

Tverbakk, M. L. R. (2024). Ungdomstrinnselevers synspunkter på leseundervisning i norskfaget.

I M. L. R. Tverbakk & T. Sommervold

(Red.), *Tekster og lesere: Et nærmere blikk på ungdomstrinnet*. Fagbokforlaget (s. 179–196).

DOI: <https://doi.org/10.55669/oa350210>

10

Ungdomstrinnselevers synspunkter på leseundervisning i norskfaget

May Line Rotvik Tverbakk

Innledning

Mye av kunnskapen som elever i ungdomsskolen må tilegne seg, utvikler de gjennom å lese fagtekster. Et generelt kjennetegn ved fagtekster på dette nivået er at tekstene er mer spesialiserte og tekniske enn på lavere nivå. Det er derfor av betydning at elevene opplever at de har kunnskaper om disse sidene ved tekstene, og at kunnskapene støtter dem i lesingen. Elevene kan ha ulike behov for støtte for å utvikle seg som lesere. I norskfaget er arbeid med tekster i ulike sakprosa sjangere gjennom lesing, skriving og muntlige aktiviteter sentralt. Aktivitetene er ofte tett sammenvevd, men i faget skal elevene lære om og av tekstene gjennom ulike innfallsvinkler. Føringer i læreplanverket tillegger også norskfaget et spesielt ansvar for selve leseopplæringen, et aspekt som har betydning ikke bare for den enkelte elev i skolen, men også for deres deltakelse i arbeids- og samfunnsniv.

I denne studien presenteres intervju med 8.–10.-trinns elever etter norsk-timer hvor lesing av fagtekster har vært en hovedaktivitet. Formålet er å utforske elevenes utsagn om lesing i faget gjennom følgende problemstilling: *Hvilke synspunkter kan elever ha på leseundervisning i norskfaget i ungdomsskolen?* Termen *synspunkter* relateres til det elevene uttrykker av oppfatninger, meninger

og refleksjoner omkring arbeid med lesing. *Leseundervisning* knyttes til læreres eksplisitte tilrettelegging for å bidra til at elever forstår innhold i tekstene. Leseundervisning omfatter derfor en rekke ulike aktiviteter i forbindelse med lesing og læring fra tekster. Elevers oppfatninger av leseundervisning kan relateres til deres metakognitive innsikt i arbeid med tekster i norskfaget og til hvordan man lærer.

Forskning på leseundervisning i et elevperspektiv

Ut fra tidligere forskning vet vi en del om hvordan eksplisitt leseundervisning virker inn på elevers leseresultater (for eksempel Afflerbach, Pearson & Paris, 2017) og elevers refleksjoner mens de leser (Kraal et al., 2018). Undersøkelsen Programme for International Student Assessment (PISA) i 2022 viste gjennom kvantitative tilnærminger at norske 15-åringer oppmuntres til å benytte kritiske, undersøkende strategier i arbeid med tekster i norskfaget, men relativt få elever rapporterte at dette gjøres i de fleste timene det leses tekster. Det er også få elever som har strategier for utforskning og dybdelæring som fast repertoar, og som for eksempel stiller spørsmål ved teksters meningsinnhold (Jensen et al., 2023). Blikstad-Balas og Roe (2020) har undersøkt ungdomstrinnslevers synspunkter på hva læreren gjør for å fremme elevenes læring, engasjement og forståelse i norskfaget, og funnene viser at elevene betegner undervisningen som god, men litt kjedelig. Andre studier som utforsker ungdomstrinnslevers leseforståelse og deres metakognitive kunnskaper om leseundervisning, viser at mens elever kan ha adekvate kunnskaper om hvordan de kan nærme seg komplekse tekster for å forstå innholdet, preges leseundervisningen av mangel på variasjon (Magnusson & Frønes, 2020). Mye kan tyde på at hensiktsmessige tilrettelegginger av leseundervisning i norskfaget innebærer at elever og lærere har felles og målrettede forståelser for aktivitetene. Dette støttes for eksempel av Magnusson et al. (2019) som peker på at elever bør vite hvordan de skal tenke for å møte tekster strategisk.

Kraja (2014) peker på de sterke sammenhengene mellom endringer i selvbilde og selvtillit hos elever og deres akademiske prestasjoner. For elever som opplever at lesing er vanskelig på ungdomstrinnet, kan mestringsopplevelsene bli færre, noe som også kan ha innvirkning på motivasjonen for å lese

og tilegne seg kunnskap. I den foreliggende kvalitative studien utforskes elevers oppfatninger av arbeid med tekster, hvordan de forbereder seg før de leser høyt i klassen, og faktorer i undervisningen som elevene mener kan spille inn på deres interesse for lesing.

Elevsynspunkter på undervisning og læring

Elevers synspunkter eller oppfatninger av undervisning og læring preges av deres antakelser og forventninger om hvordan de mener undervisning og læring bør foregå, og hvordan de ser på rollen som lærer og elev (Chan & Elliott, 2004). Synspunktene kan for eksempel spille inn på hvordan elevene ser på kunnskap, og ha betydning for deres motivasjon for å lære (Lin, Liang & Tsai, 2012).

Elevers synspunkter på undervisning og læring kan ifølge Kember (2001) karakteriseres ut fra den reproduktive og den transformative orienteringen. Den reproduktive orienteringen kjennetegnes ved en forståelse av undervisning og læring som en prosess for overføring av kunnskap, hvor læring «absorberes» av den lærende. For den lærende vil et avgjørende spørsmål kunne være om vurdering av egen læring er valid til enhver tid. I mange tilfeller kan en si at elever nok har god innsikt i egne læringsprosesser. Innenfor studier av lesing finner en eksempler som tyder på at elever både kan undervurdere og overvurdere egne prestasjoner (Prinz, Golke & Wittwer, 2019). Dette viser blant annet at det ikke er gitt at elever har reell innsikt i egen lesekompetanse, noe som kan gjøre det utfordrende for dem å bidra med valide og adekvate innspill i leseundervisningen. Dersom elever har en forståelse av at leseundervisning innebærer at lærerens rolle er å overføre nødvendig kunnskap om lesing og tekster til elevene, er det heller ikke gitt at elever er bevisst at de *har* en rolle som aktør i leseundervisningen.

Den transformative orienteringen retter seg ifølge Kember (2001) mot læring som noe som konstrueres av elevene selv. Eleven ser på seg selv som aktiv deltaker i egne læringsprosesser, og regulerer læringen ut fra formålet (O'Brien & Rogers, 2016). I et leseperspektiv vil den transformative orienteringen gi elever mulighet for å ha reell innsikt i egne leseferdigheter ved at de aktivt søker kunnskap om hvilke handlinger eller strategier som er nødvendige, for eksempel for å forstå innhold i tekster. Orienteringen kan ses i nær

sammenheng med metakognisjon hvor kunnskap om egne læringsprosesser og kontroll over disse, ifølge Flavell (1987), er essensielt.

De ulike orienteringene til læring kan ifølge Kember (2001) ha stor betydning for hvordan elever manifesterer sin rolle som lærende, og for hvordan de motiveres. Når elever har en transformativ holdning til leseundervisningen, vil det også kunne innebære at elever har kunnskaper om hva god leseundervisning kan innebære, og hvordan de selv kan bidra. Denne måten å delta i leseundervisningen på kan styrke elevenes motivasjon for lesing og læring gjennom tekster.

Det konstruktivistiske læringssynet som ifølge Lee og Branch (2017) preger føringer i læreplanverk og lærerutdanninger, innebærer en forventning om at eleven er aktivt medvirkende i konstruksjon av kunnskap i autentiske læringssituasjoner. Samtidig kan det, med utgangspunkt i Kembers (2001) beskrivelser av elevers ulike synspunkter på undervisning og læring ovenfor, ikke nødvendigvis tas for gitt at elever i utgangspunktet har holdninger som kan representere mer transformativ synspunkter på hvordan undervisning og læring ideelt sett foregår.

Elevers oppfatning av seg selv som leser

Elever som oppfatter at de mestrer å lese, har tro på at de behersker oppgaver som innebærer lesing, og de strekker seg gjerne også langt for at lesingen skal gi mening (Schunk & Pajares, 2009). Utvikling av mestringsevne vil avhenge av at eleven har positive erfaringer med det å beherske lesing. Dette kan innebære at de opplever at de mestrer avkoding og forstår innholdet i tekstene, og at de erfarer at det er sammenheng i aktivitetene som er tilknyttet lesingen. Elevene vil være på ulike nivå i sin leseutvikling og har derfor ulike behov når det gjelder hva de mestrer. Mens noen opplever å mestre det tekstene krever uten spesielle tilrettelegginger, kan andre for eksempel ha behov for støtte med tanke på avkoding og ordgjenkjenning. For å oppleve mestring vil elevene være avhengige av at de målene som settes for lesingen, er tydelige og oppnåelige og bidrar til at elevene kan sette seg egne, mer utfordrende mål (Schunk & Zimmermann, 2007). Mestring kan også være en følge av at elever kan utvikle bakgrunnskunnskap om temaet på et mer overordnet nivå, og at det samtales om innhold og begreper i de aktuelle tekstene før tekstene

leses. Bakgrunnskunnskap ses på som en av de sterkeste prediktorene for å forstå innhold i tekst (McCarty & McNamara, 2021). Tilpasning av tekster på måter som gjør at elevene kan lese med flyt og forståelse, og veiledning for å forstå tekster på dypere nivå er andre aspekter ved mestring og motivasjon (Guthrie & Klauda, 2015). Mestringsevne og motivasjon kan også relateres til det å beherske ulike typer lesestrategier (Law, 2009) og ha et repertoar av relevante strategier å velge fra. Elevers muligheter for å kunne velge tekster og arbeidsmåter som de mestrer, kan ha betydning for hvordan elever ser på egen mestringsevne. Muligheter for valg ut fra faglige begrunnelser kan også styrke elevenes forståelse av hvor viktig det er å kunne lese (Barber & Klauda, 2020). Valgmuligheter kan gi elever en opplevelse av at elevenes egne interesser verdsettes, og at de har følelse av kontroll over situasjonen (Wigfield et al., 2014). Ved å få konkrete tilbakemeldinger fra lærer på hvordan ulike strategier kan benyttes i tekster som elevene mestrer, så kan elevene ifølge Taboada (2016) benytte kompetansen til å gjøre mer hensiktsmessige valg av strategier i møte med andre og mer krevende tekster.

En forutsetning for at elever skal kunne bidra med relevante innspill til leseundervisningen, vil blant annet være at elever har utviklet et språk for å kunne vurdere den. Guthrie og Wigfield (2017) peker her på at en måte å utvikle et reflektert forhold til arbeid med tekster og egen lesekompetanse, er at elever får muligheter til å diskutere ulike arbeidsmåter og hvilke arbeidsmåter de lærer mest av når de arbeider med tekster. Når elever liker å lese, er de ifølge Barber og Klauda (2020) drevet av en stabil, indre motivasjon som gjør at de opplever glede og engasjement ved det å lese. Lesing er da et mål i seg selv og ikke en aktivitet for å oppnå former for «belønninger». For å støtte elevers indre lesemotivasjon er det av betydning at valgene de får, er meningsfulle og tilpasset deres utviklingsnivå, og at de aktivitetene som benyttes i arbeid med tekstene, er kjente eller innenfor rammene av det elevene kan beherske (Wigfield et al., 2014). På ungdomstrinnsnivå vil det ikke alltid være mulig at elever opplever tekster motiverende, men dersom elever vet at de kan beherske teksten, og at de oppfatter tekster og aktiviteter knyttet til lesing som nyttig, så vil de ifølge Barber og Klauda (2020) kunne støtte seg på ulike dimensjoner av motivasjon.

Metodiske overveielser

Studien har en kvalitativ tilnærming, og kategoriene i drøftingen er valgt med bakgrunn i studiens teorigrunnlag. Datamaterialet omfatter semistrukturerte intervju av totalt 12 elever fra 8. til 10. trinn ved fire ulike skoler umiddelbart etter en undervisningsøkt i norsk. I undervisningsøkten har fagtekstene i norskfaget blitt lest høyt av elevene. Det kan være ulike begrunnelser for å lese tekster høyt. Bakgrunnen for at tekstene ble lest høyt i forkant av elevintervjuene, var blant annet at det dannet grunnlag for samtaler i klasserommene. Et fellestrekk ved timene var at fagtekstene ikke var kjent for elevene fra før. Sakprosatekstene som ble benyttet i de ulike undervisningsøktene, var en kopi av en litteraturhistorisk tekst om Knut Hamsun (Jensen & Lien, 2008a) (10. trinn), en tekst om biblioteket i Alexandria (Jensen og Lien, 2008b) (8. trinn), ulike tekster fra Avisa Nordland (2014, 29. oktober) (9. trinn) og teksten «Løgn og sannhet» (Utdanningsdirektoratet, 2012) (10. trinn).

Elevers vurdering av kvalitet i undervisning kan ha betydning for utvikling av undervisningskvaliteten (Fauth, Decristan, Rieser, Klieme & Büttner, 2014). Når denne studien har et elevperspektiv, er det fordi elever kan ha relevante oppfatninger om leseundervisning i norskfaget som kan bidra til å styrke denne undervisningen. Det ble benyttet lydopptak av elevsamtalene, og opptakene ble transkribert i sin helhet.

Forhold som for eksempel elevers leseferdigheter eller elevers holdninger til lesing har ikke hatt betydning for rekrutteringen, og nivået på leseferdighetene hos de elevene som deltok, er ikke kjent for forskeren. Datamaterialet er samlet inn i tråd med gjeldende retningslinjer for personvern (Sikt, 2023). Elevenes lærere samlet inn godkjenninger fra foresatte, og det er et tilfeldig utvalg elever som har deltatt. Datainnsamlingen er foretatt våren 2015, og det kan derfor reises spørsmål ved hvorvidt datamaterialet er relevant for bruk i nåværende forskning. I intervjuene med elevene er det lagt vekt på sider ved leseundervisning som er felles for både Kunnskapsløftet 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006) og Læreplan for kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Begge læreplanene fremholder for eksempel lesing som en grunnleggende ferdighet, og at norskfaget har et spesielt ansvar for lesing. Læreplanene er forankret i et konstruktivistisk læringssyn, hvor læring i stor grad skjer ved samhandling og tilrettelegging for at eleven

kan konstruere læring gjennom målrettede aktiviteter. Det er derfor grunn til å anta at funnene fra analysen av elevintervjuene fortsatt er relevante.

Det er ikke gitt at elever har klare eller felles oppfatninger av fenomener som angår leseundervisning. I analysen er det benyttet en fenomenografisk tilnærming som skiller seg fra andre kvalitative metoder ved å sette søkelys på ulikheter og variasjoner i hvordan fenomener erfares, fremfor likheter. Intervju er en foretrukket metode innenfor fenomenografisk forskning (Marton & Booth, 2012, s. 177). Et hovedanliggende er å identifisere elevers synspunkter på leseundervisning på ungdomstrinnet. Samtidig er elevenes synspunkter i denne studien ikke nødvendigvis uttømmende for oppfatninger av leseundervisning generelt.

Det var viktig å etablere åpenhet og tillit i intervjusituasjonene for å tilstrebe at elevenes svar i størst mulig grad var deres faktiske synspunkter, og at de ikke bar preg av forskerens mulige forventninger om hva elevene skulle svare.

Resultat og drøfting

Oppfatninger av arbeid med tekster

Elever har oppfatninger av hvordan undervisning og læring bør foregå, og formeninger om rollene som lærer og elev (jf. Chan & Elliott, 2004). Når elevene i denne studien skulle beskrive arbeidet med tekstene i de ulike norsktimene, var det flere som syntes det var utfordrende å uttrykke synspunktene sine. Noen uttalte at de arbeidet med tekster på samme måte hver gang. Martin (10. trinn) antyder følgende etter at klassen hadde lest en kopi av en litteraturhistorisk tekst om Knut Hamsun (Jensen & Lien, 2008a):

Ja vi bruker å få sånne tekster, sånne hefter vi har til det temaet. Som for eksempel sist så fikk vi et ganske likt hefte om han Henrik Ibsen, så vi jobber egentlig ganske på samme måte hele tiden når vi går gjennom sånne personer og historie og sånn ... Vi har egentlig ikke testet så mye forskjellig, det er som regel ...

Utsagn som dette kan tyde på at enkelte av elevene ikke helt hadde tenkt over at de kunne ha synspunkter på arbeid med tekster. Det kan også virke som

at de har tillit til at læreren legger opp arbeidet på måter som er gunstige for læring. Chan og Elliott (2004) peker på at elevers oppfatninger av undervisning bunner i hvilke forventninger de har til hva undervisning bør være, og hvordan de ser på roller. Forventninger kan ses i sammenheng med elevers tidligere undervisningserfaringer. Elevenes beskrivelser av en noe passiv elevrolle understrekes ved at flere av dem ikke hadde klare formeninger om hvorfor de tekstene som ble lest i timen forut, var valgt. Kristian (9. trinn) reflekterer på denne måten når han svarer på hvorfor han tror teksten «Løgn og sannhet» (Utdanningsdirektoratet, 2012) ble valgt til timen hvor de skulle forberede tentamen i norsk:

Det kan ha med det vi ... kan ha noe med det som står om det vi skal ha om eller kanskje det er bra tekster. Eller ...

Kristians utsagn synes å uttrykke tillit til lærerens valg av tekst, men det kan virke som at han ikke har en klar formening om hva det er lesingen av teksten skal bidra med i læringsarbeidet, noe som også kan gjøre det vanskelig for ham å involvere seg, eller innta en rolle i dette arbeidet.

Elevenes synspunkter kan ses i sammenheng med Kembers (2001) reproduktive orienteringer, som retter seg mot elevers forståelse av undervisning og læring som en prosess hvor læreren er den som besitter kunnskapen, og som overfører den til elevene. Det kan være at elever ser på læreren som den som skal formidle kunnskap til elevene, og at de ikke ser seg selv som medaktører i kunnskapsutviklingen, til tross for at de kan kommentere, diskutere eller stille spørsmål i undervisningen.

Noen elever ga uttrykk for at de satte pris på at arbeidsmåtene var tradisjonelle og forutsigbare, for da var de forberedt på aktivitetene. Elise (9. trinn) beskriver leseundervisningen ved sin skole på denne måten:

Jeg liker den måten som vi har, for den tror jeg det er veldig mange i klassen som forstår fordi at vi er vant til det fordi vi har hatt lærerne i snart 2 år ... Så jeg synes det er en veldig god metode ... Så liksom hvis vi har hatt de lærerne som vi har nå og lærerne som vi hadde i fjor og sånn, så har vi liksom lærerne i 3 år, så vi venner oss jo til metodene som de har.

Det er interessant at eleven uttrykker undervisning som en form for «tilvenning» eller adaptasjon som kan justeres, og som også gir forutsigbarhet. Forutsigbarhet kan da ses på som en styrke, spesielt dersom elevene opplever at de har utbytte av måten leseundervisningen foregår på. Dersom elever derimot opplever at de ikke har så stort utbytte av arbeidet med tekster gjennom de forutsigbare arbeidsmåtene, kan det også tenkes at de ikke vil ha så store forventninger til at undervisningen kan endres til noe de har mer utbytte av, spesielt dersom de har stor tillit til lærerens måte å gjennomføre leseundervisningen på. Når noen elever syntes det var vanskelig å sette ord på hvordan de oppfattet arbeidsmåtene, kan det også tenkes at de har liten erfaring med å samtale om leseundervisningen i et metaperspektiv, og at de derfor ikke har presise beskrivelser for å uttrykke sine oppfatninger om tekstarbeidet. Manglende erfaring i det å samtale om leseundervisning og arbeidsmåter for økt læring kan ifølge Guthrie og Wigfield (2017) medføre at elevers muligheter for å utvikle et bevisst forhold til hvordan de utvikler sine leseferdigheter, reduseres.

Det er realistisk å forvente at en har læringsutbytte av leseundervisningen, og at en gradvis utvikler sin mestringsevne i lesing gjennom relevante arbeidsmåter. Dersom en elev over tid opplever at læringsutbytte uteblir, kan en mulig konsekvens være at eleven ikke innfrir eventuelle forventninger til seg selv om å mestre oppgavene. Slike erfaringer kan medføre at elever mister motivasjon for og tro på at de faktisk kan tilegne seg de kunnskapene som er nødvendige for å kunne beherske tekstene som det legges opp til at elevene skal lære av. Det kan virke som flere av elevene tok et betydelig ansvar for og brukte mye tid på å forstå tekstene de skulle lese. En av elevene, Benedikte (9. trinn) beskrev det på denne måten:

Jeg er en sånn person at jeg må lese veldig mange ganger. Så jeg går vanligvis over det, kanskje jeg leser det en gang og så tar jeg meg en liten pause, for eksempel drikker litt eller spiser litt, og så går jeg liksom over det noen ganger igjen.

Det kan synes som at Benedikte er en selvstendig leser som har tro på at hun behersker lesing og er motivert for å bruke tid på å tilegne seg fagstoffet (jf. Schunk & Pajares, 2009). Dette kan også være en verdifull egenskap når vanskelig fagstoff skal tilegnes. Det kan likevel ikke forventes at alle elever har

den samme utholdenheten for å tilegne seg fagstoff på denne måten, selv om de kan se det som sin oppgave å beherske tekstene.

Elevene hadde tanker om hvordan arbeid med tekster kunne gjøre dem mer involvert i leseundervisningen. Ola (8. trinn) sier det på denne måten etter timen hvor temaet for arbeid med tekster var «Avis» (Avisa Nordland, 2014, 29. oktober):

Men så tenker jeg det at når lærerne ikke sant gjør sånne lese-greier, så er det jo viktig også for at elevene ikke skal kjede seg ... at de liksom hadde inkludert elevene eller fått elevene liksom å ha lyst, få elevene fram, altså at de liker dette med aviser, ikke sant, å få de litt sånn ... det er kanskje det lærerne må tenke litt på, hvordan skal jeg få fenge elevene til å like timen, til å like ... altså til å synes dette her er virkelig bra. Og det er kanskje ... kanskje det lærerne kunne gjort for å få det et hakk spenstigere om du skjønner.

Utsagnet tyder på at eleven kan ønske seg mer variasjon og muligheter for å kunne bli mer delaktig i læringsarbeidet, uten at eleven nødvendigvis har klare formeninger om hvordan dette kan gjøres. I datamaterialet kommer det også frem eksempler på at elevene har konkrete forslag til hvordan de kunne bli mer deltakende i undervisningen, for eksempel ved å samarbeide om tekstene på ulike måter. Anna var også inne på at arbeidet med tekster for å lære kan varieres slik at lesing bare er en del av aktivitetene, og hun uttrykker det på denne måten etter timen hvor teksten omhandlet Knut Hamsun (Jensen & Lien, 2008a):

Vi kunne ha hatt sånt gruppearbeid eller noe sånn og liksom satt oss mer inn i den og kanskje laget plakater der det stod sånn fakta om Hamsun og sånn. Jeg synes det er bedre når man liksom ... for eksempel sånn krig og sånn så er det mye lettere å se film om det eller sånn dokumentar eller noe sånn. Det er lettere å lære da.

Samhandling omkring læringsprosesser og valgmuligheter i undervisning er i tråd med det Kember (2001) omtaler som et transformativt syn på læring og det vi vet fremmer god leseopplæring (Guthrie & Wigfield, 2017). Det er

også i tråd med det konstruktivistiske læringssynet som fremstilles i dagens læreplaner. Når elever har tanker om hvordan de kunne lære bedre på måter som kan støtte mestring og motivasjon, kan utsagnene tyde på at det ligger et potensial for medvirkning hos elevene som kan utnyttes i større grad i leseundervisningen.

Forberedelser før fagtekster leses høyt

Kunnskap om fag og tekstinhold utvikles gjennom refleksjoner om innhold, samt lesing og skriving innenfor tematikken. De språklige ferdighetene kan derfor spille en avgjørende rolle i hvordan kunnskap utvikles. Sammenhenger mellom elevers bakgrunnskunnskap og leseforståelse er godt kjent innenfor leseforskning (McCarthy & McNamara, 2021). I intervjuene kom det frem at elevene hadde ulike måter å forberede seg på når de skulle lese de nye tekstene, og Axel (9. trinn) uttrykker seg blant annet på denne måten før han skulle lese utdrag fra teksten «Løgn og sannhet» (Utdanningsdirektoratet, 2012):

Nei jeg så ... jeg tror i hvert fall at jeg så kjapt over teksten og så leste jeg overskriften først for å finne ut hva den antagelig kom til å handle om Du leser jo overskriften først uansett, men det er ... jeg tror det er viktig i hvert fall å tenke over hva det er du skal lese.

Når tekster leses høyt, vil elevene ha behov for både å kunne avkode og forstå innholdet og formidle teksten på en slik måte at omgivelsene har utbytte av det som blir lest. Axels utsagn kan vise behov for å vite noe om teksten på forhånd, og han tar i bruk relevante strategier for å forberede seg.

Det var flere av elevene som uttrykte at de ikke forberedte seg spesielt for å lese teksten høyt. En mulig årsak kan være at når elevene ikke hadde sett teksten tidligere, og det ikke var lagt til rette for å forberede seg, så var det heller ikke noe alle elevene anså for å være spesielt nødvendig. Det kan også være at elevene gjør forberedelser uten at de nødvendigvis tenker at det er det de gjør, fordi det er innarbeidede strategier. Noen ga uttrykk for at de gikk i gang med lesingen og håpet at det skulle gå bra. Andre forberedte seg ved å tenke over kvaliteten på sin egen lesing, det vil si hvordan det konkret

kom til å høres ut, som Thea (8. trinn) beskriver det i dette tilfellet etter å ha lest utdrag fra Avis Nordland (Avisa Nordland, 2014, 29. oktober):

Det var ... det jeg tenkte på det var bare det at jeg måtte prøve å se ... at jeg måtte prøve å være litt inni det og skille ord og så bare se om jeg fant noen ord som jeg ... Men så lenge som jeg pugger det, hadde det inni hodet mitt, jeg som har litt sånn konsentrasjonsproblemer, så lenge som jeg hadde det inni hodet og greide å binde det fast så er det bare ... tenkte jeg bare abonnementsavis, abonnementsavis, det var det jeg ... abonnementsavis.

Utsagn som dette tyder også på at elevene tar ansvar for leseferdighetene sine og for de områdene de eventuelt synes er vanskelige med lesingen. De har forventninger til egne leseprestasjoner og at det som leses høyt, skal høres mest mulig korrekt ut. I utsagnet ovenfor går det frem at fremfor å skaffe seg oversikt over innholdet og over sentrale begreper for å forstå hva teksten handler om, fokuserer Thea på å skille ord og se etter utfordrende enkeltord som hun pugger før hun skal lese det. De områdene Thea nevner, kan være de områdene hun synes er vanskelig med lesing, og som hun gjerne skulle vært forberedt på, spesielt når hun skal lese for andre. Ungdommers relasjoner til jevnaldrende er svært viktig, noe som også kan forklare behovet for å mestre ferdigheter som lesing på dette nivået. Elever som mangler relevante strategier for å kunne lese tekster, og som er klar over manglende mestringsevne, vil kunne stå i fare for å miste motivasjon for lesing, noe som kan få store følger for videre skolegang og arbeidsliv. Det å ha adekvate strategier for hvordan ulike tekster kan leses, kan bidra til å støtte elevens engasjement på måter som fremmer prestasjoner (Guthrie & Klauda, 2015), og i dette tilfellet kan det synes som Thea ikke opplever å ha tilstrekkelige strategier for å kunne lese høyt for klassen på den måten hun ønsker.

I flere av timene hadde læreren forberedt tekstinnholdet ved å lage tankekart på tavla. En av elevene, Ingrid (10. trinn) kommenterte etter økta om Knut Hamsun (Jensen & Lien, 2009) at det gjorde at hun fikk kjennskap til flere faktaopplysninger om temaet før de skulle lese teksten. Elevene beskriver samtaler om tekster som svært vanlig i forbindelse med lesing av tekster i norskfaget. Ut fra intervjuene handler samtalene med læreren i all hovedsak om kunnskapsinnholdet i tekstene som leses. Samtalene utdyper og klargjør, og

elevene har mulighet for å spørre for å få utvidet sine forståelser om tematikken som diskuteres. Denne typen dialoger kan bidra som støtte for en utvidet forståelse av innholdet i tekstene, noe som igjen kan bidra til å styrke elevenes bakgrunnskunnskaper (McCarthy & McNamara, 2021).

Selv om samtaler fremheves som viktig for å få økt forståelse av teksten, var det ikke alle som kunne uttrykke hva som ble mer forståelig gjennom samtaler. Elevene forstår nødvendigvis ikke begrunnelsene for de valgte aktivitetene av seg selv. Barber og Klauda (2020) fremhever hvor viktig det er at elever og lærere diskuterer valg av tekster og arbeidsmåter. Elevene kan gjennom denne typen diskusjoner oppleve at deres interesser tas hensyn til, noe som kan øke deres motivasjon for lesing.

Noen elever forteller om plakater i klasserommene hvor ulike forståelsesstrategier er presentert, men at de i liten grad benytter seg av disse, noe som kan tyde på at plakater i seg selv kan ha en noe begrenset funksjon. Fremfor å benytte plakater spør elevene heller medelever eller lærere dersom det er noe de ikke forstår. Å stille spørsmål er også en strategi, og ofte kan det å spørre medelever og lærere være helt nødvendig. Samtidig kan det å øve på nye og ulike strategier i autentiske situasjoner under lesing av tekster bidra til at nye strategier læres og repertoaret av strategier utvikles. Flere av elevene kommenterer at de synes lesing av fagtekster er vanskelig og særlig hvis de ikke er forberedt på innhold og begreper i tekstene. Law (2009) peker på at det å beherske strategier har nær sammenheng med mestring og motivasjon, noe som også kan forstås som at relevante strategier er sentrale redskap for både det å beherske lesing av tekster og ha motivasjon for lesing. Dersom elever mangler relevante strategier for å kunne avkode og forstå tekster, vil elevers lesevanskeligheter kunne øke ettersom kompleksiteten i tekster som elevene møter, er økende (Mesmer, Hiebert, Cunningham & Kapania, 2020). Elevenes utsagn kan tyde på at strategiarbeid i større grad kan trekkes mer eksplisitt inn i autentiske situasjoner i leseundervisningen.

Interesse

Interesse kan også ses i sammenheng med motivasjon og mestring (Barber & Klauda, 2020). Isak (8. trinn) uttrykker at han likte arbeidet med avisa som de gjorde i timen før intervjuet (Avisa Nordland, 29. oktober 2014):

Jeg synes virkelig at jeg fikk noe ut av den lesingen. Det hjelper liksom litt på hva man ... hvordan man forstår avisen, hvordan egentlig avisen er, og det er ganske kjekt å få vite om hvordan de blir satt opp, at det faktisk kan være litt sånne ting som man faktisk kan melde inn. Det visste faktisk ikke jeg noe om. Så det også er veldig nyttig bare å få vite om hva man kan gjøre hvis det er noe man ikke vil ha der og at de har lagt det ut på feile måter, om litt om redaktøren og sjefsredaktøren, direktøren og ... Det er veldig kjekt å vite om ...

På mange måter kan det synes som Isak fattet interesse fordi leseundervisningen var knyttet opp mot noe han har bruk for, og som gjør det relevant å lese. Flere av elevene mente også at dersom de hadde fått mulighet til å velge tekster selv, hadde lesing i timene blitt mer interessant. Ingrid (8. trinn) er ikke helt sikker på om hun synes det er spesielt interessant å lese, men hun understreker hvor viktig det er, og uttrykker seg slik etter å ha lest teksten «Du har jo biblioteket» (Jensen & Lien, 2008b):

Vi bruker veldig mange tekster som jeg egentlig ikke bruker å lese og interessere meg i, men jeg vet ikke helt, det er kanskje noe jeg synes er litt morsomt å lese ... Og lesing er egentlig veldig viktig ting å lære i hvert fall. Det er kanskje det viktigste, synes jeg nesten at lesing er.

Det kan virke som at selv om Ingrid ikke synes at tekstene hun leser på skolen, er spesielt interessante, motiverer hun seg likevel for lesing fordi hun opplever lesing som viktig. At elever har positive holdninger til lesing og ser på lesing som viktig selv om de ikke nødvendigvis er spesielt interessert i det, kan ifølge Barber og Klauda (2020) også bidra til at elever kan benytte ulike former for motivasjon for å tilegne seg tekster gjennom lesing.

Det sier seg selv at ikke alle tema kan fenge alle elever, og at elever ikke kan velge alle tekster som skal leses på ungdomstrinnet. En sentral del av tilpasningen kan derfor dreie seg om hvilke valgmuligheter det er mulig å legge til rette for i et faglig perspektiv for å gjøre tekster og arbeidsmåter interessante for elevene.

Oppsummering

Formålet med dette kapitlet har vært å utforske elevers synspunkter på sider ved leseundervisning på ungdomstrinnet. Analysene er basert på 12 elevintervju av elever på 8. og 9. trinn ved fire ulike skoler. Ett sentralt funn er at elevene tar et betydelig ansvar for egne leseferdigheter på dette nivået, kanskje spesielt dersom de opplever at det er områder i lesingen de vet at de ikke mestrer. De benytter de strategiene de har, selv om disse ikke nødvendigvis er tilstrekkelige. For disse elevene kan ansvaret, kombinert med utilstrekkelige strategier, over tid være krevende for å beholde motivasjonen for lesing. Et annet interessant funn er motsetningen som synes å ligge i at elevene på mange måter innretter seg etter den undervisningsformen de er en del av, samtidig som de har relevante og faglige innspill til hvordan de kan være mer delaktige i egne læringsprosesser. Refleksjonene over hva som kan involvere dem i leseundervisningen i større grad og motivere dem for lesing, synes å være i tråd med et konstruktivistisk læringssyn og nyere forskning på motiverende leseundervisning. Elevenes synspunkter kan også indikere at det kan være behov for en bevisstgjøring av roller og forventningsavklaringer i tråd med et konstruktivistisk læringssyn i leseundervisningen.

Nyere forskningsresultater innenfor lesing synliggjør en tilbakegang i leseprestasjoner i alle de nordiske landene i 2022 i forhold til tidligere målinger, noe som også indikerer at det fortsatt ligger et potensial hos elever for å tilegne seg mer kunnskap om egnede lesestrategier. Med svake leseresultater over tid, og også betydelige kjønnsforskjeller i lesekompetanse (Jensen et al., 2023), er det behov for mer forskning på hvordan elevers vilkår for relevant leseundervisning kan utvikles. I dagens læreplanverk har norskfaget et særlig ansvar for lesing (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre forskning på hva fagets ansvar kan ha å si for leseundervisningen på ungdomstrinnet, synes derfor å være viktig.

Referanser

- Afflerbach, P., Pearson, P. D. & Paris, S. (2017). *Skills and strategies; Their differences, their relationships, and why they matter*. I K. Mokhtari (Red.), *Improving reading comprehension through metacognitive reading strategies instruction* (s. 33–49). Rowman & Littlefield.
- Avisa Nordland (2014, 29. oktober). *Avisa Nordland*. [Bodø].
- Barber, A. T. & Klauda, S. L. (2020). How reading motivation and engagement enable reading achievement: Policy implications. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 7(1), s. 27–34. <https://doi.org/10.1177/2372732219893385>
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Chan, K. W. & Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), s. 817–831. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.09.002>
- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E. & Büttner, G. (2014). Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes. *Learning and Instruction*, 29, s. 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.07.001>
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the Nature and Development of Metacognition. I F. E. Weinert & R. Kluwe (Red.), *Metacognition, Motivation, and Understanding* (s. 21–29). Lawrence Erlbaum Associates.
- Guthrie, J. T. & Klauda, S. L. (2015). Engagement and motivational processes in reading. I P. Afflerbach (Red.), *Handbook of individual differences in reading: Reader, text, and context* (Bd. 7(1), s. 41–53). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203075562>
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2017). Literacy engagement and motivation; Rationale, research, teaching, and assessment. I D. Lapp & D. Fisher (Red.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (s. 57–84). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315650555-3>
- Jensen, M. & Lien, P. (2008a). *Fra saga til CD 8B. Norsk for ungdomstrinnet. Elevbok, bm.* (s. 34–35). Fagbokforlaget.
- Jensen, M. & Lien, P. (2008b). *Fra saga til CD 8B: Norsk for ungdomstrinnet* (s. 62–63). Fagbokforlaget.
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Eriksen, A., Løvgren, M. & Narvhus, E. K. (2023). *PISA 2022. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing*. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.205>
- Kember, D. (2001). Beliefs about knowledge and the process of teaching and learning as a factor in adjusting to study in higher education. *Studies in Higher Education*, 26(2), s. 205–221. <https://doi.org/10.1080/03075070120052116>
- Kraal, A., Koornneef, A. W., Saab, N. & Van den Broek, P. W. (2018). Processing of expository and narrative texts by low- and high-comprehending children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 31(9), s. 2017–2040. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9789-2>
- Kraja, P. (2014). Self-concept and self-evaluation in the transition from primary to lower secondary education. *The Eurasia Proceedings of Educational & Social*

- Sciences (EPESS)*, 1, s. 420–426. ISSN: 2587–1730 Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplan for Kunnskapsløftet, LK06*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Law, Y.-K. (2009). The role of attribution beliefs, motivation and strategy use in Chinese fifth-graders' reading comprehension. *Educational Research*, 51(1), s. 77–95. <https://doi.org/10.1080/00131880802704764>
- Lee, S. J. & Branch, R. M. (2017). Students' beliefs about teaching and learning and their perceptions of student-centred learning environments. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(5), s. 585–593. <https://doi.org/10.1080/14703297.2017.1285716>
- Lin, Y., Liang, J. & Tsai, C. (2012). The relationships between epistemic beliefs in biology and approaches to learning biology among biology-major university students in Taiwan. *Journal of Science Education and Technology*, 21, s. 796–807. <https://doi.org/10.1007/s10956-012-9367-y>
- 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. <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-04>
- Magnusson, C. G., Roe, A. & Blikstad-Balas, M. (2019). To what extent and how are reading comprehension strategies part of language arts instruction? A study of lower secondary classrooms. *Reading Research Quarterly*, 54(2), s. 187–212. <https://doi.org/10.1002/rrq.231>
- Marton, F. & Booth, S. (2012). *Om lärande*. Studentlitteratur.
- McCarthy, K. S. & McNamara, D. S. (2021). The multidimensional knowledge in text comprehension framework. *Educational Psychologist*, 56(3), s. 196–214. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1872379>
- Mesmer, H. A. E., Hiebert, E. H., Cunningham, J. W. & Kapania, M. (2021). Does One Size Fit All? Exploring the Contribution of Text features, Text content, and Grade of Use on Comprehension. *Reading Psychology*, 42(1), s. 42–72. <https://doi.org/10.1080/002702711.2020.1861864>
- O'Brien, D. & Rogers, T. (2016). Sociocultural perspectives on literacy and learning. I L. Corno & E. M. Anderman (Red.), *Handbook of educational psychology* (s. 311–322). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Prinz, A., Golke, S. & Wittwer, J. (2019). Refutation texts compensate for detrimental effects of misconceptions on comprehension and metacomprehension accuracy and support transfer. *Journal of Educational Psychology*, 111(6), s. 957–981. <https://doi.org/10.1037/edu0000329>
- Schunk, D. H. & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. I K. R. Wentzel & D. B. Miele (Red.), *Handbook of motivation at school* (s. 49–68). Routledge.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), s. 7–25. <https://doi.org/10.1080/10573560600837578>
- Sikt (2023). *Meldeskjema for personopplysninger i forskning*. <https://www.sikt.no/>
- Taboada, A., Buehl, M. M., Beck, J. S., Ramirez, E. M., Gallagher, M., Richey Nuland, L. & Archer, C. J. (2018). Literacy in social studies: The influence of cognitive and

motivational practices on the reading comprehension of English learners and Non-English learners. *Reading & Writing Quarterly*, 34(1), s. 79–97. <https://doi.org/10.1080/10573569.2017.1344942>

Utdanningsdirektoratet (2012). *Eksamensforberedelse 2012, Løgn og sannhet* (s. 1–34). <https://www.runenikolaisen.com/eksamen-i-norsk-2012-logn-og-sannhet/>

Wigfield, A., Mason-Singh, A., Ho, A. N. & Guthrie, J. T. (2014). Intervening to improve children's reading motivation and comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction. I S. A. Karabenick & T. C. Urdan (Red.), *Motivational interventions (Advances in motivation and achievement, Vol. 18)* (s. 37–70). Emerald Group. <https://doi.org/10.1108/S0749-742320140000018001>