i en stillestående posisjon, en stillesittende posisjon, gjennom de siste dagene før jul. Og han trodde hun var død tror jeg?</i>

Zarah og Samira fikk med seg hovedtrekkene i teksten, men de har i tillegg lagt til informasjon som ikke står i novellen i det hele tatt:

<i>Samira</i>	<i>(...) de hadde ikke et sted å bo så de gjemte seg i en liten trehytte, ved kajakkene.</i>
<i>Zarah</i>	<i>(...) men han sa til slutt at «ja, greit men da får du være her til julaften, men etter julaften så må du gå fordi da kom det til å være veldig mye støy og egentlig bare aktiv festing rundt her.</i>

Samira mener at de gjemte seg i en trehytte ved kajakkene og Zarah sier at det kom til å være veldig mye støy og egentlig bare aktiv festing rundt her. Det står imidlertid ingenting om hverken kajaker eller støy og aktiv festing i novellen.

Det er også forskjell på hvor presis og detaljert oppsummeringen til elevene er. Zarah nevner blant annet at kvinnen og barnet gjemte seg i et *fergemannshus*, mens de tre andre omtaler gjemmestedet som *en liten trehytte, et skur og et hus ved siden av sjøen*. Videre er Zarah den eneste som har nevnt Madam Olsen. Anwar har for øvrig også fattet interesse for Madam Olsen, men han har omtalt henne som *en snill dame som skulle returnere*. Anwar nevner også at faren til Karen er død og at stemoren hennes hadde kastet henne ut.

Samira er den eneste som påpeker at handlingen fant sted en vinternatt i *Kristiania* og forklarer videre at dette liksom var gamle Oslo. Hun forteller også at det var klokken 4 politimannen kom, og mener at konstabelen burde gjort noe mer for å hjelpe Karen og barnet.

*Samira: (...) Og han trodde jo at han hjalp, men det hjelper ikke at du bare lar dem være der jeg synes han burde hjulpet til mere. Eller han burde gjort noe annerledes.*

Zarah leser, i likhet med Samira, også mellom linjene i novellen og forteller at politikonstabelen la merke til at Karen og barnet var i en vanskelig situasjon:

*Zarah: (...) Men han la jo merke til at forholdene hun var i var litt sånn dårlig og kritiske, så han tilbød henne hjelp, men hun nektet. Hun ventet på Madam Olsen.*

*Zarah: (...) Til slutt så ser han at både moren og barnet har fryst ihjel. Men han tror at det var noe gud gjorde fordi han mener at det var en mening bak det.*

## 5 Drøfting/diskusjon

Intensjonen med denne studien var å se på hvordan kunnskaper om, og bruk av, lesestrategier påvirker leseforståelsen til elever med norsk som andrespråk. For å svare på problemstillingen har jeg undersøkt fire elevers beskrivelse og refleksjon over egen bruk av lesestrategier i lesing av skjønnlitteratur på ungdomstrinnet. I dette kapittelet vil resultatene fra undersøkelsen bli drøftet opp mot relevant forskning på feltet. Kapittelet er delt inn i 8 delkapitler. De fire første følger inndelingen til resultatkapittelet, mens de tre påfølgende setter kategoriene opp mot hverandre og ser på om det er sammenhenger mellom de. Kapittelet avsluttes med en kort oppsummering av studiens viktigste funn.

Delkapitlene er inndelt som følger: (1) elevenes lesevaner, (2) elevenes kunnskap om lesestrategier / evne til å snakke om lesestrategier, (3) elevenes bruk av lesestrategier, (4) elevenes forståelse og fortolkning av litterær tekst, (5) er det sammenheng mellom elevenes lesevaner og deres eksplisitte kunnskaper om lesestrategier? (6) er det sammenheng mellom elevenes eksplisitte kunnskaper om lesestrategier og deres bruk av lesestrategier? (7) er det sammenheng mellom elevenes bruk av lesestrategier og deres forståelse og fortolkning av litterær tekst? (8) studiens viktigste funn.

### 5.1 Elevenes lesevaner

Til tross for at elevenes lesevaner og holdninger til lesing har stor betydning når det gjelder å lykkes videre i livet (f.eks. Gambrell et al., referert i Roe, 2020, s. 108), har Roe (2020) dokumentert at elevenes fritidslesing har gått i negativ retning siden år 2000. Med den teknologiske utviklingen som bakteppe, ser også Rongved (2021) tendenser til at elevene oftere velger å bli underholdt av skjerm fremfor en god bok. Dette delkapittelet skal se nærmere på hva elevene, fra denne undersøkelsen, rapporterer om deres lesevaner og se dette i lys av relevant litteratur. Med elevenes lesevaner mener jeg, i denne undersøkelsen, hvor ofte og hva de leser.

Intervjuresultatene i denne undersøkelsen viser at informantene har svært ulike lesevaner. Dilara leser i snitt en gang i måneden og når hun først leser er det bøker på maks 100-200 sider. De to andre jentene, Zarah og Samira, leser relativt ofte mens Anwar leser i snitt 1-2 ganger i uka. Videre viser resultatene at både Dilara og Zarah leser bøker som er tiltenkt barn som er langt yngre enn dem selv. For eksempel nevner Dilara at den siste boken hun leste var en leseløvebok, *Badedrakten*, av Åsa Storck. I følge Cappelen Damm (u. å.) er leseløvebøker lette å lese med korte linjer og stor skrift og de er dessuten tiltenkt barn mellom 7-11 år. Zarah nevner også at hun holder på å lese

boken *Solvokteren* av Maja Lunde som, i følge biblioteksentralen (u. å.), er en bok som er rikt illustrert og som er tiltenkt barn på småskole- og mellomtrinnet. Hvorfor velger de så lette bøker? Og hva skjer når de møter vanskeligere tekster på skolen?

Det er selvsagt forskjell på å lese skjønnlitteratur hjemme og å lese tekster på skolen, og det er ikke sikkert at elevene alltid får lese tekster de liker på skolen. I læreplanen for norskfaget står det blant annet at elevene etter 10. trinn skal kunne sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette er tekster læreren, med sin fagkompetanse, velger ut med den hensikt å treffe flest mulig elever, men alle elever er ulike og denne oppgaven kan til tider by på utfordringer.

Når elevene med økende alder også møter tekster i økende vanskelighetsgrad er det desto viktigere å bruke lesestrategier for å gjøre lesingen enklere (Roe, 2014). I neste delkapittel skal vi se nærmere på elevenes kunnskaper om lesestrategier og deres evne til å snakke om lesestrategier.

## **5.2 Elevenes kunnskap om lesestrategier / evne til å snakke om lesestrategier**

I følge Roe & Jensen (2017) er det mangel på kunnskaper om lesestrategier hos norske 15-åringer, til tross for at forskning viser at det er en klar sammenheng mellom elevenes kunnskaper om lesestrategier og deres leseforståelse. Resultatene i denne undersøkelsen viser at det er store individuelle forskjeller blant informantene når det gjelder deres kunnskap om lesestrategier.

For eksempel viser Zarah, på den ene siden, at hun har et stort repertoar av strategier hun har lært på skolen, mens de tre andre, på den andre siden, nevner langt færre strategier. Den som forundrer meg mest er Dilara, som sier at hun ikke har lært noen lesestrategier på skolen. Hun virker overrasket når jeg spør om hun har lært å ta bio-blikk på egen hånd og spør meg om det er en lesestrategi. På dette tidspunktet ble jeg litt usikker på om Dilara faktisk vet hva en lesestrategi er, til tross for at hun tidligere i intervjuet nevnte at en lesestrategi er ulike måter å lese noe på. Amundsen & Garmannslund (2015) har gjort funn i sine studier som peker på at mange av de elevene som sliter med å lese, ikke kjenner til lesestrategier. Dilara har selv sagt at hun synes det er vanskelig å lese, men hun sier imidlertid at hun ofte bruker lesestrategier selv. Jeg synes derfor det er rart at hun ikke klarer å nevne noen lesestrategier hun har lært på skolen. Kan det være slik at Dilara faktisk har kunnskaper om lesestrategier, men at hun ikke klarer å sette ord på den? Når jeg videre i intervjuet

sier at man i teorien kan skille mellom lesestrategier man kan bruke før, underveis og etter lesingen, og spør om Dilara vet om noen strategier som kan være lurt å bruke i disse sammenhengene, nevner hun imidlertid flere strategier, blant annet bio-blikk, lesefinger og gjenfortelling. Etter at Dilara har fått noen hint om når lesestrategier faktisk blir brukt, viser det seg altså at hun har et knippe strategier i baklommen.

Et av kompetansemålene etter 10. trinn er at elevene skal beskrive og reflektere over egen bruk av lesestrategier (...) (Kunnskapsdepartementet, 2019). Verbene *beskrive* og *reflektere* er forklart på utdanningsdirektoratets nettsider: Elevene skal altså kunne skildre eller gjengi en arbeidsprosess og bruke relevante fagbegreper for å systematisere kunnskap om emnet, samt undersøke og tenke gjennom ulike sider ved egne handlinger og ideer. I tillegg skal elevene reflektere over egen læring, prøve ut egne tanker og holdninger for å utvikle bedre forståelse og innsikt (Kunnskapsdepartementet, 2019). Elevene skal altså ha en slags metakognitiv bevissthet om lesestrategier, noe som, i følge Roe (2014), innebærer å ha kunnskap om hvilke ulike lesestrategier som finnes, hvilke strategier som vil fungere best til ulike tekster, og hvordan de skal brukes på en målbevisst måte i ulike lesesituasjoner. Kan dette være noe av grunnen til at Zarah utmerker seg positivt, i forhold til de tre andre elevene, når det gjelder evnen til å snakke om lesestrategier? Altså at hun, i større grad enn de andre, behersker å sette ord på det hun tenker og gjør?

Zarah viser nemlig i flere tilfeller at hun har en metakognitiv bevissthet om lesestrategier. Blant annet nevner hun et stort repertoar av lesestrategier, selv før jeg spør spesifikt om lesestrategier hun mener kan være lurt å bruke før, underveis og etter lesing. Hun er også bevisst hvilke lesestrategier som passer henne og ikke, blant annet argumenterer hun for at to-kolonnenotatet ikke var til nytte og at det å streke under viktige ord og setninger passer henne best. Hun liker generelt ikke å skrive ned ting, og begrunner dette med at det er for tidkrevende. Hun klarer også å argumentere for hvorfor det passer å bruke lesestrategier til noen tekster fremfor andre, og hun har lagt merke til at lesestrategier ofte allerede er innlemmet i sakprosaetekster. I kapittel 4.3 viser Zarah at hun har god oversikt over hvilke lesestrategier klassen brukte da de leste romanen *Tante Ulrikkes Vei*, og nevner i denne sammenhengen både gjenfortelling, nøkkelsetninger og at elevene skulle skrive en fortsettelse på romanen fra der de hadde tatt et lesestopp. Det Zarah sier om lesestrategier når hun tenker tilbake til arbeidet med romanen, er en stor kontrast til det for eksempel Anwar sier om samme sak. Det skal sies at det er en stund siden klassen leste romanen og elevene kan ha glemt hva de faktisk gjorde.

Når det gjelder elevenes kunnskaper om lesestrategier er det imidlertid, i følge Anmarkrud & Brandmo (2021), slik at de elevene med gode leseforutsetninger ofte klarer å utvikle gode lesestrategier på egen hånd. Resten av elevene, altså det store flertallet, trenger derimot systematisk og målrettet undervisning for å bli strategiske lesere (Anmarkrud & Brandmo, 2021). Dette samsvarer med arbeidet til flere andre forskere (feks. Brown et al., referert i Roe & Jensen, 2017, s. 19), som viser til at elever som får eksplisitt undervisning i strategibruk forbedrer sin leseforståelse. Denne undersøkelsen har ikke tatt for seg hvordan, eller om læreren i det hele tatt, underviser i lesestrategier ut over disse to øktene. Imidlertid har vi innsamlede data som viser at tre av informantene fikk eksplisitt undervisning i lesestrategier den første økten, altså den økten Dilara var borte. Til tross for at forskning viser en positiv sammenheng mellom eksplisitt undervisning i strategibruk og leseforståelse, foregår likevel mye av strategiundervisningen ubevisst blant lærerne, noe som i følge Brevik (2014) kalles taus kunnskap. Og da kan man stille seg spørsmålet om hvordan elevene skal klare å bli strategiske lesere, med en metakognitiv bevissthet om lesestrategier, dersom strategiundervisningen foregår ubevisst hos læreren?

Dette spørsmålet blir svevende i luften, til ettertanke, på grunn av oppgavens avgrensninger i forhold til lengde. Oppsummert kan vi si at det er store forskjeller mellom elevene når det gjelder deres kunnskaper om lesestrategier. Zarah utmerker seg positivt i forhold til de tre andre i form av at hun i større grad uttrykker en metakognitiv bevissthet om lesestrategier. I neste delkapittel skal vi se nærmere på elevenes bruk av lesestrategier. Da vil både det elevene selv sier i intervjuet ligge til grunn, men kanskje spesielt det de viser i det innsamlede materialet gjennom arbeidet med novellen, *Karens Jul*.

### **5.3 Elevenes bruk av lesestrategier**

Kunnskapsoversikten som er utarbeidet av Brevik et al. (2019) viser at undervisning i lesestrategier bidrar til at elever forstår tekster de ellers ikke ville forstått, men at det ikke er nok. Elevene må bevisst velge å bruke lesestrategier - og dette valget må de få erfaring med å ta selv (Brevik et al., 2019). Afflerbach et al. (2008, s. 368) påpeker også at lesestrategier er bevisste, målrettede handlinger fra leserens side i motsetning til leseferdigheter som i større grad er automatiske handlinger. Med andre ord hjelper det ikke at elevene har kunnskaper om lesestrategier dersom disse ikke blir brukt når de leser. I dette delkapittelet skal vi se nærmere på om elevene i denne undersøkelsen faktisk bruker lesestrategier.

Zarah sier at hun ikke brukte lesestrategier før og at hun da synes det var sykt vanskelig å lese. Videre forteller hun at etter at hun har lært om lesestrategier ble det mye gøyere å lese. Dette kan ha en sammenheng med det Roe (2014) skriver om at avkodning ikke automatisk fører til forståelse. Så gjennom at Zarah nå har lært om, og ser nytten av, lesestrategier når hun leser forstår hun mer og synes det er gøyere å lese enn hun gjorde før hun lærte om lesestrategier.

Intervjuresultatene viser videre at alle elevene sier at de bruker lesestrategier uten at læreren oppfordrer dem til det, men at det er forskjell på elevene når det gjelder om dette er bevisste handlinger eller ikke (tab. 4.3.1). På den ene siden, sier Zarah at hun tror hun bruker lesestrategier, men at hun noen ganger kanskje gjør det litt ubevisst. Samira er inne på samme spor og sier at lesestrategier er noe som alltid har vært med dem og som de bare vet selv om læreren ikke sier at de skal bruke det. Så i likhet med mange lærere (Brevik, 2014), sier altså flere av elevene at de tror de bruker lesestrategier ubevisst. På den andre siden, virker Dilara derimot veldig bevisst når det gjelder egen bruk av lesestrategier, og begrunner det med at hun synes det er vanskelig å lese og at det er derfor hun ofte bruker lesestrategier. Anwar viser også at han, til en viss grad, er bevisst sin egen bruk av lesestrategier og at det kommer an på målet med lesingen, og teksttypen, om han bruker lesestrategier eller ikke.

Dilara sier altså selv at hun synes det er vanskelig å lese og at hun ofte bruker lesestrategier. I tillegg til bio-blikk, som hun har nevnt tidligere i intervjuet, nevner hun også at hun bruker å markere vanskelige ord og nøkkelsetninger for å huske teksten bedre, samt at hun ofte leser innledningen på nytt. Når jeg spør om hun gjør noe for å finne ut hva de vanskelige ordene betyr, nevner hun at hun ofte spør venner eller søker de opp på internett, men at hun også bruker sitt morsmål som støtte i denne prosessen gjennom å oversette det vanskelige norske ordet til tyrkisk, for å sjekke om hun kan det på sitt morsmål. Dilara har altså laget seg en oppskrift eller en slags løsning hun kan bruke når hun møter på vanskelige ord i teksten. Forskning viser for øvrig at andrespråkslesere, i større grad enn førstespråkslesere, møter på vanskelige ord når de leser (Hvistendahl & Roe, 2004), noe som gjør at Dilara, på grunn av sin strategi, er bedre rustet til å takle denne utfordringen.

Samira brukte både pennen til å streke under vanskelige ord og to-kolonnenotatet i timen. Det jeg legger merke til i ettertid er at ordforklaringene hun har funnet til ordene ikke stemmer overens i det hele tatt. For eksempel skriver hun ordforklaringen *flytte inn i en hytte* til ordet *filleknytte*. Videre skriver hun ordforklaringen *et hus man bor i ferier - ferie hus* til ordet *fergemannshus*. Hvordan



Samira har fått disse ordene til å få tilhørende ordforklaring er vanskelig å vurdere i ettertid. Det blir feil å begynne å spekulere i hvordan og hvorfor det ble slik, men det er rimelig å anta at hun ikke forstod teksten bedre med disse ordforklaringene, kanskje heller tvert imot.

Selv om Anwar sier selv at han nesten alltid bruker lesestrategier når han leser, var dette slett ikke tilfelle under arbeidet med novellen. Han var den eneste av informantene som ikke hadde brukt noen av lesestrategiene som læreren oppfordret de til å bruke i timen. Under intervjuet fortalte han, for øvrig, at han synes det er viktigere å bruke lesestrategier når han leser sakprosa og at når han leser skjønnlitteratur så ønsker han å kose seg med lesingen. Det innsamlede materialet viser at Anwar ikke satt en eneste strek med den røde pennen, og under intervjuet sa han dessuten at tokolonnenotatet ikke var til nytte. Anwar fortalte også at han bruker lesestrategier når han leser tekster han liker, men at det kommer an på målet med lesingen. Han må altså like teksten for å bruke lesestrategier, men hvordan vet han om han liker en tekst før han i det hele tatt har lest den?

Datamaterialet viser at den lesestrategien Anwar liker best og bruker mest er å gruble. Dermed kan han i teorien starte å lese en tekst, uten å bruke lesestrategier, og følgelig vurdere om dette er en tekst han liker eller ikke. Dersom det viser seg at han liker teksten, kan han bruke lesestrategien: å gruble. I beste fall har altså Anwar, hvis han likte novellen, grublet underveis og etter han leste teksten. Dette er kun spekulasjoner fra min side og er derfor ikke holdbart. Dette med å tilpasse strategibruken til målet med lesingen er noe som til gjengjeld er veldig forståelig, og som i følge oversikten til Muskingum College (referert i Roe, 2014) er et av kjennetegnene på en god og selvstendig leser. I begge norsktimene var målene med timen knyttet til kunnskap om lesestrategier samt at elevene skulle øve på å bruke lesestrategier (vedlegg 1).

Oppsummert kan vi si at det også er store forskjeller på om elevene bruker lesestrategier eller ikke. En ting er det elevene sier, en annen ting er det de faktisk gjør. Dersom vi bare legger det innsamlede materialet til grunn, viser dette at jentene i stor grad bruker lesestrategier mens Anwar ikke bruker lesestrategier i det hele tatt.

I neste delkapittel skal vi se nærmere på i hvilken grad elevene har forstått innholdet i novellen som de jobbet med i økt 1 og 2 (vedlegg 1), samt diskutere dette opp mot relevant teori.

## 5.4 Elevenes forståelse og fortolkning av litterær tekst

Når vi leser og forstår tekster prøver vi å skape mening ut av det vi leser, og i denne prosessen foregår det i følge Roe (2014) et kontinuerlig samspill mellom leseren og teksten. Hvistendahl & Roe (2004) har i sine arbeider funnet ut at minoritetsspråklige barn er overrepresentert blant de elevene som har størst vansker med leseforståelse på ungdomstrinnet. Teksten elevene jobbet med i timen er en novelle fra år 1885 som er skrevet på gammel bokmål og tar opp aktuelle temaer fra naturalismen, som for eksempel fattigdom, klassesamfunn, undertrykkelse og kvinnekamp.

Som vi ser i intervjuresultatene er det forskjell på hvor detaljert oppsummeringen av novellen er. Samira og Zarah forteller mer detaljert enn de to andre, i tillegg til at de er de eneste som forteller hovedtrekkene fra hele novellen - altså at det handlet om en kvinne og hennes barn, at de ikke hadde et sted å bo og hadde søkt ly i et hus ved sjøen, at det var en politikonstabel som fant de og lot de være der ut jula, og at de til slutt døde av kulden. Anwar og Dilara forteller mye av det samme, men de har ikke fått med seg slutten av novellen, altså at Karen og barnet døde.

Dilara var, som nevnt tidligere, borte den første økten, men teksten er såpass kort at jeg vil anta at hun hadde klart å lese gjennom hele novellen på 60 minutter dersom hun hadde hatt adekvate leseferdigheter (se kap. 2.1.2). Denne studien har ikke hatt som mål å teste elevenes leseferdigheter, men intervjuresultatene viser at hun selv velger å lese bøker, som er tiltenkt barn som er langt yngre enn henne selv, som er relativt lette å lese med korte linjer og stor skrift. Datamaterialet er likevel for svakt til at vi kan konkludere den ene eller den andre veien angående Dilaras leseferdigheter. Roe (2014) tar derimot opp et godt poeng som kan være aktuelt i denne sammenhengen: Hun mener at det ikke nødvendigvis er en automatisk sammenheng mellom avkoding og forståelse. Anwar gir også uttrykk for at han er usikker på hva som skjedde mot slutten av novellen. Både Dilara og Anwar kan altså i teorien ha lest gjennom hele novellen uten å ha forstått hva de har lest. Første skritt på veien, når vi leser og forstår tekster, er nemlig å avkode teksten ved å koble riktig innhold til ord og setninger (Magnusson & Frønes, 2020, s. 82). Skram skriver i sin novelle på gammel norsk, noe som gjør at det kan være mange ukjente ord og uttrykk i teksten for elevene på 10. trinn. Som tidligere nevnt i kapittel 2.1.4 og 5.3 understreker Hvistendahl & Roe (2004) at andrespråkslesere, i større grad enn førstespråkslesere, møter på vanskelige ord i teksten samt at tekstene ofte omhandler temaer de har begrensede forkunnskaper om. Dette støttes også av Kulbrandstad (1998, s. 106), som hevder at når andrespråkslesere leser tekster de har gode forkunnskaper om, husker de mer og trekker flere konkrete slutninger.

Selv om elevene, til en viss grad, klarer å gjengi motivet i novellen er jeg usikker på om de har forstått tematikken i teksten. Jeg opplever at elevene i liten grad leser mellom linjene og klarer å få frem hva teksten handler om på et dypere plan. For at elevene på best mulig måte skal forstå budskapet i teksten, bør de sette den inn i en litteraturhistorisk kontekst, noe som kanskje er nytt for en del av elevene. Anmarkrud & Refsahl (2019) understreker at leseforståelse skjer alltid i, og påvirkes av, en kontekst, ikke minst når det er snakk om skolefaglig lesing. Samira har for øvrig gjort seg opp noen egne tanker, hvor hun mener at politikonstabelen burde gjort noe mer for å hjelpe Karen og barnet. Novellen beskriver følgene av fattigdom og urettferdighet og har absolutt ingen lykkelig slutt. Et av temaene i novellen er samfunnets likegyldighet overfor de som er lavere stilt i samfunnet.

Zarah sier også i oppsummeringen at politikonstabelen hadde lagt merke til at Karen og barnet levde under dårlige og kritiske forhold, men at Karen nektet å ta i mot hjelp og heller ville vente på Madam Olsen. I denne sammenhengen tror jeg Zarah tenker på situasjonen hvor konstabelen spør Karen hvorfor hun ikke går til fattigvesenet heller enn å sitte i fergemannshuset i kulden. Det kommer ikke frem at Zarah kobler dette opp mot at befolkningen, på denne tiden, var sterkt preget av et klassesamfunn hvor kvinnene var undertrykte. Karen hadde et ønske om å klare seg selv, og ville ikke sette stoltheten på spill og ydmyke seg selv ved å ta imot hjelp fra menneskene på fattigvesenet. Zarah nevner også at politikonstabelen mener det var guds vilje at Karen og barnet frøs ihjel, og at det var en mening bak denne hendelsen.

Muskingum College har laget en oversikt over hva som kjennetegner *gode og selvstendige lesere* og *svake og uselvstendige lesere* (referert i Roe, 2014, s.89). Et av kjennetegnene til gode og selvstendige lesere er at de organiserer og sammenholder ny informasjon med tidligere informasjon. Noe som er verdt å bite seg merke i, er at både Zarah og Samira har lagt til informasjon i novellen som ikke står der i det hele tatt. Samira nevner *kajakker* og Zarah forteller om *veldig mye støy og aktiv festing*. Oversikten til Muskingum College viser videre at det å legge til ny informasjon i stedet for å sammenholde den med tidligere informasjon er et kjennetegn på svake og uselvstendige lesere (referert i Roe, 2014, s.89). Bråten (2007) sier også at man ikke kan konstruere hva som helst når man leser en tekst og likevel hevde at teksten er forstått.

Oppsummert kan vi si at alle elevene, til en viss grad, har grep om motivet i novellen. De forteller vel og merke med ulikt omfang av detaljer, og Anwar og Dilara er i tillegg usikre på hvordan

novellen faktisk ender. Selv om elevene klarer å gjengi motivet i novellen er jeg, som sagt, usikker på om de har forstått tematikken i teksten. Jeg opplever at elevene i liten grad leser mellom linjene og klarer heller ikke å få frem hva teksten handler om på et dypere plan.

I neste delkapittel skal vi se nærmere på om det er sammenheng mellom elevenes lesevaner og deres eksplisitte kunnskaper om lesestrategier.

## **5.5 Er det sammenheng mellom elevenes lesevaner og deres eksplisitte kunnskaper om lesestrategier?**

Som vi var inne på, i kapittel 5.1 og 5.2, viser resultatene fra undersøkelsen at det er store forskjeller mellom informantene både når det gjelder deres lesevaner, i dette tilfellet hvor ofte og hva de leser, men også når det gjelder elevenes kunnskaper om lesestrategier. Det vil kanskje være nærliggende å tenke at en som har gode lesevaner har mer kunnskaper om lesestrategier enn en som har mindre gode lesevaner? Dette skal vi se nærmere på i følgende delkapittel.

Alle elevene sier de liker å lese når de leser noe som interesserer dem. Forskning viser forøvrig at siden år 2000, med PISA-undersøkelsen som bevis, har elevenes fritidslesing gått i en negativ retning (Roe, 2020). Resultatene viser nemlig at en tredjedel av elevene opplyser om at de ikke leser i fritiden, mot halvparten av elevene i 2018 (Roe, 2020). Til tross for at elevenes fritidslesing har gått i en negativ retning, viser denne studiens datamateriale at det ikke er tilfelle for dette utvalget. Tre av elevene i undersøkelsen, Anwar, Zarah og Samira, sier de leser minst 1-2 ganger i uka. Dilara leser derimot bare en gang i måneden, noe som er mer likt den negative trenden som beskrevet over.

Jeg har laget en tabell (5.5.1) som kan brukes som en visuell støtte for å lettere organisere datamaterialet. Her har jeg skrevet inn hvor ofte elevene leser, hva de leser og i hvilken grad de har eksplisitte kunnskaper om lesestrategier. Sistnevnte er kategorisert etter en fempunkts skala: (1) i svært liten grad - (2) i liten grad - (3) i noen grad - (4) i stor grad - (5) i svært stor grad, og er basert på det elevene uttrykte under intervjuet (se kap. 4.2).

	Hvor ofte leser du?	Hva leser du?	Eksplisitte kunnskaper om lesestrategier
<b>Zarah</b>	Annenhver dag	Romaner og fantasybøker	I stor grad
<b>Samira</b>	Hver dag	Engelske romaner	I liten grad
<b>Anwar</b>	1-2 ganger i uka	Romaner, skjønnlitterære tekster og manga	I liten grad
<b>Dilara</b>	1 gang i måneden	Koranen, leseløvebøker (maks 100-200 sider)	I liten grad

Tabell 5.5.1: Oversikt over elevenes lesevaner og deres eksplisitte kunnskaper om lesestrategier

Som vi kan se i tabellen er Samira den som leser oftest av informantene. Hun sier hun leser hver dag og da liker hun å lese engelske romaner. I tillegg til at hun kan somalisk og norsk, leser hun altså på engelsk. Likevel har hun begrensede eksplisitte kunnskaper om lesestrategier. Under intervjuet gir Samira, i flere tilfeller, uttrykk for at lesestrategier er noe man bruker *før* man leser. Når jeg spør om hun kan nevne noen lesestrategier hun har lært på skolen klarer hun dessuten kun å nevne bio- og bison-strategien, som for øvrig, også er lesestrategier man bruker før man leser. Selv om Samira leser ofte, og på et fremmedspråk, har hun i liten grad eksplisitte kunnskaper om lesestrategier. Det er altså ingen klar sammenheng mellom disse komponentene i dette tilfellet.

Dilara er, i motsetning til Samira, den av informantene som leser klart minst. Tabellen viser at hun leser én gang i måneden og da leser hun bøker på mellom 100-200 sider. Den forrige boken hun leste var en leseløvebok, som er relativt lett å lese med korte linjer og stor skrift, som er ment for barn mellom 7-11 år. Dilara leser for øvrig også koranen, som er på arabisk. Det at Dilara leser såpass sjelden, og at når hun først leser så leser hun bøker som er tiltenkt barn som er mye yngre enn henne, kan kanskje med en viss rimelighet fortolkes som en indikasjon på Dilaras leseferdigheter. Dette støttes også av Roe & Taube (2012, s. 45), som peker på at det er en klar sammenheng mellom tiden elever oppgir at de bruker på frivillig lesing og deres lesekompetanse. Dilara har også selv sagt at hun synes det er vanskelig å lese, og hun klarer dessuten ikke å nevne noen lesestrategier hun har lært på skolen uten å få flere hint av intervjuer.

Dette samsvarer med studier som er gjort av Amundsen & Garmannslund (2015), som viser at mange av de elevene som sliter med å lese ikke kjenner til lesestrategier. Videre hevder de at elevene må ha en viss leseferdighet før de har utbytte av å lære lesestrategier og dersom de blir presentert for lesestrategier som ikke står i forhold til deres lesekompetanse, vil de ikke kunne bruke

disse når de leser og de vil oppleves som meningsløse (Amundsen & Garmannslund, 2015). Med andre ord kan det være at Dilara har blitt presentert for lesestrategier som ikke står i forhold til hennes lesekompetanse og at hun derfor har forkastet disse. Som tabellen viser ser vi en sammenheng mellom Dilaras lesevaner og hennes eksplisitte kunnskaper om lesestrategier.

Zarah er den som uttrykker at hun har mest kunnskap om lesestrategier av alle informantene. I motsetning til Dilara leser hun også mye oftere. Zarah nevner at hun liker å lese romaner og fantasybøker, men i likhet med Dilara, som leser leseløvebøker, leser også Zarah bøker som er tiltenkt barn som er yngre enn henne. Som tidligere nevnt i kapittel 5.1, leser Zarah boken, *Solvokterne*, som i følge biblioteksentralen (u. å.) er en bok som er rikt illustrert og er tiltenkt barn på småskole- og mellomtrinnet. Til slutt har vi Anwar som sier han leser 1-2 ganger i uka og at han da leser ulike type tekster. I likhet med både Samira og Dilara har han i liten grad eksplisitte kunnskaper om lesestrategier.

Oppsummert kan vi si at det er en sammenheng mellom elevenes lesevaner og deres eksplisitte kunnskaper om lesestrategier i halvparten av tilfellene: På den ene siden, har vi Dilara som leser veldig sjelden men hun har også i liten grad eksplisitte kunnskaper om lesestrategier. Videre har vi Zarah som leser ofte og har tilsvarende i stor grad eksplisitte kunnskaper om lesestrategier. I disse tilfellene kan vi altså se en sammenheng mellom elevenes lesevaner og deres eksplisitte kunnskaper om lesestrategier. På den andre siden har vi Samira, som leser oftest av alle informantene, og Anwar, som også leser relativt ofte, men disse to har, i likhet med Dilara, i liten grad eksplisitte kunnskaper om lesestrategier. I dette tilfellet er det altså ikke sammenheng mellom elevenes lesevaner og deres eksplisitte kunnskaper om lesestrategier.

I det neste delkapittelet skal vi se nærmere på om det er en sammenheng mellom elevenes eksplisitte kunnskaper om lesestrategier og deres bruk av lesestrategier.

## **5.6 Er det sammenheng mellom elevenes eksplisitte kunnskaper om lesestrategier og deres bruk av lesestrategier?**

Et av kompetansemålene i læreplanen for norskfaget er at elevene skal kunne beskrive og reflektere over egen bruk av lesestrategier (...) (Kunnskapsdepartementet, 2019). Som tidligere nevnt, i kapittel 2.2.1 og 5.2, krever dette at eleven har en slags metakognitiv bevissthet om lesestrategier. Når elevene skal beskrive eller reflektere over noe, innebærer dette at de må skildre eller gjengi noe,

de må altså uttrykke seg eksplisitt. Hensikten med dette delkapittelet er å se nærmere på om det er en sammenheng mellom elevenes eksplisitte kunnskaper om lesestrategier og deres bruk av lesestrategier.

Når det gjelder elevenes bruk av lesestrategier, er mitt datagrunnlag begrenset til det innsamlede materialet fra timen, altså to-kolonnenotatet og novellen som elevene noterte i. Jeg kunne selvsagt inkludert det elevene sa under intervjuet i denne sammenhengen, men da ville det åpnet opp for mulige feilkilder (se kap. 3.7), blant annet fordi elevene kan si at de gjør én ting, men så gjør de faktisk noe annet. Dataene som legges til grunn for elevenes eksplisitte kunnskaper om lesestrategier er, i all hovedsak det de uttrykte under intervjuet, altså det som fremkommer i kapittel 4.2.

På bakgrunn av det som er nevnt over har jeg, også her, laget en tabell (5.6.1) som kan bidra til å visualisere resultatene fra undersøkelsen tydeligere. Her har jeg kategorisert elevenes kunnskaper om, og bruk av, lesestrategier etter en fempunkts skala: (1) i svært liten grad - (2) i liten grad - (3) i noen grad - (4) i stor grad - (5) i svært stor grad.

	Eksplisitte kunnskaper om lesestrategier	Bruk av lesestrategier
Zarah	I stor grad	I stor grad
Samira	I liten grad	I stor grad
Anwar	I liten grad	I svært liten grad
Dilara	I liten grad	I svært stor grad

Tabell 5.6.1: Er det sammenheng mellom elevenes eksplisitte kunnskaper om lesestrategier og elevenes bruk av lesestrategier?

Som tidligere nevnt i kapittel 2.2.2 viser forskning at elever mangler kunnskaper om lesestrategier og at de i liten grad klarer å skille mellom effektive og mindre effektive lesestrategier som er egnet i ulike lesesituasjoner (Roe & Jensen, 2017). Dette samsvarer i stor grad med det resultatene fra denne undersøkelsen viser. 3 av 4 elever i undersøkelsen viser i liten grad eksplisitte kunnskaper om lesestrategier. I tabell 5.6.1 kan vi se at Zarah er den eneste av informantene som i stor grad har eksplisitte kunnskaper om lesestrategier. Videre viser tabellen at hun i tillegg bruker lesestrategier i stor grad når hun leser. Under arbeidet med novellen brukte hun den røde pennen til å streke under nøkkelord, hun skrev oppsummering av novellen i tillegg til at hun lagde spørsmål til teksten.

Anwar er helt på den andre siden og viser i liten grad eksplisitte kunnskaper om lesestrategier, men han bruker imidlertid også i svært liten grad lesestrategier når han leser. Han var som sagt den eneste av informantene som ikke brukte noen lesestrategier da de leste novellen (se kapittel 5.3 og 5.5 for en utdypende diskusjon rundt dette). I begge disse tilfellene kan vi altså se en sammenheng mellom eksplisitte kunnskaper om lesestrategier og bruk av lesestrategier.

Videre viser datamaterialet at både Samira og Dilara i liten grad har eksplisitte kunnskaper om lesestrategier, men disse bruker derimot lesestrategier i stor- og svært stor grad under arbeidet med novellen. Begge jentene brukte de samme lesestrategiene under arbeidet bortsett fra at Dilara, i tillegg, lagde spørsmål til teksten - noe Samira ikke gjorde. Materialet viser altså at selv om jentene i liten grad har eksplisitte kunnskaper om lesestrategier brukte de strategier under arbeidet. Med andre ord viser dette tilfellet ikke sammenheng mellom kunnskaper og bruk.

Selv om jeg innledningsvis i kapittelet prøvde å belyse en mulig feilkilde, er det vanskelig å unngå dette helt. En potensiell feilkilde i denne sammenhengen er, som nevnt tidligere, at elevene ble sterkt oppfordret av Kari til å bruke lesestrategier under arbeidet med novellen, noe som kan ha påvirket dem i forhold til i hvilken grad de bruker lesestrategier til vanlig. En annen svakhet er at elevene *kan* ha brukt andre lesestrategier ut over det som fremkommer i det innsamlede materialet. Dette gjelder spesielt Anwar som kommer veldig dårlig ut, med i *svært liten grad*, når det gjelder bruk av lesestrategier i denne sammenhengen. Det er likevel merkverdig at han, selv med sterke oppfordringer fra læreren, velger å ikke bruke lesestrategier.

Oppsummert kan vi si at det er sammenheng mellom eksplisitte kunnskaper om lesestrategier og bruk av lesestrategier i 50% av tilfellene, mens den andre halvparten ikke viser en slik sammenheng. Datamaterialet viser altså at Zarah i stor grad har eksplisitte kunnskaper om lesestrategier og bruker også lesestrategier i stor grad når hun leser. Her er det altså sammenheng mellom elevens kunnskaper om lesestrategier og elevens bruk av lesestrategier. Et annet tilfelle som viser sammenheng, bare i motsatt ende av skalaen, er Anwars eksplisitte kunnskaper, og bruk av, lesestrategier. Han viser i liten grad eksplisitte kunnskaper om lesestrategier og bruker tilsvarende lesestrategier i svært liten grad når han leser. Datamaterialet viser derimot ikke en sammenheng mellom disse komponentene blant de to siste informantene. Både Samira og Dilara viser i liten grad eksplisitte kunnskaper om lesestrategier, men de bruker derimot lesestrategier i stor, og svært stor, grad når de leser.



I neste delkapittel skal vi se nærmere på om det er en sammenheng mellom elevenes bruk av lesestrategier og deres forståelse og fortolkning av litterær tekst.

## **5.7 Er det en sammenheng mellom elevenes bruk av lesestrategier og deres forståelse og fortolkning av litterær tekst?**

Flere forskere er enige i at sammenhengen mellom strategisk lesing og leseforståelse er svært godt dokumentert (f.eks. Anmarkrud & Brandmo, 2021; Roe, 2014; Frønes & Jensen, 2020). Dette kapittelet har som mål å undersøke om dette er tilfelle i denne undersøkelsen også. Når det gjelder elevenes bruk av lesestrategier, vil jeg presisere at det som ligger til grunn for denne sammenligningen er det innsamlede materialet, altså novellen som elevene markerte i og to-kolonnenotatet. Elevene *kan* altså ha brukt andre lesestrategier ut over dette. Når det gjelder elevenes forståelse og fortolkning av litterær tekst er det i hovedsak det elevene svarte på spørsmålene under intervjuet som ligger til grunn.

Som nevnt tidligere viste det innsamlede materialet at Samira brukte den røde pennen flittig under arbeidet med novellen. Hun hadde blant annet streket under ordene *Kristiania* samt setningene *en vinternatt i desember måned hen under jul og klokken straks var 4*. Da Samira, under intervjuet, skulle oppsummere hva novellen handlet om hadde hun fått med seg hovedtrekkene i novellen, men i tillegg husket hun mange detaljer som for eksempel at handlingen fant sted i Kristiania en vinternatt i desember og at politimannen fant Karen og barnet klokken 4. Vi kan altså på den ene siden se en sammenheng mellom ordene og setningene hun streket under i timen og det hun faktisk husket under oppsummeringen.

Når det gjelder Samiras bruk av to-kolonnenotatet har hun, som nevnt tidligere (kap. 4.3), i flere tilfeller funnet feil ordforklaring til ordene hun var usikker på. Dette kan på den andre siden ha en uheldig påvirkning på Samiras forståelse av novellen. De aktuelle ordene er vel og merke ord som i en større sammenheng kanskje ikke har så mye å si for resten av hendelsesforløpet i novellen. Ordene *filleknytte* og *grøtartig* er med på å beskrive miljøet rundt karakterene i fortellingen, noe som absolutt er med på å forsterke den triste stemningen Skram prøver å fremheve i novellen. Likevel er det kanskje ikke avgjørende å vite betydningen av disse ordene for å forstå hovedtrekkene i fortellingen. Når det gjelder ordet *fergemannshus* er dette ganske sentralt i novellen, men selv om Samira i to-kolonnenotatet har skrevet at et fergemannshus er et feriehus, har hun under oppsummeringen i intervjuet fortalt at Karen og barnet gjemte seg i en liten trehytte ved

kajakkene. Samira har altså, til tross for feilaktig ordforklaring, forsøkt målrettet å forstå meningen i teksten, selv om hun møtte på tekstelementer med mangel på sammenheng, noe som er et av kjennetegnene på gode leseferdigheter (Afflerbach et al., 2008:368; Magnusson & Frønes, 2020:82). Det som kanskje er mest uheldig med den feilaktige ordforklaringen, er at Samira har brukt mye tid på å undersøke disse ordene for så å muligens bare bli mer forvirret. Det vil si at til tross for at Samira brukte to-kolonnenotatet hadde hun kanskje ikke det beste utbytte av det.

Dilara, som bare var tilstede den siste norsktimen, brukte to-kolonnenotatet flittig. Hun sier at det var vanskelig å forstå teksten den første gangen hun leste novellen fordi den inneholdt mange vanskelige ord. Hun forteller derimot at hun forstod mer av teksten etter at hun hadde brukt to-kolonnenotatet og funnet forklaring på de ordene hun ikke kunne. Med andre ord forstod Dilara mer av den litterære teksten ved å bruke lesestrategier. I tillegg til to-kolonnenotatet, skrev hun en oppsummering av novellen samt et spørsmål til teksten som kan ha hjulpet på forståelsen. Dette viser at selv om en lesestrategi passer til én elev, vil det ikke si at den nødvendigvis passer for en annen elev. Dette samsvarer med det Brevik et al. (2019) påpeker, nemlig at en lesestrategi ikke er god eller dårlig i seg selv, den er der i mot god eller dårlig avhengig av hvordan den anvendes på ulike tekster og kombineres med andre lesestrategier. Selv om Dilara brukte flere lesestrategier under arbeidet med novellen, har hun likevel ikke fått med seg hva som skjedde med Karen og barnet. Det er vanskelig å si med sikkerhet hva som er årsaken til dette. Se kapittel 5.4 for en utdypende diskusjon.

Zarah har blant annet streket under ordene *Madam Olsen*, *barnefaren*, *tre dager til julen*, *samme stilling*, og *stendøde*. Hun laget også et spørsmål til teksten «*Hva var forholdet mellom Karen og Madam Olsen?*». I oppsummeringen under intervjuet nevner Zarah både Madam Olsen, at Karen og barnet hadde vært i samme posisjon i to dager og at de hadde fryst ihjel. Også her ser vi altså sammenheng mellom bruk av lesestrategiene og det Zarah faktisk husket fra novellen. Zarah nevner også at hun ikke hadde nytte av to-kolonnenotatet og at hun derfor ikke brukte denne lesestrategien.

Selv om Anwar var den eneste av informantene som hverken brukte den røde pennen, to-kolonnenotatet, skrev oppsummering eller spørsmål til novellen i timen, har han likevel fått med seg store deler av handlingen i novellen. Han nevner i tillegg noen detaljer som at faren til Karen var død og at stemoren hadde kastet henne ut. Han var imidlertid litt usikker på hva som faktisk skjedde med Karen og barnet til slutt. Det kan jo diskuteres om det er mangel på bruk av lesestrategier eller

andre faktorer, som for eksempel lesemotivasjon, som spiller inn på leseforståelsen. Anmarkrud & Refsahls (2019) modell, som viser at lesestrategier, bakgrunnskunnskap og lesemotivasjon påvirker hverandre gjensidig og må derfor sees i sammenheng, kan være noe å ha i bakhodet i denne sammenhengen. Anwar har også, gjennom intervjudataene, gitt uttrykk for at han er en som tilpasser strategibruken ut i fra målet med lesingen og hvilken teksttype han står over for. I begge norsktimene var målene med timen knyttet til kunnskap om lesestrategier samt at elevene skulle øve på å bruke lesestrategier (vedlegg 1). Som vist i kapittel 4.3 forklarer Anwar ganske detaljert hvordan han ville gått frem dersom han hadde fått i oppgave å lese teksten der målet var å gjenfortelle innholdet til resten av klassen. Som vi kan se i observasjonsnotatene (vedlegg 3) fikk elevene beskjed om å prøve å gjenfortelle innholdet til LP med egne ord med delspørsmålene: *Hva er motivet i novellen?* og *Hva er temaet i novellen?* På dette tidspunktet var det for øvrig bare 5 minutter igjen av timen, noe som gjorde det umulig for Anwar å lese hele novellen på nytt. For at elevene skulle klare å gjenfortelle innholdet var de altså avhengig av at de allerede hadde jobbet aktivt med novellen tidligere i timen da denne oppgaven ble gitt. Men når det er nevnt, har Anwar tidligere fortalt at den lesestrategien han liker best og bruker mest, er å gruble. Hvor mye eller lite en elev grubler, er umulig for en utenforstående å kontrollere. Eleven må da uttrykke dette eksplisitt selv.

Resultatene viser altså, på den ene siden, at det er sammenheng mellom strategisk lesing og leseforståelse. Både Samira og Zarah nevnte flere av ordene de streket under i teksten da de skulle oppsummere novellen i intervjuet. De har altså brukt lesestrategier og følgelig forstått store deler av teksten. Samtidig viser resultatene at det er uheldig å bruke lesestrategier dersom de blir brukt feil. Samira brukte mye tid på å finne ordforklaring til ordene hun var usikker på i to-kolonnenotatet, i tillegg til at det altså viser seg at hun i flere tilfeller har funnet feil ordforklaring til det aktuelle ordet.

På den andre siden, viser det seg derimot at Anwar har forstått store deler av teksten, selv uten bruk av lesestrategier. Motsatt har vi eksempelet med Dilara, som viser utstrakt bruk av lesestrategier, men liten forståelse av novellen. Her ser vi altså ikke sammenheng mellom bruk av lesestrategier og forståelse av teksten.

I det neste delkapittelet vil studiens viktigste funn bli løftet frem, før en konklusjon på problemstillingen følger i kapittel 6.

## 5.8 Studiens viktigste funn

Et sentralt funn i studien er at den eleven som viser mest kunnskaper om lesestrategier og i stor grad bruker lesestrategier når hun leser, kan fortelle om motivet i novellen med flest detaljer og presisjon. Dette samsvarer med mye forskning på feltet som peker på at kunnskap om, og bruk av, lesestrategier fremmer leseforståelsen (f.eks. Anmarkrud & Brandmo, 2021; Roe, 2014; Frønes & Jensen, 2020). Det er for øvrig en forutsetning at lesestrategiene som blir brukt, når elevene leser, blir brukt riktig for at de ikke skal virke mot sin hensikt i forhold til elevenes leseforståelse. I kapittel 5.3 og 5.7 har jeg beskrevet eksempler på dette.

Funnene illustrerer også at selv om en elev ikke brukte lesestrategier i det hele tatt, under arbeidet med novellen, forstod vedkommende likevel store deler av teksten. Det vil si at det å *ikke bruke* lesestrategier medfører nødvendigvis ikke at leseforståelsen blir dårlig. Når det er sagt, er det en svakhet i min undersøkelse (se kap. 3.7) som gjør det vanskelig for meg å vite med sikkerhet om denne eleven brukte lesestrategier ut over det mitt innsamlede datamateriale kan bevise. For eksempel kan eleven ha grublet over teksten, eller brukt andre lesestrategier, uten at vedkommende selv var klar over det, altså implisitt, eller eleven kan ha mangel på metakognitiv bevissthet om lesestrategier, og som et resultat av dette klarer den ikke å sette ord på det den faktisk gjorde. Det er nemlig ikke ukjent å bruke flere lesestrategier enn man oppgir, noe som forskningen til Brevik viste i 2014 (se kap. 2.3.3). I dette tilfellet var det vel og merke lærerne som ble undersøkt, men hvordan skal elevene klare å ha en metakognitiv bevissthet om lesestrategier dersom undervisningen foregår ubevisst hos læreren?

Dette paradokset, som jeg nevner innledningsvis (se kap. 1.1), kommer også til uttrykk i denne studien. Dette er kanskje heller uvanlig og strider mot annen forskning på området. Blant annet, som beskrevet i resultatdelen (kap. 4.2), sier Dilara at hun ikke har lært noen lesestrategier på skolen. Innenfor dette feltet viser forskning, på den ene siden, at bruk av lesestrategier fremmer leseforståelsen (Roe, 2014). På den andre siden, viser forskning at elevene må ha en viss leseferdighet før de har utbytte av å lære lesestrategier (Amundsen & Garmannslund, 2015). En lesestrategi er i følge Anmarkrud & Refsahl (2019) alle anstrengelser en leser gjør ut over det å avkode teksten. Dersom man legger denne definisjonen til grunn, innebærer det at elevene må ha en viss leseferdighet (se kap. 2.1.2) før de har utbytte av å lære lesestrategier. Forskning viser nemlig at minoritetsspråklige elever scorer lavere på leseferdigheter enn jevngamle majoritetsspråklige elever (Hvistendahl, 2009:76-77; Kjærnsli & Jensen, 2016:28), noe som tilsier at mange

minoritetsspråklige elever i teorien ikke har utbytte av å lære lesestrategier. I praksis betyr dette at dersom elevene blir presentert for lesestrategier som ikke står i forhold til deres lesekompetanse, vil de ikke kunne bruke disse når de leser og de vil oppleves som meningsløse (Amundsen & Garmannslund, 2015). Deler av mine funn bekrefter at selv om en av elevene brukte lesestrategier i utstrakt grad, under arbeidet med den skjønnlitterære teksten, forstod vedkommende likevel ikke hva som skjedde med hovedkarakteren i novellen. Som nevnt tidligere har ikke dette studiet undersøkt elevenes leseferdigheter direkte, men basert på det elevene selv har sagt under intervjuet kan man kanskje, med en viss rimelighet, trekke noen linjer. Når det er sagt, påpeker Roe (2014) at det ikke nødvendigvis er en automatisk sammenheng mellom avkoding og forståelse, som betyr at elevene, av ulike grunner, teknisk sett kan ha lest gjennom teksten uten å få noe fornuftig ut av den (se kap. 2.1.3).

Til slutt, som jeg tidligere har vært inne på, viser elevene i liten grad at de leser mellom linjene og klarer å få frem hva teksten handler om på et dypere plan. Til tross for at de, til en viss grad, kan gjengi motivet i novellen, viser de altså i liten grad at de har grep om tematikken. Grunnen til dette kan være mangel på bruk av lesestrategier, men det kan også ha en sammenheng med at elevene kanskje har begrensede forkunnskaper om naturalismen og samfunnet på 1800-tallet, i tillegg til at de møter mange vanskelige ord i teksten. Dette støttes også av Hvistendahl & Roe (se kap. 2.1.4). Et siste poeng er, som Brevik et al. (2019) påpeker, at en lesestrategi ikke er god eller dårlig i seg selv, den er god eller dårlig avhengig av hvordan den anvendes på ulike tekster og kombineres med andre lesestrategier. For å kunne vite hvilken lesestrategi som kan være lurt å bruke til én tekst, og videre vite hvilken lesestrategi som kan være lurt å bruke til en annen tekst, kreves det at eleven har en metakognitiv bevissthet om lesestrategier og, for øvrig, om ulike teksttyper. Det kan imidlertid være utfordrende å ha et metaperspektiv på egen lesepraksis når det er krevende nok å lese i seg selv. Dette kan gi et visst grunnlag for å spørre om det er slik at lesestrategier kan forsterke en elev som allerede har gode leseferdigheter, men ikke nødvendigvis motsatt?

## 6 Konklusjon

Målsettingen for denne studien var å kaste lys over lesepraksisen til elever med norsk som andrespråk. På bakgrunn av dette ønsket jeg å undersøke følgende problemstilling:

*Hvordan påvirker kunnskaper om, og bruk av, lesestrategier leseforståelsen til elever med norsk som andrespråk?*

Studiens problemstilling ble videre delt inn i tre sentrale underspørsmål, som har gjort det enklere for meg å diskutere resultatene på en oversiktlig måte:

1. Er det sammenheng mellom elevenes lesevaner og deres eksplisitte kunnskaper om lesestrategier?
2. Er det sammenheng mellom elevenes eksplisitte kunnskaper om lesestrategier og deres bruk av lesestrategier?
3. Er det sammenheng mellom elevenes bruk av lesestrategier og deres forståelse og fortolkning av tekst?

For å svare på problemstillingen ble fire elever på ungdomstrinnet, med norsk som andrespråk, intervjuet. Som oppgaven viser er det store individuelle forskjeller blant informantene, noe som gjør det vanskelig for meg å gi et entydig og klart svar på forskningsspørsmålet. Når man bruker kvalitativ metode sikter man mot forståelse i dybden, altså mange opplysninger om få enheter, noe som gjør at man sitter igjen med en svært kompleks datapakke. Jeg prøvde å bryte ned denne pakken etter beste evne, og sammenfatte den med relevant teori, og sitter nå igjen med følgende konklusjon:

Oppsummert viser alle elevene at de til en viss grad, og med ulikt innhold av detaljer, kan gjengi motivet i novellen, til tross for ulik grad av kunnskaper om, og bruk av, lesestrategier. Jeg er likevel usikker på om samtlige har forstått tematikken i teksten, da de i liten grad viser at de leser mellom linjene og formidler hva teksten handler om på et dypere plan.

Studiet peker på at den eleven som viser mest kunnskaper om lesestrategier og i stor grad bruker lesestrategier når hun leser, kan fortelle om motivet i novellen med flest detaljer og presisjon, noe som samsvarer med tidligere forskning på feltet. Videre viser studiet at selv om elevene bruker

lesestrategier er det av stor betydning at disse blir brukt riktig, for at de ikke skal virke mot sin hensikt i forhold til elevenes leseforståelse. Dette paradokset, som blir nevnt innledningsvis i oppgaven, kommer også til uttrykk i denne studien ved at en elev, som i utstrakt grad, brukte lesestrategier under arbeidet med den skjønnlitterære teksten, ikke forstod hva som skjedde med hovedkarakteren i novellen. Dette er kanskje mer uvanlig og strider mot annen forskning. Til slutt viser studien at selv om en av elevene ikke brukte lesestrategier i det hele tatt, forstod vedkommende likevel store deler av novellen. Dette viser at det å *ikke bruke* lesestrategier når man leser nødvendigvis medfører at leseforståelsen blir dårlig.

## **6.1 Noen avsluttende refleksjoner samt forslag til videre arbeid**

En av svakhetene med studiet er at elevene må ha evne til å uttrykke sine kunnskaper eksplisitt for å score «høyt» i kategorien «kunnskaper om lesestrategier». Dette kan være utfordrende i seg selv, men kanskje spesielt når de skal uttrykke seg overfor en ukjent person. Når det gjelder elevenes bruk av lesestrategier kontrollerte denne studien bare bruk av et utvalg lesestrategier. Elevene *kan* derfor ha brukt andre lesestrategier, under arbeidet med novellen, ut over dette utvalget. Flere av informantene forteller også at de ofte bruker lesestrategier implisitt, og da kan man spørre seg hvordan de skal klare å sette ord på noe de gjør, uten at de faktisk vet at de gjør det? Med andre ord kan elevene besitte flere kunnskaper om lesestrategier, og de kan ha brukt lesestrategier i større grad, enn de fikk uttrykt i denne studien.

For å runde av denne oppgaven vil jeg, på bakgrunn av resultatene, påpeke viktigheten av det å ha en metakognitiv bevissthet om lesestrategier, og videre oppfordre lærere, og andre det måtte gjelde, om å selv bli mer metakognitiv bevisst, men også til å trene elevene på å bli mer bevisste hvilken kunnskap de besitter og hvordan de bruker denne kunnskapen. Mitt arbeid med denne problemstillingen og dette motsetningsforholdet (paradokset), har også gitt meg en tanke om at dette er en tematikk som bør utforskes videre.

## Litteraturliste

- Afflerbach, P., Pearson, P. & Paris, S. G. (2008). Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364-373. <https://doi.org/10.1598/RT.61.5.1>
- Amundsen, M. L. & Garmannslund, P. E. (2015). Leseferdigheter og motivasjon for lesing på ungdomstrinnet. *Norsk tidsskrift for logopedi*, (3), 16-23. [http://www.marie-lisbet.no/wp-content/uploads/2016/01/09-Logopeden\\_3-15\\_leseferdigheter.pdf](http://www.marie-lisbet.no/wp-content/uploads/2016/01/09-Logopeden_3-15_leseferdigheter.pdf)
- Anmarkrud, Ø. & Refsahl, V. (2010). *Gode lesestrategier: på mellomtrinnet*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Anmarkrud, Ø. & Bråten, I. (2012). God undervisning i lesestrategier: hva klasseromsforskningen har lært oss. I S. Matre & A. Skaftun (Red.), *Skriv! Les! 1: Artikler fra den første nordiske konferansen om skriving, lesing og literacy* (s. 193-212). Akademika.
- Anmarkrud, Ø. & Refsahl, V. (2019). *Gode lesestrategier*. Cappelen Damm Akademisk.
- Anmarkrud, Ø. & Brandmo, C. (2021). Engasjerende leseundervisning. I V. Grøver & I. Bråten (Red.), *Leseforståelse i skolen: utfordringer og muligheter* (s. 227-240). Cappelen Damm Akademisk.
- Bibliotekssentralen. (u.å.). *Solvokteren*. Hentet 3.mai 2022 fra <https://www.bibsent.no/solvokteren-9788248926245>
- Brevik, L. (2014). Læreres bruk av lesestrategier: en del av den tause kunnskapen. *En bedre skole*, (4), 40-45. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%204%202014.pdf>
- Brevik, L. M., Tengberg, M. & Ekström, L. (2019). Lesestrategier: en kunnskapsoversikt. *En bedre skole*, 31(1), 62-69. [https://www.uv.uio.no/ils/personer/vit/lisbbr/2019-brevik-tengberg---ekstrom-\(2019\)-bs-0119.pdf](https://www.uv.uio.no/ils/personer/vit/lisbbr/2019-brevik-tengberg---ekstrom-(2019)-bs-0119.pdf)
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*. Gyldendal Akademisk.
- Bråten, I. (Red.). (2007). *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Busterud, G. (2019, 7. januar). *Førstespråkstilegnelse*. Store norske leksikon på snl.no. Hentet 3. mai 2020 fra <https://snl.no/f%C3%B8rstespr%C3%A5kstilegnelse>
- Cappelen Damm. (u.å.). *Leseløver: lettleste bøker for barn*. Hentet 6. mai 2022 fra <https://www.cappelendamm.no/cappelendamm/barneboker/article.action?contentId=141729>



- Dæhli, K. (2022, 10. februar). *Filosofiske paradokser*. NDLA. Hentet 3. mai 2020 fra <https://ndla.no/article/19752>
- Frønes, T. S. & Jensen, F. (Red.). (2020). *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Hvistendahl, R. & Roe, A. (2004). The literacy achievement of Norwegian minority students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(3), 307-318. <https://doi.org/10.1080/00313830410001695754>
- Hvistendahl, R. (2009). Elever fra språklige minoriteter i norsk skole. I R. Hvistendahl (Red.), *Flerspråklighet i skolen*. Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M. & Jensen, F. (2016). PISA 2015: Gjennomføring og noen sentrale resultater. I M. Kjærnsli & F. Jensen (Red.), *Stø kurs: Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015*. Universitetsforlaget.
- Knudsen, O. F., Lundbo S. & Johannessen, B. (2021, 3. juni). *OECD*. Store norske leksikon på snl.no. Hentet 4. mai 2022 fra <https://snl.no/OECD>
- Kulbrandstad, L. I. (1998). *Lesing på et andrespråk: En studie av fire innvandrerdommers lesing av læreboktekster på norsk*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv111?lang=nob&Verb=true>
- Larsen, A. K. (2012). *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Magnusson, C. G. & Frønes, T. S. (2020). Norske elevers kunnskap om strategier for leseforståelse. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 79-106). Universitetsforlaget.
- Meld. St. 6 (2012-2013). *En helhetlig integreringspolitikk: Mangfold og fellesskap*. Barne- og familiedepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/>
- Monsen, M. & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk: en innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- NOU 2010: 7. (2010). *Mangfold og mestring: flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>

- Oslo kommune. (u.å.). *Norsk intensivt språkkurs (NISK) for 1.-4. trinn*. Hentet 3. mai 2022 fra <https://www.oslo.kommune.no/skole-og-utdanning/kvalitet-i-osloskolen/kvalitetsutvikling-og-innsatsomrader/lese-skrive-og-sprakopplaring/nisk/>
- Roe, A. & Taube, K. (2012). To read or not to read- that is the question. Reading engagement and reading habits in a gender perspective. I N. Egelund (Red.), *Northern Lights on PISA 2009: focus on reading* (s. 45-74). Nordic Council of Ministers. <http://dx.doi.org/10.6027/TN2012-501>
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk: etter den første leseopplæringen* (3.utg.). Universitetsforlaget.
- Roe, A. & Jensen, R. E. (2017). Hva kjennetegner de svakeste elevenes lesekompetanse, lesevaner og strategikunnskap når de går ut av grunnskolen? *Nordic Journal of Literacy Research*, 3(2), 1-21. <https://doi.org/10.23865/njlr.v3.882>
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I T. S Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s.107-134). Universitetsforlaget.
- Rongved, E. (2021, 28. april). *Slik kan norsklæreren skape leselyst*. Hentet 3. mai 2022 fra <https://forskning.no/barn-og-ungdom-litteratur-partner/slik-kan-norsklaereren-skape-leselyst/1847791>
- Snow, C. E. & Sweet, A. P. (2003). Reading for comprehension. I A. P. Sweet & C. E. Snow (Ed.), *Rethinking reading comprehensions* (s. 1-11). Guilford Press.
- Svendsen, B. A. (2021). *Flerspråklighet: til begeistring og besvær*. Gyldendal.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder: i praksis* (4.utg.). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.3-a-kunne-lese/>
- Weyergang, C. & Magnusson, C. G. (2020). Hva er relevant lesekompetanse i dagens samfunn, og hvordan måles lesing i PISA 2018? I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 46-78). Universitetsforlaget.



# Vedlegg 1 - Øktplan

## Del 1: Introduksjon av lesestrategier og novellen *Karens jul* (60 min)

## Del 2: Arbeid med novellen *Karens jul* (60 min)

<b>Del 1: Introduksjon av lesestrategier og novellen <i>Karens jul</i></b>			
<b>Mål for timen:</b> (1) jeg kan forklare hva en lesestrategi er, (2) jeg kan forklare hvorfor jeg bør bruke lesestrategier når jeg leser, (3) jeg kan nevne minst en lesestrategi jeg kan bruke før, under og etter lesing og (4) trene på å bruke ulike lesestrategier			
Tid	Hva	Hvordan	Hvorfor
5 min	Oppstart av timen	Lærer slipper elevene inn i klasserommet og ber de sette seg på plassene sine.  Forteller hva vi skal gjøre denne timen.	For å få en rolig start på timen og for å få oppmerksomheten til elevene.  For å gi elevene en oversikt over timen slik at elevene vet hva som skal skje og skape en trygg ramme.
30-35 min	Introduksjon av lesestrategier	Lærer underviser/foreleser eksplisitt om lesestrategier. Stiller spørsmål til elevene, ber de tenke selv/ diskutere med LP/ plenum. * Hva er en lesestrategi? * Hvorfor bør vi bruke lesestrategier når vi leser? * Viser ulike eksempler på strategier fra de tre kategoriene som skal brukes senere i timen (Før, underveis og etter lesing).	For at elevene skal få en eksplisitt innføring i hva lesestrategier er, når de kan brukes og hvorfor man bruker de.  Lærer modellerer for at elevene får se hvordan en god leser jobber med en tekst for å skape mening.
3-5 min	Introduksjon av <i>Karens jul</i>	Elevene får beskjed om at planen videre er å lese en novelle fra 1800-tallet hvor teksten er skrevet på gammel bokmål, noe som gjør at ordforrådet er noe vanskeligere enn det de er vant til.  Lærer oppfordrer til å bruke lesestrategier i møte med teksten.	For å forberede elevene på hva som skjer videre. For at elevene skal ha noen knagger å henge novellen på.
5-10 min	Arbeid med novellen før lesing:	1. De får vite tittelen på novellen: « <i>Karens jul</i> ». Og får i oppgave å tenke ut hva de tror den handler om. Først alene, deretter diskutere med LP, til slutt i plenum. 2. De får se en illustrasjon som ofte er brukt sammen med novellen og skal på nytt tenke ut hva de tror novellen handler om. 3. Elevene får beskjed om å lese første setning og markere ord de er usikker på. Tar dette opp i plenum og forklarer.	1. For at elevene skal kople på sine forkunnskaper og reflektere over hva de tror teksten handler om. 2. For at elevene skal reflektere over hva de tror teksten handler om ut i fra bildet. 3. For å modellere hvordan vi skal jobbe med to-kolonnenotatet senere i timen.

## Del 1: Introduksjon av lesestrategier og novellen *Karens jul*

5-10 min	Høytlesning av novellen	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elevene får utdelt novellen på papir samt en rød penn som de blir oppfordret til å bruke til å sette strek under vanskelige ord som dukker opp underveis i lesingen.</li> <li>2. Lærer starter å lese novellen høyt (stopper etter litt over en side).</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. For å oppfordre elevene til å arbeide som en aktiv leser. Sette strek under vanskelige ord for å lettere finne tilbake til disse etter lesing.</li> <li>2. Lærer leser høyt fordi elevene på denne måten får en felles leseopplevelse. Alle blir ferdig å lese teksten samtidig (en fordel for de svake leserne).</li> </ol>
5 min	Oppsummering/ avslutning	Oppsummerer kort det vi har gått gjennom denne økten og slipper elevene ut til friminutt.	For å gjøre elevene bevisste på hva de har lært, og for å oppsummere og samle timen.

## Del 2: Arbeid med novellen *Karens jul*

**Mål for timen:** (1) jeg kan forklare hva en lesestrategi er, (2) jeg kan forklare hvorfor jeg bør bruke lesestrategier når jeg leser, (3) jeg kan nevne minst en lesestrategi jeg kan bruke før, under og etter lesing og (4) trene på å bruke ulike lesestrategier

Tid	Hva	Hvordan	Hvorfor
2-3 min	Oppstart av timen	<p>Lærer slipper elevene inn i klasserommet og ber de sette seg på plassene sine.</p> <p>Forteller hva vi skal gjøre denne timen.</p>	<p>For å få en rolig start på timen og for å få oppmerksomheten til elevene.</p> <p>For å gi elevene en oversikt over timen slik at elevene vet hva som skal skje og skape en trygg ramme.</p>
5 min	Repetisjon av lesestrategier	<p>Lærer starter timen med å repetere kort hva de snakket om i forrige økt. «Hva er en lesestrategi?».</p> <p>Lærer oppfordrer til å bruke lesestrategier videre i timen.</p>	For å repetere det som ble gjennomgått i forrige time.
15-20 min	<p>Leser teksten høyt for elevene.</p> <p>Underveis i lesingen: Elevene setter strek under vanskelige ord.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lærer leser novellen høyt for resten av klassen.</li> <li>2. Samtidig skal elevene markere ord de synes er vanskelige.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lærer leser høyt fordi elevene på denne måten får en felles leseopplevelse. Alle blir ferdig å lese teksten samtidig (en fordel for de svake leserne).</li> <li>2. Elevene markerer ord de ikke forstår eller synes er vanskelige for at vi sammen kan finne forklaring på ordene slik at teksten gir mer mening.</li> </ol>
5-10 min	Etter lesingen:	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elevene skriver 2-5 setninger der de beskriver hva som har skjedd i novellen (ut i fra det de har fått med seg)</li> <li>2. Lager to spørsmål til teksten - noe de synes var uklart eller ønsker å vite mer om</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. For å øve på overvåkningsstrategi og for å vurdere/ kontrollere egen leseforståelse.</li> <li>2. For å øve på kontrollstrategi og om de har forstått teksten.</li> </ol>

## Del 2: Arbeid med novellen *Karens jul*

5-10 min	Arbeid med organiseringsstrategi: to-kolonnenotat	Når novellen er ferdig lest, skal elevene fylle ut et to-kolonnenotat der de setter inn ordene som var vanskelige og deretter diskutere med LP hva de tror ordet kan bety. Tar det opp i plenum og skriver felles ordforklaringer.	De vanskelige ordene skrives inn i et to-kolonnenotat for å gi elevene en god oversikt med gode ordforklaringer. For å øve på organiseringsstrategi.
10 min	Arbeider med repeteringsstrategi: Streke under ord og setninger i teksten	Elevene leser selv teksten på nytt og markerer sentrale ord og setninger i teksten som de mener kan hjelpe de å huske innholdet.	Elevene har nå fått forklaring på alle ordene de syntes var vanskelige, og skal nå streke under sentrale ord og setninger som gjør det enklere for dem å trekke ut det viktigste innholdet og huske hva teksten handlet om. For å øve på repeteringsstrategi.
5-10 min	Arbeider med overvåkningsstrategi	Elevene skal nå forsøke å gjenfortelle tekstinholdet for en annen person uten å ha tilgang til teksten. Dersom det blir for vanskelig kan de få bruke 10 av stikkordene som de markerte i arbeidet med repeteringsstrategien.	For å øve på overvåkningsstrategi og for å vurdere/ kontrollere egen leseforståelse.
5 min	Oppsummering/ avslutning	Oppsummerer kort det vi har gått gjennom denne økten og slipper elevene ut til friminutt.	For å gjøre elevene bevisste på hva de har lært, og for å oppsummere og samle timen.

# Vedlegg 2 - Observasjonsnotater økt 1

Dato: 17.02.2022

Klokkeslett: 10.25-11.25

Klasse: 10. klasse

Antall elever tilstede: 9 stykker

Antall informanter tilstede: Zarah, Samira og Anwar

## Del 1: Introduksjon av lesestrategier og novellen Karens jul

**Mål for timen:** (1) jeg kan forklare hva en lesestrategi er, (2) jeg kan forklare hvorfor jeg bør bruke lesestrategier når jeg leser, (3) jeg kan nevne minst en lesestrategi jeg kan bruke før, under og etter lesing og (4) trene på å bruke ulike lesestrategier

Tid	Hva	Hvordan	Hvorfor	Observasjonsnotater
5 min	Oppstart av timen	Lærer slipper elevene inn i klasserommet og ber de sette seg på plassene sine.  Forteller hva vi skal gjøre denne timen.	For å få en rolig start på timen og for å få oppmerksomheten til elevene.  For å gi elevene en oversikt over timen slik at elevene vet hva som skal skje og skape en trygg ramme.	Lærer forteller at de skal jobbe med en novelle fra 1800-tallet denne timen og at teksten er skrevet på gammel bokmål.  Hun sier at det er lurt å bruke lesestrategier og at de skal repetere litt om lesestrategier før de begynner på novellen.
30-35 min	Introduksjon av lesestrategier	Lærer underviser/foreleser eksplisitt om lesestrategier. Stiller spørsmål til elevene, ber de tenke selv/ diskutere med LP/ plenum. * Hva er en lesestrategi? * Hvorfor bør vi bruke lesestrategier når vi leser? * Viser ulike eksempler på strategier fra de tre kategoriene som skal brukes senere i timen (Før, underveis og etter lesing).	For at elevene skal få en eksplisitt innføring i hva lesestrategier er, når de kan brukes og hvorfor man bruker de.  Lærer modellerer for at elevene får se hvordan en god leser jobber med en tekst for å skape mening.	Hva er en lesestrategi?  Elevene svarer i plenum: • En teknikk som du bruker når du leser • Få overblikk • Bio • Bison  Lærer viser ulike eksempler på strategier som kan være lurt å bruke:  Før man leser: • Bio • Bison • Skumlese/ få overblikk • Tenke hva det kommer til å handle om  Underveis: • Nøkkelord/ setninger • Markere • Lese om igjen • Lesestopp • Gruble/ tenke over hva du har lest • Markere og slå opp vanskelige ord  Etter: • Tenke over det du har lest • Lage spørsmål til teksten • Oppsummere
3-5 min	Introduksjon av Karens jul	Elevene får beskjed om at planen videre er å lese en novelle fra 1800-tallet hvor teksten er skrevet på gammel bokmål, noe som gjør at ordforrådet er noe vanskeligere enn det de er vant til.  Lærer oppfordrer til å bruke lesestrategier i møte med teksten.	For å forberede elevene på hva som skjer videre. For at elevene skal ha noen knagger å henge novellen på.	

## Del 1: Introduksjon av lesestrategier og novellen Karens jul

5-10 min	Arbeid med novellen før lesing:	<ol style="list-style-type: none"> <li>De får vite tittelen på novellen: «Karens jul». Og får i oppgave å tenke ut hva de tror den handler om. Først alene, deretter diskutere med LP, til slutt i plenum.</li> <li>De får se en illustrasjon som ofte er brukt sammen med novellen og skal på nytt tenke ut hva de tror novellen handler om.</li> <li>Elevene får beskjed om å lese første setning og markere ord de er usikre på. Tar dette opp i plenum og forklarer.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>For at elevene skal kople på sine forkunnskaper og reflektere over hva de tror teksten handler om.</li> <li>For at elevene skal reflektere over hva de tror teksten handler om ut i fra bildet.</li> <li>For å modellere hvordan vi skal jobbe med to-kolonnenotatet senere i timen.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Elevene svarer: <ul style="list-style-type: none"> <li>Noen som heter Karen</li> <li>At handlingen skjer i jula</li> <li>En persons jul - hvordan en jul er for en person</li> <li>Julaften</li> <li>Familie som møtes</li> <li>Jula til en kar (gutt) eller Karen (jente)</li> <li>En jente som kommer til å feire jul alene siden det kun står «Karen» i overskriften</li> <li>Novelle -&gt; kort tekst, spenningsstopp, konflikt, vendepunkt</li> </ul> </li> <li>Lærer spør hva de ser på bildet. Elevene svarer: <ul style="list-style-type: none"> <li>Politi, vakt</li> <li>Karen (dame og et barn)</li> <li>Rom med vindu</li> </ul> </li> <li>Lærer spør hva Oslo het på 1800-tallet. Elevene svarer: <ul style="list-style-type: none"> <li>Kristiania</li> </ul>                     Lærer spør om vanskelige ord i første setning. Elevene svarer: <ul style="list-style-type: none"> <li>Skorstein</li> <li>Alen</li> </ul> </li> </ol>
5-10 min	Høytlesning av novellen	<ol style="list-style-type: none"> <li>Elevene får utdelt novellen på papir samt en rød penn som de blir oppfordret til å bruke til å sette strek under vanskelige ord som dukker opp underveis i lesingen.</li> <li>Lærer starter å lese novellen høyt.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>For å oppfordre elevene til å arbeide som en aktiv leser. Sette strek under vanskelige ord for å lettere finne tilbake til disse etter lesing.</li> <li>Lærer leser høyt fordi elevene på denne måten får en felles leseopplevelse. Alle blir ferdig å lese teksten samtidig (en fordel for de svake leserne).</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Bare noen av elevene sitter med pennen i hånden mens lærer leser høyt.</li> <li>Lærer leser høyt men må stoppe etter å nesten ha lest tre sider fordi timen er over.</li> </ol>
5 min	Oppsummering/ avslutning	Oppsummerer kort det vi har gått gjennom denne økten og slipper elevene ut til friminutt.	For å gjøre elevene bevisste på hva de har lært, og for å oppsummere og samle timen.	Lærer sier at vi fortsetter med novellen i morgen og at hun mest sannsynlig kommer til å starte å lese fra begynnelsen siden det var så mange elever borte i dag. Slipper elevene ut til friminutt.



## Vedlegg 3 - Observasjonsnotater økt 2

Dato: 18.02.2022

Klokkeslett: 10.25-11.25

Klasse: 10. klasse

Antall elever tilstede: 13 stykker

Antall informanter tilstede: Zarah, Samira, Anwar og Dilara

Del 2: Arbeid med novellen <i>Karens jul</i>				
Mål for timen: (1) jeg kan forklare hva en lesestrategi er, (2) jeg kan forklare hvorfor jeg bør bruke lesestrategier når jeg leser, (3) jeg kan nevne minst en lesestrategi jeg kan bruke før, under og etter lesing og (4) trene på å bruke ulike lesestrategier				
Tid	Hva	Hvordan	Hvorfor	Observasjonsnotater
2-3 min	Oppstart av timen	Lærer slipper elevene inn i klasserommet og ber de sette seg på plassene sine.  Forteller hva vi skal gjøre denne timen.	For å få en rolig start på timen og for å få oppmerksomheten til elevene.  For å gi elevene en oversikt over timen slik at elevene vet hva som skal skje og skape en trygg ramme.	
5 min	Repetisjon av lesestrategier	Lærer starter timen med å repetere kort hva de snakket om i forrige økt. «Hva er en lesestrategi?».  Lærer oppfordrer til å bruke lesestrategier videre i timen.	For å repetere det som ble gjennomgått i forrige time.	
15-20 min	Leser teksten høyt for elevene.  Underveis i lesingen: Elevene setter strek under vanskelige ord.	1. Lærer leser novellen høyt for resten av klassen.  2. Samtidig skal elevene markere ord de synes er vanskelige.	1. Lærer leser høyt fordi elevene på denne måten får en felles leseopplevelse. Alle blir ferdig å lese teksten samtidig (en fordel for de svake leserne). 2. Elevene markerer ord de ikke forstår eller synes er vanskelige for at vi sammen kan finne forklaring på ordene slik at teksten gir mer mening.	1. Lærer blir avbrutt flere ganger av at en annen lærer kommer inn for å hente ut elever til vaksine. 2. Bare noen av elevene sitter med pennen i hånden mens læreren leser.
5-10 min	Etter lesingen:	1. Elevene skriver 2-5 setninger der de beskriver hva som har skjedd i novellen (ut i fra det de har fått med seg) 2. Lager to spørsmål til teksten - noe de synes var uklart eller ønsker å vite mer om	1. For å øve på overvåkningsstrategi og for å vurdere/ kontrollere egen leseforståelse. 2. For å øve på kontrollstrategi og om de har forstått teksten.	

Del 2: Arbeid med novellen <i>Karens jul</i>				
5-10 min	Arbeid med organiseringsstrategi: to-kolonnenotat	Når novellen er ferdig lest, skal elevene fylle ut et to-kolonnenotat der de setter inn ordene som var vanskelige og deretter diskutere med LP hva de tror ordet kan bety. Tar det opp i plenum og skriver felles ordforklaringer.	De vanskelige ordene skrives inn i et to-kolonnenotat for å gi elevene en god oversikt med gode ordforklaringer. For å øve på organiseringsstrategi.	Jobber med to-kolonnenotat i ca. 8 min. Ikke alle elever skriver noe her.
10 min	Arbeider med repeteringsstrategi: Streke under ord og setninger i teksten	Elevene leser selv teksten på nytt og markerer sentrale ord og setninger i teksten som de mener kan hjelpe de å huske innholdet.	Elevene har nå fått forklaring på alle ordene de syntes var vanskelige, og skal nå streke under sentrale ord og setninger som gjør det enklere for dem å trekke ut det viktigste innholdet og huske hva teksten handlet om. For å øve på repeteringsstrategi.	På grunn av manglende tid får elevene beskjed om å lese de to første og de to siste sidene i novellen. Det er ca. 15 min igjen av timen.
5-10 min	Arbeider med overvåkningsstrategi	Elevene skal nå forsøke å gjenfortelle tekstinnholdet for en annen person uten å ha tilgang til teksten. Dersom det blir for vanskelig kan de få bruke 10 av stikkordene som de markerte i arbeidet med repeteringsstrategien.	For å øve på overvåkningsstrategi og for å vurdere/ kontrollere egen leseforståelse.	Når det er ca 5 minutt igjen av timen får elevene beskjed om å prøve å gjenfortelle innholdet til LP med egne ord. Hva er motivet i novellen? Hva er temaet i novellen?
5 min	Oppsummering/ avslutning	Oppsummerer kort det vi har gått gjennom denne økten og slipper elevene ut til friminutt.	For å gjøre elevene bevisste på hva de har lært, og for å oppsummere og samle timen.	Det blir ikke tid til å oppsummere og runde av timen. Lærer samler inn novellene og to-kolonnenotatet og slipper elevene ut til friminutt.

## Vedlegg 4 - Intervjuguide

Informantnummer:

Kjønn:

1. Intro til intervju. Forteller litt om meg selv og mitt prosjekt, taushetserklæring/samtykkeskjema, start av båndopptaker.

### 2. Intro

- D. Er norsk ditt morsmål? Hvis nei: Hvor lenge har du bodd i Norge?
- E. Snakker du alltid norsk hjemme? Hvis nei: Hvilke språk snakker du hjemme?

### 3. Elevens lesing og lesevaner

- A. Liker du å lese? Hvorfor, hvorfor ikke?
- B. Hva liker du å lese?
- C. Leser du noe utenom skolen?
- D. Leser du noe på andre språk enn norsk?
- E. Når du får i oppgave å lese en tekst, hva gjør du da?
- F. Hvor mye leser du?
- G. Hvordan leser du?

### 4. Kunnskap om lesestrategier

- A. Hva vet du om lesestrategier?
- B. Kan du nevne noen lesestrategier du har lært om på skolen?
- C. I teorien så skiller vi mellom lesestrategier man kan bruke før, underveis og etter lesingen.
  - a. Vet du om noen strategier som kan være lurt å bruke **før** du begynner å lese en tekst?
  - b. Vet du om noen strategier som kan være lurt å bruke **underveis** når du leser en tekst?
  - c. Vet du om noen strategier som kan være lurt å bruke **etter** du har lest en tekst?
- D. Hvorfor tror du dere lærer om lesestrategier på skolen?
- E. Hvorfor kan det være nyttig å bruke lesestrategier?

### 5. Om egen bruk av lesestrategier

- A. Bruker du selv disse hjelpemidlene/ strategiene uten at læreren oppfordrer deg til det?
- B. Hvilke lesestrategier synes du passer deg best? Hvorfor?

- C. Hvorfor velger du eventuelt å ikke bruke lesestrategier?
- D. Bruker du de samme lesestrategiene når du leser sakprosa VS skjønnlitteratur?
- E. Bruker du ulike lesestrategier når du skal lese en novelle kontra en roman?
- F. I følge Kari (lærer) har dere lest romanen *Tante Ulrikkes vei* på skolen. Kan du huske om du brukte lesestrategier når du leste den?
- G. Når/ hvis du bruker lesestrategier, synes du det er hjelpsomt/ nyttig?
- H. Hvor ofte bruker du lesestrategier?
- I. Hvilke lesestrategier bruker du mest?

**6. Eksempeltekst fra timen (Karens jul av Amalie Skram)**

- A. Brukte du noen lesestrategier denne timen? Hvilke strategier brukte du?
- B. Hvis du fikk velge selv, ville du brukt lesestrategier i møte med denne teksten?
- C. Klarte du å holde fokus og følge med i teksten når Kari leste?
- D. Kan du fortelle hva novellen handlet om?
- E. Dersom du fikk i oppgave å lese denne novellen, der målet var at du skulle klare å gjenfortelle innholdet til resten av klassen. Hvordan ville du gått fram da? (Her legger jeg novellen foran informanten).
- F. I timen brukte vi et to-kolonnenotat. Har du brukt det før?

**7. Eventuelle spørsmål fra informant og avslutning av intervju**

## Vedlegg 5 - Amalie Skram, *Karens jul* (novelle)

På en av dampskipskaiene i Kristiania lå der for en del år siden et gråmalt trehus med flatt tak, uten skorsten, omtrent 4 alen langt og litt kortere på den annen lid. I begge tverrveggene var der et lite vindu, det ene like overfor det andre. Døren vendte mod sjøsiden og kunne lukkes både innvendig og utvendig med jernkroker, der ble heftet fast i kramper av samme metall.

Hytten var opprinnelig blitt oppført til fergemennene, for at de skulle ha tak over hodet i regnvær og i vinterkulden når de satt og drev og ventet på at noen skulle komme og forlange båt. Senere, da smådamperne mer og mer slukte trafikken, var fergemennene trukket annet steds hen. Så ble huset kun benyttet leilighetsvis av hvem det kunne falle seg. De siste som hadde gjort bruk av det, var noen stenarbeidere, når de holdt sine måltider to av gangen, da de en sommer reparerte på kaistykket i nærheten.

Siden var der ingen som tok notis av den gamle, lille rønne. Den ble stående hvor den stod, fordi havnevesenet ikke fikk det innfall å ta den bort, og fordi ingen inngikk med klage over at den stod i veien for noen eller noe.

Så var det en vinternatt i desember måned hen under jul. Det drev så smått med sne, men den smeltet mens den falt, og gjorde den klebrige mølje på kaiens brosten alt våtere og fetere. På gasslyktene og dampkranene lå sneen som et grålighvitt, fintfrynset overtrekk, og kom man tett ned til skipene, kunne man skimte gjennom mørket at den hang i riggen som girlander mellom mastene. I den mørkegrå, disige luft fikk gassflammene i lyktene en skitten, branngul glans, mens skipslanternene lyste med et grumset-rødt skinn. Av og til skar den knallende lyd fra skipsklokkene med et brutalt gnelder gjennom den fuktige atmosfære, når vakten om bord slo glass til avløsning.

Politikonstabelen som patruljerte på kaien, stanset ved gasslykten utenfor det forhenværende fergemannshus. Han trakk sitt ur frem for å se hvor langt natten var leden, men idet han holdt det opp mot lyset, hørte han noe som lignet barnegråt. Han lot hånden synke, så seg om og lyttet. Nei, det var ikke så. Opp igjen med uret. Lyden var der atter, denne gang blandet sammen med en sakte tyssen. Igjen lot han hånden synke, og igjen ble det stille. Hva djevelen var dette for narreri? Han gav seg til å snuse om i nærheten, men kunne ingen ting oppdage. For tredje gang kom uret opp mot gasskinnet, og denne gang fikk han fred til å se at klokken straks var 4.

Han drev oppover, forbi huset, undret seg litt, men tenkte sluttelig at det vel måtte ha vært innbilning, eller hvordan det nu kunne henge sammen.

Da han en stund etter kom samme vei tilbake og nærmet seg huset, skottet han til det. Hva var det? Så han ikke noe røre seg der inne? Gasslyktene utenfor kastet fra begge sider skinnet inn gjennom vinduene, så det tok seg ut som var der tent lys der inne.

Han gikk hen og kikket inn. Ganske riktig. Der satt et vesen på benken tett under vinduet, en liten sammenkrøket skikkelse, som bøyde seg forover og puslet med noe han ikke kunne se. Et skritt omkring hjørnet, og han stod ved døren og ville inn. Den var stengt.



«Lukk opp» – ropte han, og banket på med sin knoke.

Han hørte det fare opp med et sett, der kom som et svakt, forskrekket utrop, og så ble det ganske stille.

Han banket igjen med sin knyttede neve og gjentok:

«Lukk opp, Dere der inne! Lukk opp på øyeblikket.»

«Hva er det? Herregud, her er ingen her» – kom det forskremt fra tett ved døren.

«Lukk opp. Det er politiet!»

«Jøsses, er det polletie! – Å kjære vene, det er bare meg, jæ gjør ingen ting, bare blottenes sitter her, skjønner dere.»

«Kan Dem ikke se til å få opp med døren med Dem, eller Dem ska få an't å vite. Vil Dem ...»

Han kom ikke lenger, for i det samme gikk døren opp, og i neste nu lutet han seg gjennom åpningen inn i det lave rom, hvor han akkurat kunne stå oppreist.

«Er Dem galen! Inte lukke opp for politiet! Hva tenker Dem på?»

«Om forlatelse, hr. polleti, – jæ lukker jo opp, ser dere.»

«Det er nok også beste rå'en» – brummet han.

«Hva er du for en, og hvem har gitt deg lov til å ta lossement her?»

«Det er bare meg, Karen» – hvisket hun. «Jæ sitter her med ungen min.»

Politikonstabelen tok den talende nærmere i øyesyn. Det var et tynt, lite fruentimmer, med et smalt, blekt ansikt og et dypt kjertelarr på det ene kinn, rett opp og ned som en stake, og øyensynlig neppe ganske voksen. Hun var iført et lysebrunt overstykk, en slags kofte eller jakke, hvis snitt røpet at den hadde kjent bedre dager, og et mørkere kjoleskjørt, der hang i laser fornedden og nådde henne til anklene. Føttene stakk i et par hullede soldatstøvler, hvis åpninger foran var uten snørebånd.

I den ene arm holdt hun en bylt filler, der lå tvers på hennes liv. Ut av byltens øverste ende stakk noe hvitt. Det var et barnehode, som diet hennes magre bryst. Om hodet hadde hun en tjafs av et tørkle, der var knyttet under haken, bak i nakken stakk hårflisene frem. Hun rystet av kulde fra øverst til nederst, og når hun flyttet seg, klisset og knirket det i støvlene, som stod hun og stampet i en grøtagtig substans.

«Jæ trudde inte det ku sjenere nå'en» – ble hun ved i en pipende tone – «det står jo her, dette kotte'».

Politikonstabelen fikk en beklemmende fornemmelse. I det første øyeblikk hadde han tenkt å drive henne ut med fyndige ord og la henne slippe med en advarsel. Men da han så på dette elendige barn, som stod der med det lille kryp i armen og trykket seg opp mot benken og ikke torde sette seg av frykt og ydmykhet, gikk der en slags rørelse gjennom ham.

«Men i Jessu navn da, – hva bestiller du her, pika mi?»

Hun oppfanget den mildere klang i hans stemme. Angsten fortok seg, og hun begynte å gråte.

«Sett deg ned litt» – sa han – «ungen er sakta tung å stå og holde på».

Hun gled stille ned på benken.

«Nådda» – sa konstabelen oppmuntrende og satte seg på den motsatte tverrbenk.

«Å herregud, hr. polleti – la meg få være her», lespet hun gjennom gråten. «Jæ skal inte gjøre ugagn, inte det verdige gran – holle rent etter meg – Dere ser selv – her er ingen urenslighet – der der er brødskorper». – Hun pekte på et filleknytte nede på gulvet. «Jæ går og ber om dagene. – I flasken er der en skvett vann. – La meg få være her om nettene, tedess jæ får plassa mi tilbake – bare madammen kommer» – hun holdt inne og snøt seg i fingrene, som hun avtørket på sitt skjørt.

«Madammen, hvem er nå det da?» spurte konstabelen.

«Det var henne jæ tjente hos. – Jæ hadde slik pen kondisjon med 4 kroner månen og frukost, men så kom jæ i uløkk, og så måtte jæ jo vekk, forstås. Madam Olsen gikk sjøl og fikk meg på stiftelsen, hu er så snill, madam Olsen, og jæ var i tjenesten like til dess jæ gikk på Stiftelsen og la meg, for hu er alene, madam Olsen, og hu sa hu sku beholde meg, tedess jæ inte ku' orke mer. Men så kom dette på, at madam Olsen sku' reise, for hu er jordmor, madam Olsen, og så ble hu syk liggenes der oppe på landet, og nu sier dem hu kommer inte før til jula.»

«Men gudbevare meg vel, å gå slik og slepe omkring med ungen mens du venter på madammen. Kan der være mening i slikt no'e?» konstabelen rystet på hodet.

«Jæ har ingenstans å være» – sutret hun. «Nu siden far min døde, er der ingen til å ta meg i forsvar når min stemor kaster meg ut.»

«Men barnefaren da?»

«Han da,» sa hun og gjorde et lite kast med nakken. «Der er nok inte nå'en skikk å få på ham lell.»

«Men du vet da vel det at du kan få'n dømt til å betale for barnet?»

«Ja, dem sier så» – svarte hun. «Men hosdan ska en bære seg at, når han inte fins?»

«Oppgi du bare navnet hans til meg, du» – mente konstabelen – «så skal han nok bli fremskaffet.»

«Ja, den som visste det» – sa hun stillferdig.

«Hå for nå'e! Kjenner du inte navnet på ditt eget barns far?»

Karen stakk fingeren i munnen og suget på den. Hodet gled forover. Der kom et hjelpeløst, fjollet smil på ansiktet. «N-e-i,» hvisket hun med en langtrukken betoning på hver bokstav og uten å ta fingeren bort.

«Nå har jeg aldri i mine dager hørt så galt» – satte konstabelen i. «I Jessu navn da, hosdan gikk det til at du kom isammens med ham?»

«Jæ traff ham på gata om kveldene, når det var mørkt,» sa hun, «men det varte inte lenge før han ble borte, og siden har jæ aldri sett ham.»

«Har du inte spurt deg for da?»

«Det har jæ nok allties, men der er ingen som vet hvor han er avblitt. Han har tatt seg en plass på landet, ventelig, for han hadde enten med hester eller kyr å gjøre, det ku jæ kjenne på lokta som fulgte ham.»

«Gud bevare meg vel for et slags stell,» mumlet konstabelen. «Du må gå og melde deg til fattigvesenet,» sa han høyere, «så der kan bli en greie på detteneherre.»

«Nei, det gjør jæ inte,» svarte hun plutselig stedig.

«Det er da vel bedre å komme på Mangelsgården og få mat og husly, fremfor det du går på nå,» sa konstabelen.

«Ja, men når bare madam Olsen kommer – hu er så snill, madam Olsen – hu tar meg til månespike, jæ vet det så visst, for hu lovte det – så kjenner jæ en kone som vil ta oss i lossji for 3 kroner månen. Hu vil passe ungen mens jæ er hos madam Olsen, og så ska jæ gjøre henneses arbei, når jæ kommer fra madammen. Det blir så vel alt sammen, når bare madam Olsen kommer, og hu kommer til jula, sier dem.»

«Ja, ja, jenta mi, hver som er voksen, rå'er seg sjøl, men her har du ingen rettighet til å oppholde deg.»



«Om jæ sitter her om natten – kan nå det gjøre nå'e? Å herregud la meg få lov til det, ungen ska inte få skrike. Bare til madammen kommer – å go'e hr. polleti, bare til madammen kommer.»

«Men du fryser jo fordervet, både du og barnet.» Han så på hennes usle klær.

«Her er da allties likere her enn ute på åpne gata, ser Dere. Å, hr. polleti – bare til madammen kommer.»

«Egentlig så sku' du nu på stassjonen, ser du» – sa konstabelen i en overveiende tone og klødde seg bak øret.

Hun for opp og flyttet seg hen til ham. «Inte gjør det, inte gjør det,» klynket hun, idet hun med sine frosne fingre grep fatt i hans ærme. «Jæ ber så vakkert – i Guds navn – bare til madammen kommer.»

Konstabelen betenkte seg. Tre dager til julen, regnet han ut.

«Ja ja, la gå,» sa han høyt, idet han reiste seg. «Du kan være her til julen, men ikke en dag lenger. Og legg merke til det: Der er ingen som må vite det.»

«Gud signe dere, Gud signe dere, og takk skal Dere ha,» brøt hun ut.

«Men pass på å være vekk kl. 6 presis om morgenen, før de begynner trafikken her ute,» la han til da han var halvt ute av døren.

Neste natt, da han kom forbi hytten, stanset han og så inn. Hun satt i en skrå stilling, tilbakelent mot vinduskarmen. Hennes profil med knyttetørkleet om hodet tegnet seg svakt mot rutene. Barnet lå ved brystet og diet. Hun rørte seg ikke og syntes å sove.

Ut på morgenen slo det om til frost. I løpet av den neste dag gikk termometeret ned til 12 grader. Det ble gneldrende kulde med klar og stille luft. På vinduene i det lille fergemannshus kom der et tykt lag av hvitt rim, som gjorde rutene aldeles ugjennomsiktige.

Julaften ble der igjen værforandring. Det tødde og dryppet allestedsfra. Man var nesten nødt til å gå med paraply, enskjønt det ikke regnet.

Nede på kaien var alle pakkhusvinduene atter blitt isfrie, og føret var verre enn noensinne.

Om ettermiddagen ved totiden kom konstabelen der ned. Han hadde hatt orlov de siste par netter på grunn av en forkjølelsesfeber som legen hadde gitt ham attest for. Nu skulle han ut og snakke med en fyr på ett av dampskipene.

Hans vei falt forbi huset. Enskjønt det allerede var begynt å skumre, så han det dog i flere skritts avstand, det der brakte ham til å stanse og bli så underlig ille ved. Der satt hun i nøyaktig den samme stilling som hin natt for to dager siden. Det selvsamme stykke profil på ruten. Han anstillet egentlig ikke noen refleksjon derover, bare følte seg grepet av gru over dette forstenede selvsamme. Der gikk en uvilkårlig gysen gjennom ham. Skulle der være hendt noe?

Han skyndte seg hen til døren; den var stengt. Så slo han i stykker en rute, fikk fatt på en jernstang, som han strakte inn gjennom åpningen og heftet med den kroken av krampen. Trådte så inn, sakte og forsiktig.

De var stendøde begge to. Barnet lå opp til moren og holdt ennu i døden brystet i munnen. Nedover dets kinn var der fra brystvorten silt noen dråper blod, som lå størknet på haken. Hun var forferdelig uttæret, men på ansiktet lå der som et stille smil.

«Stakkars jente, for en jul hun fikk,» mumlet konstabelen, mens han visket seg i øyet.

«Men kanskje det er best som det er for dem begge to. Vårherre, han har nå vel en mening med det.»

Han gikk ut igjen, trakk døren til og gjorde kroken fast. Skyndte seg så på stasjonen for å melde tildragelsen.

Den første arbeidsdag etter julehelgen lot havnevesenet det gamle fergemannshus rive ned og transportere bort. Det skulle ikke stå der og være tilholdssted for alskens løsgjengere.

Fra *Politiken*, 1885

### Ordforklaringer

**lig:** lei, kant

**alen:** gammelt lengdemål (ca. 60 cm)

**guirlander:** dekorasjonslenke

**å slå glass:** sjøuttrykk: slå på skipsklokka for å markere at en halv time er gått

**blottenes:** bare

**lossement:** husrom

**laser:** filler

**gå og be:** tigge

**kondisjon:** stilling som hushjelp

**komme i uløkke:** bli gravid utenfor ekteskap

**på Stiftelsen:** Fødselsstiftelsen, en offentlig fødeklinikk

**Mangelsgården:** institusjon for fattige i Kristiania

**ta i lossji:** gi husrom

**orlov:** permisjon

**tildragelse:** hendelse

**visket:** tørket

## **Vedlegg 6 - Informasjonsskriv informant**

### **Vil du delta i mitt forskningsprosjekt om «lesing i skolen»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å «undersøke dine lesevaner på skolen». I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målet for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Jeg er masterstudent på studiet Grunnskolelærerutdanning 5.-10. klasse, avdeling OsloMet. Dette skoleåret skal jeg skrive masteroppgave i norsk med temaet lesing.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Prosjektansvarlig er OsloMet og min veileder er Håvard Skaar.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Det er totalt fire elever på ungdomstrinnet som har fått spørsmål om å delta i studien. Jeg har tatt kontakt med din lærer, som videre har satt meg i kontakt med de hun mener kan være aktuelle for undersøkelsen.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Jeg kommer til å besøke klassen din i noen norsktimer der jeg skal se på læreren din og hva dere gjør i norskundervisningen. Dersom du velger å delta i prosjektet innebærer det at du i etterkant av undervisningen deltar på et intervju på ca. 15 minutter. Hensikten med intervjuet er å kartlegge din beskrivelse og refleksjon rundt dine lesevaner. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet. Etter intervjuene er transkribert vil de aktuelle lydopptakene straks bli slettet. Foreldre kan få se spørsmålene jeg vil stille på forhånd ved å ta kontakt.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen

negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil altså ikke påvirke ditt forhold til skolen eller til din lærer dersom du velger å ikke delta.

### **Ditt personvern - hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare jeg og min veileder Håvard Skaar som vil ha tilgang til opplysningene.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene du oppgir vil være anonyme når prosjektet avsluttes/ oppgaven er godkjent, noe som etter planen er ca. 1.juli 2022. Lydopptakene blir som nevnt slettet når det er gjort transkripsjon.

### **Dine rettigheter**

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

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

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- OsloMet ved masterstudent Ingrid Flo ([s344695@oslomet.no](mailto:s344695@oslomet.no)) eller veileder Håvard Skaar ([havard.Skaar@oslomet.no](mailto:havard.Skaar@oslomet.no))
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen. Personvernombudet kan nås via e-post: [personvernombud@oslomet.no](mailto:personvernombud@oslomet.no).

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD - Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Men vennlig hilsen

Student

Ingrid Flo

Veileder

Håvard Skaar

**Samtykkeerklæring som blir signert i forkant av intervju og observasjon:**

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet «*Lesing i skolen*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger blir behandlet frem til prosjektet er avsluttet, ca. 1. juli 2022.

---

Signert av prosjektdeltaker

Dato

---

Signert av foresatte

Dato

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## Vurdering

### Referansenummer

673154

### Prosjekttittel

Masterprosjekt grunnskolelærerutdanning 5.-10. klasse (Norsk)

### Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Håvard Skaar, Havard.Skaar@oslomet.no, tlf: +4767237554

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Ingrid Flo, s344695@oslomet.no, tlf: 48031234

### Prosjektperiode

03.01.2022 - 01.07.2022

### Vurdering (1)

---

#### 12.01.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 12.01.2022 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2022.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

## PERSONVERNPRINSIPPER

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

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

## MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til Personverntjenester ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos Personverntjenester: Anne Lene L. Nymoen

Lykke til med prosjektet!