

MASTEROPPGAVE

Emnekode:
ST314L

Navn:
Marit Wiggen kandidatnummer 3
Lena Gabrielsen kandidatnummer 4

*«Jeg har aldri trodd
at mine fag krever lesestrategier»*

*«I never thought my subjects needed
reading strategies»*

Dato: 08.05.21

Totalt antall sider: 76

Forord

Da er tiden inne for et tilbakeblikk på et spennende år med masterarbeid. Å være to om å skrive en master har vært en utviklingsprosess. Vi har søkt, lest, skrevet, diskutert, spist, ledd og vært på utflukt sammen for å få et best mulig utbytte av hverandres kompetanse. Samtidig har vi jobbet veldig selvstendig og fått til et godt samarbeid. Vi har måttet tåle kritikk, stressende frister, lite energi og frustrasjon, men konklusjonen er at vi har fått et godt vennskap for livet og stor respekt for hverandres fagkompetanse.

Takk til informantene som deltok med gode refleksjoner og bidrog til resultatdelen i masteren.

Takk til veilederen vår Karianne Berg for tydelig tilbakemeldinger og støtte. Du så prosessen vår og bidro til at vi så «lyset i tunnelen». Her fikk vi god veiledning og mange gode tips.

Å være i masterboblen gjør oss til egoister, og derfor har vi hatt utfordringer med å ta de rette valgene når det kommer til jobb, skole, familie og til venner. Vi har mange å takke: arbeidsgiver, Aud Sølvi Viken, Ronny Andre Kjær, våre familier, kollegaer og venner. Vi kunne ikke ha gjennomført en så krevende prosess uten dere, og vi er svært takknemlige for all støtte og bidrag. Tusen hjertelig takk, vi er ydmyke og ser at dere har vært tålmodige med oss.

Stjørdal, mai 2021.

Lena Gabrielsen og Marit Wiggen

Sammendrag

Tittelen på denne masteroppgaven er *Jeg har aldri trodd at mine fag krever lesestrategier* og er en kvalitativ studie om læreres refleksjoner om lesestrategier på vg1 yrkesfag.

Hensikten med forskningen er å få innblikk i lærernes forståelse rundt lesing og lesestrategier, og samtidig skaffe kunnskap om fokus på lesestrategier og hvilken kompetanse innenfor lesing og elevene trenger for jobb og hverdagsliv i fremtiden. Formålet var å se tilpasset opplæring opp mot lesestrategier, siden skolen er en dysleksivennlig skole og kartlegger alle elever på vg1. Tanken vår var at masteroppgaven kunne brukes som et utgangspunkt for en diskusjon om bruk av og opplæring i lesestrategier i alle fag etter endringen i læreplanene høsten 2020.

Problemstillingen i masteroppgaven er «Hvordan reflekterer lærere på vg1 yrkesfag over bruken av lesestrategier i sine fag?»

For å få svar på problemstillingen er det anvendt kvalitativ forskningsdesign og semistrukturert forskningsintervju til datainnsamlingen. Utvalget i studien bestod av seks lærere på vvg1 yrkesfag. Etter transkribering ble datamaterialet systematisert og analysemetoden *Stegvis-deduktiv-induktiv* (SDI) ble brukt som metode, som ble resultatdelen i masteroppgaven. Kvaliteten på forskningen er vurdert under punktene: validitet, reliabilitet, generaliserbarhet, forskerrefleksivitet og etiske overveielser.

Analysen av datamaterialet førte til to hovedkategorier: Lesing på vg1 yrkesfag og utfordringer i arbeidet med lesing på vg1 yrkesfag.

Konklusjonen etter funn, teori og drøfting viser at lærere jobber med lesestrategier i sine fag. Lærerne vet at elevene leser lite og trenger støtte og lesestrategier i de ulike fagene. De sier at lesing er viktig og et felles ansvar. Lærerne uttrykker at de jobber med lesestrategier, men at de også har behov for spesialkompetanse og at kartleggingsverktøyet Rådgiveren blir lite brukt. Med tydelige føringer fra ledelsen og en felles forståelse for viktigheten av lesing i alle fag, kan skolen få til et godt profesjonsfaglig fellesskap slik at lærerne ikke opplever å ha en mangel på kompetanse når det kommer til å jobbe med lesestrategier.

Abstract

The title of this master thesis is *I never thought my subjects needed reading strategies* and is a qualitative study on teachers' reflections about reading strategies in vg1 vocational studies.

The purpose of the research is to get an insight into what teachers think about reading and reading strategies. In addition, we wanted to gather information about teachers' focus on reading strategies and what kind of reading literacy the students will need in their future professions and everyday life. The purpose was also to look at adapted teaching in relations to reading strategies, since the school in this research is a dyslexia friendly school and map all new pupils in reading and reading comprehension. We want this master thesis to be used as grounds for discussion about the use of and training in reading strategies in every subject in vg1 vocational studies after the introduction of the new Kunnskapsløftet in the fall of 2020.

The research question for this master thesis was "How do teachers in the first year of vocational studies reflect on the use of reading strategies in their subjects?"

To answer the research question, we used a qualitative research design and semi-structured interview to gather the data. The selection consisted of six teachers who teach different subjects in vg1 vocational studies. After the transcription of the data material was systemized and we used the analytical method Stepwise-Deductive Induction (SDI), which became the result chapter in the master thesis. The quality of the research is evaluated according to the following: validity, reliability, generalizability, researcher reflexivity and ethical considerations.

The analysis of the data material resulted in two main categories: reading in vg1 vocational studies and challenges with working with reading in vocational studies. The conclusion is that teachers use reading strategies in the subjects, but for many of them it is an unconscious act. The teachers know that their pupils do not read enough and that they need support and reading strategies. According to the teachers, reading is important and it should be a collective responsibility. Even though the teachers work with reading strategies, they say that they need someone with expert skills on the subject matter. They also say that they do not use the mapping tool Rådgiveren enough. With clear guidelines from the school management and a collective understanding of the importance of reading in every subject, the school can be able to create a good professional community so that the teacher do not experience a lack of competence when they work with reading strategies.

Innhold

1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2 Formål og problemstilling	2
1.3 Begrepsavklaringer	3
1.4 Oppgavens oppbygging	3
2. Teoretisk grunnlag	4
2.1 Tilpasset opplæring	4
2.1.1 Kartlegging av elevens leseforståelse og tilpasset opplæring	5
2.1.2 Lesing og tilpasset opplæring	6
2.2 Lesing som grunnleggende ferdighet	7
2.3 Lesing i videregående i dag	8
2.3.1 Hvorfor trenger elevene å fortsatt jobbe med lesing på videregående?	8
2.3.2 Ulike tekster krever ulike lesestrategier	10
2.4 Å lese for fremtiden	13
2.4.1 Lesing i informasjonssamfunnet – hva innebærer det?	13
2.4.2 Lesing i jobb og hverdag etter skolen	14
2.5 Å undervise i lesing på videregående	15
2.5.1 En leselærer	15
2.5.2 Forskning på lærernes arbeid med lesing	17
2.5.3 Å legge til rette for å mestre	18
2.5.4 Lærers kompetanse og mestringsforventning	19
2.6 Samarbeid om lesing og tilpasset opplæring	20
3. Metode	22
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted	23
3.2 Forforståelse	23
3.3 Kvalitativt forskningsdesign	24
3.4 Semistrukturert forskningsintervju	25
3.4.1 Intervjuguide	25
3.4.2 Utvalg og rekruttering	26
3.5 Datainnsamling og analyse av forskningsresultater	27
3.5.1 Forberedelser før intervjuet	28
3.5.2 Gjennomføring av intervjuet	28
3.5.3 Transkribering av intervju	29
3.6 Analyseprosessen	30

3.7	Forskningens kvalitet	34
3.7.1	Kvalitet på studien.....	34
3.7.2	Validitet	36
3.7.3	Reliabilitet	36
3.7.4	Generaliserbarhet.....	37
3.7.5	Forskerrefleksivitet	37
3.7.6	Etiske overveielser	38
4.	Resultater	39
4.1	Lesing på vg1 yrkesfag.....	39
4.1.1	Tekster i ulike former	40
4.1.2	Lesing er viktig i alle fag	40
4.1.3	Elevne leser for lite	41
4.1.4	Lærerne støtter og motiverer elevene til å lese	42
4.1.5	Nivåtilpasning og lesing	43
4.2	Utfordringer i arbeidet med lesing på vg1 yrkesfag.....	44
4.2.1	Lesing er et felles ansvar	44
4.2.2	Utfordringer med nivåtilpasning i arbeidet med lesing	45
4.2.3	Behov for spesialkompetanse.....	46
4.2.4	Kartleggingsverktøy for lesing	47
5.	Drøfting	48
5.1	Lesing er viktig i alle fag.....	48
5.2	Lærernes refleksjoner rundt eget arbeid med lesing	51
5.3	Veien videre.....	53
6.	Konklusjon	57
	Litteratur.....	60
	Vedlegg	64

1. Innledning

1.1 Bakgrunn

Med Fagfornyelsen i 2020, heretter kalt Kunnskapsløftet 2020, ble det gjort endringer i fagfordelingen som fører til at elever på vg1 yrkesfag fra og med august 2020 ikke lenger skal ha norsk (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette faget flyttes i sin helhet til vg2. Som følge av dette vil det ligge et større ansvar på lærere som underviser i fagene på vg1 for å opprettholde elevenes leseferdigheter. Ifølge ny overordnet del av læreplanen, er lesing en av de fem grunnleggende ferdighetene. Der står det at «lærere i alle fag skal støtte elevene i arbeidet med grunnleggende ferdigheter» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 11).

Kunnskapsløftet 2020 har også gjennom overordnet del et eget punkt som handler om at elevene nå skal «lære å lære». I dette legger de at «opplæringen skal fremme elevenes motivasjon, holdninger og læringsstrategier, og legge grunnlaget for læring hele livet» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 11). Lesestrategier er en viktig del av de læringsstrategiene elevene kan bruke på videregående. Elever flest kan å lese når de kommer til videregående. Det mange av dem har problemer med, er å bruke ulike lesestrategier for å tilegne seg informasjon i ulike tekster (Berge, 2017). Dette betyr at elevene må fortsatt jobbe med lesing i alle fag når de kommer til videregående, men dette må nå skje gjennom opplæring i lesestrategier og bruk av disse i de ulike fagene.

Klasser på yrkesfaglig utdanning på videregående kan bestå av elever med ulik motivasjon, forkunnskaper, faglig nivå, ambisjoner og forutsetninger for læring. Tilpasset opplæring handler om å legge til rette for at alle elevene skal få en tilpasset opplæring ut fra deres nivå (Haug, 2020, s. 11). Knytter man konseptet om tilpasset opplæring og elevens forutsetning opp mot lesing og lesestrategier, ser man at det å kunne lese på en hensiktsmessig måte er viktig for å kunne tilegne seg informasjon. Ved å jobbe med lesestrategier som en del av den tilpassede opplæringen, kan man legge til rette for at alle elever kan tilegne seg informasjon etter sitt nivå.

Forskningsarbeidet har foregått på en dysleksivennlig skole. Å være en dysleksivennlig skole betyr at skolen er godkjent etter en rekke kriterier satt av Dysleksi Norge. Det handler i hovedsak om å kartlegge alle elevens leseferdigheter og sette inn tiltak der det er behov. I tillegg skal skolen sørge for at lærerne har kompetanse for å drive med tilpasset undervisning for de elevene som har lese- og skrivevansker i tillegg til språkvansker og

matematikkvansker (Dysleksi Norge, 2021). Skolen kartlegger alle nye elever og på bakgrunn av resultatene fra denne kartleggingen gjennomfører skolen kurs i lesing og læringsstrategier i de fleste klassene på vg1 yrkesfag og studiespesialiserende. Ettersom skolen bruker mye ressurser på dette, er det ønskelig å se på om lærerne også jobber med tilpasset opplæring og lesestrategier i sin undervisning.

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med masterarbeidet er å prøve å få en forståelse for hvilke tanker lærerne har rundt dette med lesestrategier og lesing i sine fag nå som norsk ikke lenger er en del av fagene på vg1 yrkesfag. Hensikten med forskningen er ikke å avdekke en endelig sannhet, men heller prøve å forstå og skaffe kunnskap om fokus på lesestrategier på vg1 yrkesfag, samt få en forståelse for hvilke tanker lærerne har om hvilken kompetanse innenfor lesing elevene bør ha for å kunne mestre både yrkesliv og hverdagsliv i fremtiden. Ifølge PISA-undersøkelsen er leseferdighet «en nyttig og nødvendig forutsetning for å delta i samfunnet. Lesing bidrar ikke bare til at enkeltmennesker utvikler seg og utvider sin kunnskap. Skriften binder også sammen mennesker og institusjoner og er en forutsetning for meningsutveksling og tilhørighet i vårt demokrati» (Maagerø og Tønnesen, 2019, s. 17).

I tillegg ønsker vi å se på lesestrategier opp mot prinsippet om tilpasset opplæring, og da særlig basert på resultatene fra kartleggingsverktøyet Rådgiveren som alle nye elever kartlegges gjennom. Vi ønsker å få en forståelse for om lærerne ser nytten i resultatene og om de benytter seg av den informasjonen som finnes der. Vi har også et ønske om at denne masteroppgaven kan brukes som utgangspunkt for en diskusjon rundt bruk og opplæring i lesestrategier i alle fag etter innføringen av Kunnskapsløftet 2020.

Som følge av dette har vi kommet frem til problemstillingen:

"Hvordan reflekterer lærere på vg1 yrkesfag over bruken av lesestrategier i sine fag?".

En av styrkene ved problemstillingen er at vi har vært selektive av utvalget av lærere som har opplevd de nye endringene. I tillegg spør vi intervjuobjektene om å bare reflektere over problemstillingen, noe som er med på å ufarliggjøre situasjonen. En av svakhetene ved problemstillingen er lærerne har hatt for lite tid til å reflektere over de nye endringene i fag-

og timefordelingen på vg1 yrkesfag. Mange av lærerne har kanskje ikke satt seg inn i den situasjonen og de har ikke tenkt over hvordan de kan jobbe med lesestrategier.

1.3 Begrepsavklaringer

Leseferdighet, leseforståelse, lesestrategi og læringsstrategi

Leseferdighet handler om «evnen til å forstå tekst gjennom korrekt omsetting av bokstavkombinasjoner (ord, symboler) til forståelse av hva disse bokstavkombinasjonene betyr» (FHI, 2015). «Både ordforråd, symbolfunksjon, øyebevegelser, øvelse, interesse, målrettethet og type stoff som leses er med å bidra til god leseforståelse» (FHI, 2015).

Leseforståelse defineres som det «å skape mening ut av det vi leser» og dette er dermed «nøkkelen til å få kunnskap, informasjon eller opplevelser i møte med ulike tekster» (Roe, 2017, s. 25). **Lesestrategier** er «bevisste handlinger leseren gjør for å øke leseforståelsen sin» (Brevik & Gunnulfsen, 2012, s. 58). For at en lesestrategi skal bli noe mer enn en aktivitet man utfører én gang, må strategiene læres slik at elevene velger en strategi når de skal lese en tekst ut fra formålet med teksten (Brevik & Gunnulfsen, 2012, s. 58-59).

Lesestrategier kan sies å være en **læringsstrategi**. Med læringsstrategi menes «fremgangsmåter elever bruker for å organisere sin egen læring» (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 30). For at elevene skal kunne nytte seg av læringsstrategiene, må de ha nok kunnskap om strategiene og kunne bruke dem på en god og egnet måte (Roe, 2017, s. 84).

1.4 Oppgavens oppbygging

Masteroppgaven er delt inn i fem kapitler. Lena har hatt hovedansvaret for kapittel 1 og 2, Marit har hatt hovedansvaret for kapittel 3. Kapittel 4, 5 og 6 er skrevet av Lena, men i samarbeid med Marit.

Det første kapittelet er en innledning til temaet i oppgaven, samtidig som oppgavens formål og problemstilling blir presentert. I tillegg inneholder denne delen forklaringer på det som anses som viktige begrep for oppgaven. I kapittel 2 presenteres det teoretiske grunnlaget for masteroppgaven. Det inneholder relevant teori og forskning på området lesing og lesestrategier. Kapittel 3 presenterer den metodiske tilnærmingen for forskningen. Her er en oversikt over vitenskapsteoretiske betraktninger, valg av metode, datainnsamling med analyse

og forskningens kvalitet. I kapittel 4 finner man en presentasjon av resultatene av forskningen. I kapittel 5 drøftes hovedfunnene i forskningen med utgangspunkt i aktuell teori og forskning på området. I det siste kapittelet, kapittel 6, finner man konklusjonen, hvor vi oppsummerer masteroppgavens funn og ser fremover.

2. Teoretisk grunnlag

2.1 Tilpasset opplæring

Lærere i Norge i dag er lovpålagt å tilpasse opplæringa for elevene ut fra det nivået og forutsetningene som elevene har (Opplæringslova, 1998, §1-3). Tilpasset opplæring kan være en av de største utfordringene en lærer møter i klasserommet. Lærerne må tilpasse undervisningen slik at alle elevene får en undervisning som passer dem. Målet er at alle skal få et faglig og sosialt utbytte av den opplæringa de mottar på skolen (Haug, 2020, s. 11).

Klasser på yrkesfaglig utdanning på videregående kan bestå av elever med ulik motivasjon, forkunnskaper, faglig nivå, ambisjoner og forutsetninger for læring. Tilpasset opplæring handler om å legge til rette for at alle elevene i disse klassene skal få en opplæring tilpasset dem og deres nivå (Haug, 2020, s. 11).

I den overordnede delen av den nye læreplanen fra 2020 har Utdanningsdirektoratet lagt inn en ganske vid forståelse av begrepet tilpasset opplæring ved å si at alle elever skal få en tilpasset opplæring gjennom variasjon og tilpasninger. Dette skal gjelde for mangfoldet i elevgruppa (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 17-18). Det betyr at man må tilrettelegge undervisningen slik at den møter behovene til elevene med stort læringspotensial på samme måte som den møter behovene til elevene med liten motivasjon, lese- og skrivevansker, faglige utfordringer, osv. Undervisningen skal med andre ord treffe elevene på hele skalaen.

Tilpasset opplæring og begrepene inkludering og inkluderende læringsmiljø henger tett sammen. Man har som mål å inkludere elevene både faglig og sosialt, og tilpasset opplæring er et steg mot en inkludering gjennom å tilrettelegge læringsmiljøet for alle elevene. Flexibilitet er en viktig forutsetning både undervisningsopplegg og gjennomføring for at læringsmiljøet skal være inkluderende og tilpasset alle elevene (Haug, 2020, s. 27-28). Dette

kan være krevende for en lærer, og her vil lærerkompetansen være avgjørende for om man lykkes godt med tilretteleggingen. Det er likevel ikke læreren alene som står ansvarlig for tilpasset opplæring. En forankring og et fokus på skolen er viktig for å videreføre tilpasset opplæring inn i de ulike klasserommet. Skoleledelsen må legge til rette for å jobbe med tilpasset opplæring i samråd med kolleger da en felles utarbeidet visjon blant personalet på skolen vil gi bedre resultater (Haug, 2020, s. 30-31).

Differensiering av undervisningen går ut på at man tilpasser innhold og arbeidsmåter til elevenes individuelle forskjeller. Ved differensiering av innhold gir man elevene fagstoff, aktiviteter og lærestoff med ulik vanskelighetsgrad. Når man differensierer arbeidsmåter gjør man det mulig at eleven kan jobbe med stoffet på ulike måter. Dette forutsetter kjennskap til hvordan eleven jobber og hvilke behov den enkelte elev har (Buli-Holmberg, 2015, s. 65). Når det gjelder læremidler, viser forskningen at læreboka har en dominerende plass i undervisningen og at det er behov for større variasjon i valg av læremidler (Buli-Holmberg, 2015, s. 67)

2.1.1 Kartlegging av elevens leseforståelse og tilpasset opplæring

Å kartlegge elevenes lesehastighet og leseforståelse er et viktig verktøy i arbeidet med tilpasset opplæring. Kartlegging gjør det lettere for lærere å tilpasse undervisningen til eleven(e), og det gir eleven(e) mulighet til å få hjelp og støtte (Færevaag & Gabrielsen, 2014, s. 197). Ifølge Buli-Holmberg (2015, s. 62) vil «tilrettelegging basert på resultatene fra kartleggingsarbeidet [...] gi lærere muligheter til å tilpasse metoder, lære- og hjelpemidler og organiseringsformer i tråd med den enkelte elevens behov».

Rådgiveren er et kartleggingsverktøy som brukes for å kartlegge elever fra 10 år og til voksenopplæring i fagene norsk, engelsk og matematikk. Rådgiveren «har tilhørende rådgiving, og muliggjør at den enkelte lærer kan tilpasse opplæringen som del av vanlig undervisning.» (NetPed, 2021). Resultatene fra Rådgiveren gir skolen et innblikk i hva det er elevene sliter med, og alle lærerne kan bruke kartleggingsresultatet til å veilede og bistå elevene i læringsprosessen. Resultatene gir også indikasjoner og klare innspill på utredningsbehov fra PPT mv.

Resultater av gjennomførte studier knyttet til kartlegging viser at lærerne har et forbedringspotensial når det kommer til å bruke kartleggingen og gjøre dette arbeidet med systematisk og målrettet (Buli-Holmberg, 2015, s. 76).

2.1.2 Lesing og tilpasset opplæring

Også leseopplæringen skal være tilpasset. Veiledning og støtte i bruk av ulike lesestrategier vil kunne gi elever med ulike læringsforutsetninger mulighet til å tilpasse og regulere opplæringen til sitt eget nivå. På den måten vil elevene kunne få ta i bruk læringspotensialet sitt (Buli-Holmberg & Unneland, 2020, s. 122). Målet er at alle elever skal føle seg inkludert i undervisningen når de jobber med oppgaver som omhandler lesing, og arbeid med lesestrategier kan være et hjelpemiddel for at de mestrer veien inn i tekstene og kan delta i aktiviteter knyttet til lesing.

En del elever sliter med lese- og skrivevansker. Det finnes tiltak man kan gjøre for å støtte elever med lese- og skrivevansker. Disse elevene trenger ikke en annen type undervisning enn den som foregår i klasserommet, men de kan trenge tilrettelegging ved å få bruke lengre tid på prøver og strukturering av oppgaver, gjennomgang av stoff for å forstå ulike sammenhenger eller trene på ord. Her må man kjenne eleven og hans/hennes vansker da det ikke finnes noen fasit som passer for alle elever. Et viktig steg i tilpasningen for eleven er at tekster som gis i undervisningen må være tilpasset elevens nivå og ferdigheter. For at eleven skal kunne fortsette å utvikle leseferdighetene sine, må eleven kunne lese minst 80 % av ordene i teksten. Er teksten vanskeligere, vil den ligge utenfor elevens nærmeste utviklingszone (Lyster & Frost, 2016, s. 356). Dysleksi Norge (2021) har en oversikt over hva en faglærer skal kunne gjøre innenfor de ordinære rammene for tilpasset opplæring, i henhold til § 1-3 i Opplæringsloven:

- La elevene bruke ulike arbeidsmåter slik at de alle får vist hva de kan
- La elevene bruke den tiden de trenger på arbeidet
- La elevene bruke tekster, bøker og læremidler som passer for dem
- Bytte mellom tavleundervisning, gruppearbeid og egentrening
- Bytte på å snakke, skrive, bruke data, aviser og så videre
- Tilpasse vanskelig ting i faget, slik at det blir lettere

Dette viser at det er ganske mye en faglærer bør ha kunnskap om og ha med seg i planleggingen av undervisningen for elever med lese- og skrivevansker.

Når det kommer til oppgaver knyttet til lesing, passer det seg godt å differensiere disse oppgavene for den enkelte elev. Tilpasningen kan gå på omfang og vanskelighetsgrad, samt hva som er målet med oppgaven. For elever som sliter med motivasjon når det kommer til lesing, kan man gi en konkret oppgave hvor eleven vil oppleve å få umiddelbare resultater (Mortensen-Buan, 2019, s. 191-192).

2.2 Lesing som grunnleggende ferdighet

Som nevnt i innledningen er arbeidet med de grunnleggende ferdighetene i alle fag implementert i overordnet del av læreplanen i forbindelse med Kunnskapsløftet 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 11). De grunnleggende ferdighetene ble først introdusert gjennom Kunnskapsløftet 2006, og «ferdighetene ble sett som nødvendige forutsetninger for læring og utvikling både i skole, arbeid og samfunnsliv. De ble sett som uavhengige av fag, samtidig som de var knyttet til innholdet i de ulike fagene» (NOU, 2014:7, s. 60). Ifølge NOU-en fra 2014 har de grunnleggende ferdighetene ulik plass og rolle i fagene og må brukes ut fra «kunnskaps- og anvendelsesområder i fagene og til fagenes egenart og formål» (NOU, 2014:7, s. 60). Med andre ord, lesing i engelsk er ikke det samme som lesing i naturfag eller i et programfag. Det betyr likevel ikke at lesing ikke skal være en del av alle disse fagene, aktiviteten må bare justeres ut fra formålet.

Rammeverket for grunnleggende ferdigheter definerer det å lese som det «å kunne forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i innholdet i tekster. Tekster inkluderer alt som kan leses i ulike medier, ikke bare ord, men også illustrasjoner, symboler eller andre uttrykksmåter» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10). Videre står det at en viktig del av lesingen handler om å vite hva som kjennetegner de ulike tekstene og hvilken funksjon de har (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10). Det står også i rammeverket at elevene skal lese mer og mer utfordrende tekster i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12-14). Dette krever at elevene læres opp i tekstsjangere og at de blir forklart hvorfor man skal lese de ulike tekstene, altså deres funksjon. Det betyr også at å lære seg lesestrategier er like aktuelt for både sterke og svake lesere (Brevik, 2014, s. 5).

Ser man på hver enkelt læreplan for de ulike fagene og programområdene, er det også

kommet en del som heter «Om faget». Her får man presentert hva det spesifikt vil si å jobbe med de grunnleggende ferdighetene i de ulike fagene. I matematikk for yrkesfag står det følgende under «å kunne lese»:

«Å kunne lese i matematikk P inneber å skape mening både i tekstar frå samfunnet og arbeidslivet og i matematiske tekstar. Å kunne lese i matematikk P vil seie å sortere informasjon, analysere og vurdere form og innhald og samanfatta informasjon i samansette tekstar» (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

Også i læreplanen til teknologi- og industrifag er det listet opp en god del tekster, samt hva elevene bør kunne gjøre med disse tekstene:

«Å kunne lese i Vg1 teknologi- og industrifag innebærer å kunne innhente, reflektere over, tolke, forstå og bruke aktuelle fagressurser. Videre handler det om å lese og forstå bruksanvisninger, arbeids- og sikkerhetsinstruksjoner, arbeidstegninger og andre yrkesrelevante beskrivelser med tegn og symboler» (Utdanningsdirektoratet, 2021b).

For alle fellesfag og programområder på yrkesfag vg1 står det ganske detaljert hvilke leseferdigheter elevene bør kunne mestre, samt hva de skal lese. Tar man utgangspunkt i det som står der, tyder det på at faglærerne har et stort ansvar når det kommer til å jobbe med lesing.

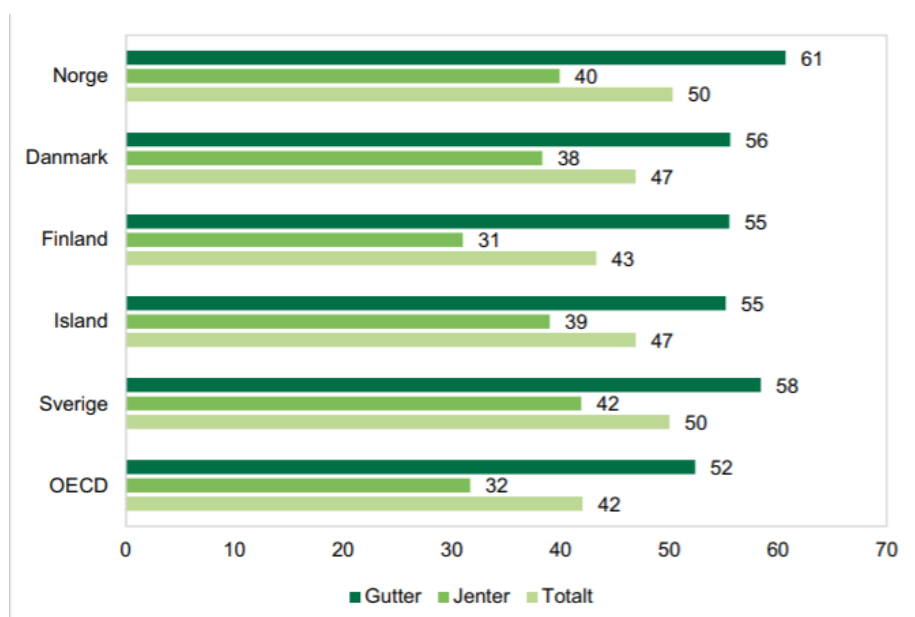
2.3 Lesing i videregående i dag

2.3.1 Hvorfor trenger elevene å fortsatt jobbe med lesing på videregående?

Det å kunne lese er en viktig ferdighet barn og unge bør ha for å komme seg gjennom skolegangen og videre ut i livet. Alle elever har ulike nivå av leseferdigheter, og disse må vedlikeholdes og utvikles gjennom hele skolegangen. «Det er mye som tyder på at svært mange lærere har tatt det for gitt at elevens leseforståelse vil utvikle seg automatisk etter hvert som de får stadig mer lesetrening» (Roe, 2017, s. 12).

Når elevene kommer til videregående, kan de fleste elevene å avkode ord og lese hele setninger. Noen elever sliter med dysleksi og vil trenge ekstra tilrettelegging og hjelpemidler, mens andre elever har norsk som andrespråk og har sine egne utfordringer med å lese norsk. Likevel klarer de fleste elevene stort sett å lese tekster. Elevene vil trenge hjelp med er å lære

seg strategier for å hente ut informasjon, fortolke og bruke den informasjonen de tilegner seg gjennom å lese ulike tekster. Det er her arbeidet ligger for lærere i den videregående skolen (Berge, 2017). PISA-undersøkelsen fra 2018 viser også at det er mange elever som ligger under det nivået som anses som nedre grense for den lesekompetansen elevene bør ha når de går videre til videregående og senere arbeidslivet. Ifølge undersøkelsen var det i 2018 1 av 5 som lå under denne grensen, noe som var en økning på fire prosentpoeng fra 2015 (Jensen et al., 2019, s. 6). Resultatene viser også at halvparten av elevene som går ut fra ungdomsskolen ikke leser på fritiden for moro skyld, slik som vist i figur 1, og at guttene er overrepresentert i denne gruppa (Roe, 2020, s. 112)



Figur 1: Prosentandel norske elever som oppgir at de ikke leser for fornøynsens skyld, totalt og fordelt på kjønn i PISA 2000-2018. (Roe, 2020, s. 112)

Overordnet del av læreplanen har også fokus på at elevene skal lære å lære. Det vil si at elevene vil trenge verktøy og ferdigheter for å lære seg å jobbe selvstendig med stoff for å kunne bruke dette i arbeidet med skoleoppgaver. Lesestrategier er en form for læringsstrategi. Det er ved å beherske ulike lesestrategier at elevene vil kunne arbeide med det stoffet de får i de ulike fagene og forstå det de leser (Brevik et al., 2019). Gibson og Smith (2018, s. 1) definerer informasjon som noe som gir leseren fakta eller kunnskap, uansett kontekst. Dette betyr at informasjon kan være alt fra noe man leser på sosiale medier, aviser, skolebøker, artikler på nett, osv. Det er viktig at man følger utviklingen og forstår at lesing ikke lenger

bare foregår gjennom trykte tekster (Ng og Graham, 2017, s. 17). Leseferdighetene må dermed utvikles for å tilpasses den nye konteksten man leser tekstene i. Barn og ungdom leser mye på digitale plattformer og møter situasjoner de må lese gjennom sosialisering på sosiale media, gaming og gjennom nettsøk på Internett (Ng og Graham, 2017, s. 20).

Ifølge Breviks forskning på bruk av lesestrategier i engelsk på videregående, kom det frem at elever på yrkesfaglig studieretning er svakere lesere enn elever på studiespesialiserende, men at disse elevene viste seg å være til dels gode lesere gjennom å være aktive lesere og identifisere viktig informasjon. Videre sier Brevik at det faktisk at de er svake lesere kan ha vært en motiverende faktor til å bruke lesestrategier fordi det førte til at de forstod mer. Dette igjen kan ha ført til at de svake elevene var mer åpne for å lese (Brevik, 2017, s. 88).

2.3.2 Ulike tekster krever ulike lesestrategier

Tekstene elevene i videregående møter i dag er ikke som for 20 år siden. Da man før brukte trykte lærebøker og fagbøker og leksikon som støtte, har man i dag Internett som byr på en rekke ulike tekster. I tillegg møter man tekster som kombinerer tekst med bilder, grafikker, videoer o.l., og dette gjør at elevene trenger nye strategier når de skal lese (Weyergang & Magnusson, 2020, s. 47). Tekstene på Internett er ofte bygd opp slik at man kan begynne med én tekst, trykke på en lenke og havne et annet sted (Roe, 2017, s. 49).

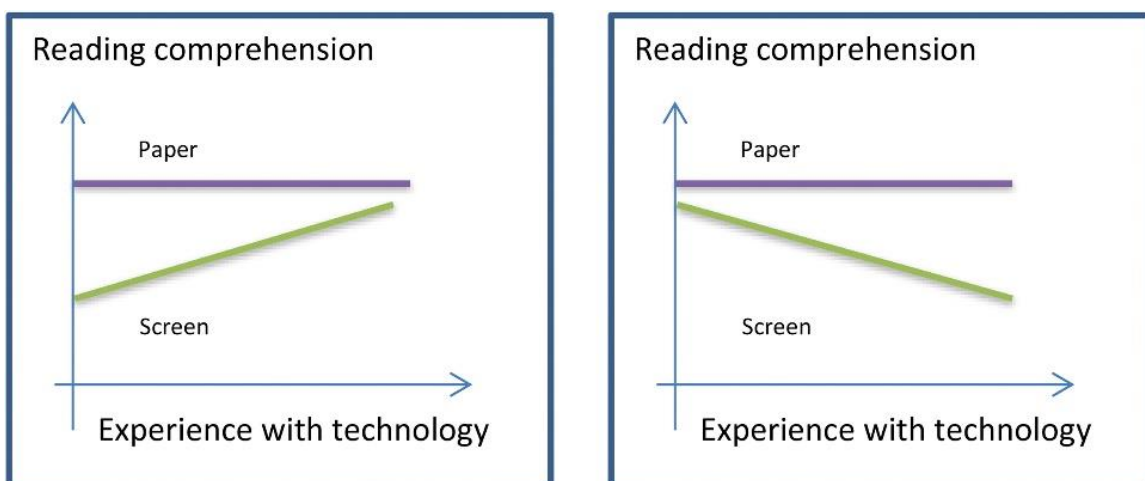
På yrkesfag på videregående møter elevene mange ulike teksttyper i løpet av vg1. I naturfag skal de lese fagtekster, i engelsk leser de saktekster og skjønnlitteratur, i programfag kan de møte på ulike tekster som oppskrifter, diagrammer, skisser, HMS-reglement, lover og forskrifter, osv. Til og med i matte har det blitt et større krav til lesekompetanse, jf. egen del i læreplanen som definerer arbeid med lesing (Utdanningsdirektoratet, 2021a). De ulike tekstene krever ulike måter å lese tekstene på, altså ulike lesestrategier. Det er også forskjell på hvor man finner disse tekstene. Noen tekster får man på ark, andre finner man i bøker og noen tekster finner man i digitale bøker.

For å kunne utnytte Internett som et verktøy og som kilde til informasjon, vil det være behov for å utvikle et høyere nivå av kognitive ferdigheter og lesestrategier. Når man leser tekster på Internett, må man for eksempel utvikle en strategi for å navigere gjennom det teksthavet man møter. Leseren må klare å lese den teksten som gir informasjon uten å la seg distrahere av f.eks. reklamer. I tillegg må leseren klare å holde fokus og oversikt mens han/hun beveger seg

gjennom teksten på en skjerm. (Dwyer, 2013, s. 345). Man kan ikke anta at elevene som vokser opp med en mobil i hånda mestrer å behandle den informasjonen som finnes på Internett. Det betyr at lærere må bruke tid på å veilede elevene i både lesing på Internett, men også det å velge ut riktige kilder og være kritisk til de kildene man finner.

En studie gjennomført i USA viser at elevene har lavere leseforståelse når de leser på skjerm enn når de leser på papir. Forskjellen er større på datamaskiner enn på mobiler, noe som kan være et resultat av at man må scrolle på datamaskinen for å forflytte seg i teksten (Delgado et al., 2018, s.34). Studien konkluderer med at man kan ikke unngå å lese på skjerm i dagens skole, men at man bør holde på papirløsninger når det kommer til lesing. Det bør også vurderes om det er riktig at man i større og større grad går over til mer skjermbaserte løsninger på tester og eksamener (Delgado et al., 2018, s. 36). Poenget i studien er ikke at man skal kutte ut digitale tekster, men at man bør legge til rette for å bruke både papir og skjerm i undervisningen, og at elevene må få opplæring i lesestrategier når man skal lese digitale tekster.

Figur 2 viser sammenhengen mellom leseforståelse på både papir og skjerm opp mot elevenes tekniske kompetanse. Desto lavere teknisk kompetanse eleven har, jo lavere er leseforståelsen på skjerm, og motsatt (Delgado et al., 2018, s. 25)



Figur 2: En oversikt over hvilken effekt erfaring med teknologi har på leseforståelsen avhengig av om man leser på papir eller skjerm (Delgado et al., 2018).

En annen studie om digitale leseferdigheter viser at når det kommer til å søke etter relevante tekster for en gitt oppgave, har elevene mangelfulle strategier. Funnene viser at både søket etter informasjonen og vurderingen av denne er preget av tilfeldigheter. Studien viste også at elevene fant det utfordrende å lese sammenhengende på skjerm. Et viktig funn var at «når elevene ikke differensierer lesingen sin, dvs. skifter mellom ulike måter å samhandle med tekst på når de leser på nettet, så kan resultatet bli at de gjennomgående søkeleser uten å komme til fasen hvor dybdelesingen er i fokus» (Stenseth, 2021, s. 13).

Tekster på skjerm og Internett utgjør bare en del av det tekstmaterialet som elevene møter. Skjønnlitterære tekster og fagtekster er andre typer tekster, og disse er laget ut fra ulike formål, med tanke på innhold, form og struktur, og må dermed leses på forskjellige måter (Roe, 2017, s. 47). Mens man med skjønnlitterære tekster må lære seg å lese mellom linjene og sette seg inn i jeg-ets situasjon, må man i fagtekster hente ut relevant informasjon der dette er nødvendig.

Ifølge Brevik et al. (2019, s. 62) er det ikke uvesentlig hvilke lesestrategier man bruker når. Det som avgjør om en lesestrategi er god eller ikke kommer an på hvordan den brukes sammen med andre typer lesestrategier og hvordan disse brukes på de ulike tekstene. Elevenes forkunnskaper avgjør hvilke typer lesestrategier de trenger i møte med de ulike tekstene. Det er derfor viktig at både lærere og elever har kunnskap om lesestrategier og deres bruksområde. Breviks forskning på bruk av lesestrategier viser at engelsklærere brukte et lite repertoar av lesestrategier når de ga elevene leseinstruksjoner. Dette til tross for at tekstene elevene møter på videregående er mer krevende (Brevik, 2017, s. 88).

Når det kommer til arbeid med fagtekster, er forkunnskap viktig for leseforståelsen. En måte å støtte elevene i lesinga kan derfor være å gi elevene faglig innsikt og lære inn fagbegreper samtidig (Mossige, 2010, s. 15). Dette kan innebære aktivisering av førkunnskap, samt gjennomgå vanskelige/nye begrep i fellesskap og forklare hva disse betyr. For svake lesere kan dette virke avskrekkende i møte med fremmede ord. Grunnen til dette er at elevenes forståelse står i fare for å falle sammen hvis de møter fagbegreper i teksten som de ikke forstår. En god begrepsforståelse kan ha en fremmede effekt på leseforståelsen (Brevik & Gunnulfsen, 2012, s. 28). Begrepsforståelsen kan også påvirke lesemotivasjonen da elevene fort kan miste interessen og sammenhengen i det de leser hvis de møter på mange ukjente ord og uttrykk (Brevik & Gunnulfsen, 2012, s. 30).

I programfag på yrkesfag og fag som naturfag og kroppsøving er det stort sett fagtekster elevene møter. Mange fagtekster inneholder fagord og -begreper som for en del elever kan være vanskelige å forstå (Mossige, 2010, s. 20). Her vil det være viktig at læreren er en god leselærer og forklarer fagord i forkant av lesingen. Dette vil gjøre det lettere for elevene å angripe teksten. Men også tekstene som brukes i programfag er mange, fra rene faktatekster til diagrammer, oppskrifter og tegninger.

Ifølge Brevik (2014, s. 4) er lesestrategier viktige:

«Å lese kan gjøres på mange måter. Det er nettopp derfor lesestrategier er så viktige. Det er forskjell på bare å lese i vei uten å være bevisst hvorfor eller hvordan man leser, og det å lese med et klart mål, overvåke egen lesing, bruke lesestrategier når det er nødvendig for å lukke gapet mellom det elevene forstår og det de er forventet å forstå, og å lete etter informasjon i teksten som ikke alltid er eksplisitt uttrykt.»

Det er med andre ord viktig å kunne tilpasse måten man leser på, altså lesestrategien, ut fra hvilken tekst man leser og hva som er formålet med å lese teksten.

Forskning viser også at sterke lesere i større grad bruker lesestrategier i sin læring, mens svake lesere gjør dette i mindre grad og heller bruker strategier for å memorere. Videre kommer det frem at flere studier viser «at det er de svake leserne som har størst nytte av lesestrategier» (Brevik et al., 2019, s. 64).

2.4 Å lese for fremtiden

2.4.1 Lesing i informasjonssamfunnet – hva innebærer det?

Med utviklingen av Internett dukket det opp et behov for å definere på nytt hva leseferdigheter innebærer i det 21. århundre. Med Internett får man tilgang til tekster som fremstår som ulike fra de trykte tekstene man får på papir (Dwyer, 2013, s. 344). Vi lever i et samfunn hvor tekster og informasjon nå er tilgjengelig med et tastetrykk, noe som krever en bredere lesekompetanse blant elevene. Ifølge en studie gjennomført av Gibson og Smith (2018, s. 733) er nøkkelen til suksessfull livslang læring at man blir trygg på å navigere seg gjennom den informasjonen som finnes. Det er lærernes jobb å både inspirere og lære elevene hvordan de selvstendig kan navigere seg rundt på nettet i søket etter informasjon. Videre må elevene lære seg å filtrere den informasjonen, behandle og forme den og deretter bli egne skapere av informasjon (Gibson & Smith, 2018, s. 739)

I dagens samfunn bruker man ofte begrepet "digital leseferdighet" da mye av den informasjonen man tilegner seg nettopp ligger på nett, og er noe man tilegner seg gjennom bruk av ulike teknologier. Det kan være blant annet PC, TV eller mobil. En god digital leseferdighet vil derfor være å bruke kilder på nettet for å finne relevant informasjon, men også å bruke disse kildene på en kritisk måte (Gibson og Smith, 2018, s. 734). Gjennom den teknologiske utviklingen i samfunnet har tilgangen til informasjon økt og den mengden informasjon som nå er tilgjengelig for mennesker er enorm. Med dette kommer et økt behov for en økt leseferdighet blant elever for å kunne navigere seg gjennom disse tekstene.

2.4.2 Lesing i jobb og hverdag etter skolen

Elevene har behov for grunnleggende ferdigheter i arbeid og i livet ellers. Arbeid med grunnleggende ferdigheter er viktig for å ha nok kompetanse som fremtidig leder, arbeidstaker, for å fungere i et arbeidsfellesskap eller for å mestre søknader, mailer, meldinger på telefon, behov for hjelp via Nav, bank og skatt.

Samfunnet og arbeidslivet har endret seg mye de siste årene, og yrker som tidligere var rent praktiske er ikke lenger det. Databaserte hjelpemidler har blitt en viktig del av både industri og jordbruk, og der hvor det tidligere bare var manuelt arbeid, har det nå kommet inn avansert teknologi. Dette stiller også krav til arbeiderne som må lese seg opp på den nye teknologien, en kunnskap de ofte finner i teorien. For å henge med i utviklingen og for å få en økt innsikt i disse nye områdene, vil det kreve en god lesekompetanse (Roe, 2017, s. 11).

Spetalen (2017) har gjennom sin forskning prøvd å belyse viktigheten av de grunnleggende ferdighetene med tanke på fremtiden. Han sier at «spørsmålet er ikke om yrkesutøvere i restaurant- og matfagene skal beherske grunnleggende ferdigheter, men hvordan de grunnleggende ferdighetene skal [...] integreres i opplæringen» (Spetalen, 2017, s. 107-108.. Videre kommer det frem at konditorer blant annet har en høy leseaktivitet da de ofte får ulike oppdragsbeskrivelser. Det er likevel flere yrkesgrupper som benytter seg av lesing, enten det er lesing av manualer, kjøreplaner, systemer for kvalitetssikring, osv. (Spetalen, 2017, s. 103). Dette gjenspeiler også det læreplanen i restaurant- og matfag sier om arbeid med lesing: «Å kunne lese i Vg1 restaurant- og matfag inneber å kunne lese og forstå reseptar og oppskrifter, ulike fagtekstar, og arbeidsbeskrivingar for maskiner og utstyr og kvalitetssikringssystem» (Utdanningsdirektoratet 2021c).

2.5 Å undervise i lesing på videregående

2.5.1 En leselærer

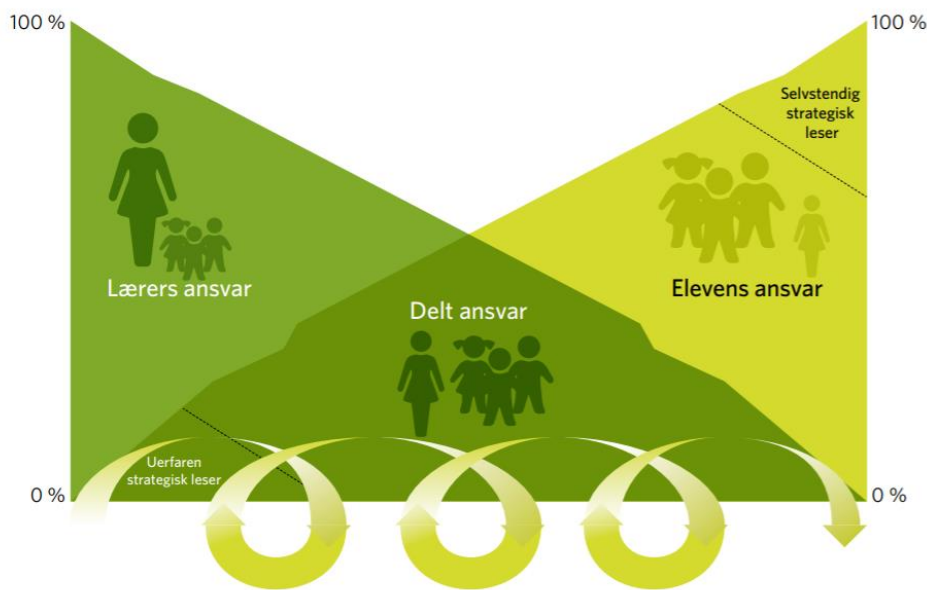
Lesing har tidligere blitt sett på som norsklærers oppgave, mye fordi norsklæreren har en utdanning som innebærer tekstkompetanse og en oversikt over lesestrategier (Roe, 2017, s. 14). Den personen som anses å ha mest innsikt i sitt eget fag, er faglæreren, noe som var et ukjent tankesett tidligere. Det vil dermed være naturlig at det er faglæreren som er den beste til å veilede elevene gjennom fagtekstene fra sitt eget område og lære dem gode lesestrategier (Mossige, 2010, s. 14).

Med Kunnskapsløftet 2020 og en endring i fagstrukturen på vg1 yrkesfag, må man endre denne tankemåten i en mye større grad enn før. Elevene leser i alle fag, noe som også betyr at ingen lærere kan fraskrive seg ansvaret for å arbeide med lesing (Roe, 2017, s. 14). Dette har også blitt mer presisert i overordnet del for læreplanen, hvor det står at «lærere i alle fag skal støtte elevene i arbeidet med grunnleggende ferdigheter» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 11). Det er lærerne som underviser elevene i de enkelte fagene som har ansvaret for at elevene forstår det de leser. Lærerne må støtte elevene slik at de forstår tekstene de blir presentert for. Når en lærer velger ut en tekst som elevene skal lese, må læreren kjenne til tekstens sjanger, faguttrykk i teksten og hva elevene må kunne av lesestrategier for å lese denne teksten. Det vil dermed være avgjørende at læreren har evne til å motivere elevene og forklare dem hensikten med å lese (Roe, 2017, s. 15).

Lesetreningen må være en naturlig del av undervisningen i alle fag, den kan ikke være en separat del av undervisningen hvor det er tydelig at man nå trener på lesing. Å øve på lesestrategier må være en naturlig del av de ekte lærings situasjonene som oppstår slik at bruken av disse strategiene blir mer realistisk og at elevene ser sammenhengen mellom strategi og formål (Roe, 2017, s. 82).

Når man skal jobbe med lesestrategier, må læreren være den som modellerer hvordan man skal bruke lesestrategien på teksten og veilede elevene gjennom det. Her er stillasmetoden sentral («scaffolding»), hvor læreren begynner med å forklare og demonstrere hvordan lesestrategien kan brukes og deretter lar elevene gradvis få prøve seg selv. (Roe, 2017, s. 80-82). Hattie sier at «profesjonelle lærere som planlegger og organiserer undervisningen nøye, får høyere læringsutbytte hos sine elever, blant annet ved modellering av strategier» (Brevik & Gunnulfsen, 2012, s. 60). Hvis læreren lærer elever et bredt utvalg av lesestrategier, vil

elevene etter hvert kunne velge lesestrategier basert på hensikten med lesingen og dermed øke leseforståelsen (Brevik & Gunnulfson, 2012, s. 60). En slik modellering krever kjennskap til og kunnskap om de ulike lesestrategiene og deres funksjon. I dette arbeidet er det også viktig å tenke på hvilken tekst man bruker. Man må tilpasse teksten til elevene og deres ferdighetsnivå (Buli-Holmberg & Unneland, 2020, s. 131).



Figur 3: Lærers og elevs ansvar i gradvis overføring av ansvar over tid (Brevik et al., 2019, s. 65)

Figur 2 viser hvordan undervisning i lesestrategier først er lærers ansvar hvor lesestrategier modelleres og hvor det gradvis går over til et delt ansvar mellom lærer og elev. Her veiledes elevene i bruk av lesestrategiene. I siste fase er det elevene som står ansvarlige for bruk av lesestrategier på en selvstendig måte. (Brevik et al., 2019, s. 65-67).

Det er en sammenheng mellom leseforståelse og lesestrategier, og mange elever har noen lesestrategier i verktøykassa si. Det er likevel lærernes oppgave å sørge for at verktøykassa inneholder flere lesestrategier. Særlig de elevene som er lite strategiske lesere trenger å utvikle de gode lesestrategiene (Mossige, 2010, s. 14). En lærer blir en skikkelig god leselærer når elevene blir gjort bevisste på at de kan lese en tekst på flere måter (Mossige, 2010, s. 18). Det har også kommet kritikk mot lesestrategiundervisning, hvor det er sagt at man bør unngå «teknisk innlæring av abstrakte strategibegreper eller mekaniske øvelser uten mål og mening» (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 38). Denne kritikken går på at ren undervisning i lesestrategier kan ha en hemmende effekt på leseforståelsen og påvirke leseleden på en

negativ måte (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 38). Lærere bør dermed unngå rene lesestrategitimer og sørge for at lesestrategiene blir en naturlig del av undervisningen.

Astrid Roe (2017, s. 81) har laget en liste over hva som kjennetegner en god leselærer basert på Braunger og Lewis' forskning fra 2006. En god leselærer (i en forkortet versjon):

- Har troen på elevene sine og forstår at elevene i klassen kan være på ulike nivå og ha ulike forkunnskaper, forutsetninger og interesser.
- Har kjennskap til ulike lesestrategier og kan støtte elevene med å bruke disse.
- Motiverer elevene til å lese.
- Gir elevene tilgang til tekster i ulike sjangere slik at de får utvikle gode leseferdigheter basert på hvilken type tekst de leser.
- Har tekstkompetanse, særlig når det kommer til tekster innenfor det faget de underviser i.
- Jobber med lesestrategier i ulike læringssituasjoner og utnytter situasjoner der hvor de skal lese til å gjøre dem til bedre lesere.
- Vurderer elevene underveis i læringsprosessen for å kjenne til elevens svake og sterke sider.

For elever med utfordringer med lesing og liten motivasjon til å lese, må læreren være kreativ. I møte med slike elever, vil det være nødvendig med ulike typer tekster for å hjelpe eleven inn i materialet. I tillegg kan det være nødvendig å vise videoklipp og/eller bilder som støtte til teksten, men ikke som erstatning for teksten. For elever som er motvillig til å lese, kan det være viktig å fokusere på hva eleven får til der og da og sette mål for hva eleven skal klare. Den ene dagen kan målet være å lese en halv side, mens neste dag kan dette øke. Hovedpoenget er at eleven skal føle at han/hun mestrer lesingen (Ivey & Guthrie, 2008, s. 123-124).

2.5.2 Forskning på lærernes arbeid med lesing

Det er gjennomført flere studier om lærernes bruk av lesestrategier på videregående. En av dem er Breviks forskning på læreres kunnskap om lesestrategier. Ifølge Lisbeth M. Breviks forskning bruker mange lærere lesestrategier i undervisningen sin uten å selv være helt klar over det selv eller ha kjennskap om hva disse lesestrategiene heter. Forskningen viste at

lærerne hadde en bedre forståelse av formålet med lesestrategiene og hvordan de fungerte etter å ha gjennomgått videreutdanning (Brevik, 2014). Det betyr at det kan være behov for opplæring i lesestrategier for lærere i alle fag, programfaglærere og fellesfaglærere.

En annen forskning er en etnografisk studie gjennomført i USA av Darwin viser at yrkesfaglærere jobber like mye med lesing som fellesfaglærere, men at de gjør det på en annen måte. Studien viste at elevene i større grad møtte tekster i en autentisk setting, og at elevene ikke leste for å bestå eksamen, men for å jobbe sammen for å samle informasjon, skape en mening og bruke kunnskapen sin for å løse et spesifikt problem eller skape nye ideer. Videre viste studien at yrkesfaglærerne var flinke til å gi elevene strategier som hjalp dem i møte med ulike fagtekster. Disse yrkesfaglærerne så likevel ikke på seg selv som effektive lesere eller gode lesere, noe som kan komme av samfunnets syn på hva som er «ekte lesing», og at man bør endre dette synet på leseforståelse. Darwin avslutter med å peke på at situasjonsbasert leseferdigheter bør utforskes mer, og at kunnskap om denne praksisen kan hjelpe elevene med leseferdighetene på skolen og senere i arbeidslivet. (Darwin, 2006, s. 17).

2.5.3 Å legge til rette for å mestre

Faldet og Nordahl (2017) har sett på en studie gjennomført i Danmark om hvordan lærere oppfatter elever med ulike sosiale og faglige funksjonsnivå. Ut fra studien så man at elever motiveres av å mestre. Lærerne må ha positive forventninger til at elever skal utvikle seg faglig og sosialt, og lærerne må støtte elevene i læringsarbeidet. Forventningene til elevene må være realistiske og høye. I tillegg bør aktivitetene elevene får by på utfordringer. (Faldet & Nordahl, 2017, s. 52). Faldet og Nordahl viser til Hattie og Marzano som sier at man som lærer bør spørre seg selv om «en har *forventninger og praksis som hemmer eller fremmer* elevenes faglige og sosiale læring» (Marzano, 2009; Hattie, 2009, sitert i Faldet & Nordahl, 2017, s. 42). De viser til at lærernes oppfatninger og forventninger til en elev kan være av stor betydning for denne elevens utvikling. Videre peker de på Marzanos tanker om lærernes bevisste forventninger. Hvis lærerne er bevisst hvilke forventninger han/hun har til elever, kan man tilpasse disse forventningene og videre innse at forventningene ikke nødvendigvis blir realisert. Det er en sammenheng mellom en lærers lave forventninger til elevene og elevenes læringsutbytte, hvor det sistnevnte blir redusert i takt med lærers forventning (Marzano, 2009, sitert Faldet & Nordahl, 2017, s. 43).

2.5.4 Lærers kompetanse og mestringsforventning

Lærerne er de som skal undervise elevene i den videregående skolen. Hvis de skal jobbe med de grunnleggende ferdighetene i undervisningen, vil det kreve kunnskap om disse ferdighetene. I den videregående skolen er det mest fokus på at elevene skal jobbe med å utvikle ulike lesestrategier og at de skal finne strategier som fungerer for dem. I den forbindelse er det viktig å huske at «lesere har forskjellige forkunnskaper og erfaringer med ulike teksttyper, noe som betyr at behovet for lesestrategier varierer mellom lesere» (Brevik et al., 2019, s. 62).

Banduras «self-efficacy» er det man kaller mestringsforventning på norsk. Det kan deles opp i elevenes mestringsforventning om hva de tror de vil klare og lærernes mestringsforventning til undervisningen. Mestringsforventning referer ofte til ens opplevde evner, altså hva man er i stand til å klare. Læreres mestringsforventning handler om ens egen tro på om man har evnene til å hjelpe elevene med å lære. Tanken er at denne mestringsforventningen avgjør valg av aktiviteter, innsats, utholdenhet og prestasjon. Lærere med et høyt nivå av mestringsforventning er flinke til å lage utfordrende aktiviteter, hjelpe elever med å lykkes og fortsetter å jobbe med elever som har utfordringer eller som sliter (Bandura, 1997, sitert i Schunk & Parajes, 2009, s. 38).

Forskning viser at lærere har problemer i møte med elevenes ulike læringsforutsetninger og opplæringsbehov. Dette gjelder både elever uten og med spesielle behov. Videre opplever lærere at de gjennom undervisningen sin ivaretar både mangfoldet i klassen og de individuelle forskjellene, og at de derfor ser behov for å jobbe mer for å utvikle et inkluderende læringsmiljø (Buli-Holmberg, 2015, s. 60-61).

Ifølge den sosiokulturelle læringsteorien og da særlig Vygotskys tanker om den nærmeste utviklingszone, vil mennesker trenge hjelp for å utvikle seg. For at en person skal kunne utvikle seg fra det punktet hen er på, vil det være behov for kyndig hjelp for å utvikle seg videre (Säljö, 2002, s. 48). Dette er gjeldende for barn og unge som skal lære, men også voksne mennesker. Det samme gjelder lærere. De kan med utgangspunkt i sine egne førkunnskaper bli «assistert i sine nærmeste utviklingssoner ved hjelp av mer kompetente andre» (Postholm & Rokkones, 2020, s. 44). Dette krever samarbeid med andre for å kunne utvikle seg.

2.6 Samarbeid om lesing og tilpasset opplæring

Skal skolen tilpasse seg et samfunn som blir mer og mer kunnskapskrevende og mangfoldig, må både lærere og skoleledelse ha nødvendig kompetanse om kunnskapssamfunnet og mangfoldet blant elever og foreldre. I tillegg må skolen være klar over sine sterke og svake sider, hva som kan gjøres for å forbedre virksomheten og ha et støtte- og veiledningsapparat. Til slutt må det utvikles en kultur på skolen for at man hele tiden jobber med læring og utvikling (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 189). Internasjonal forskning viser at for at skoler skal lykkes med en innovasjonsprosess, må det være fokus på eleven (primærbrukeren). (Shiba & Walden, 2001, sitert i Skogen, 2015, s. 35). Skolens ledelse og lærere må da ha «en konkret og felles forståelse av hva de skal gjøre hver for seg og sammen» (Kotter & Cohen, 2002; Skogen, 2013, sitert i Skogen, 2015, s. 36). Forskningen viser også viktigheten av at skoleledelsen og lærerne ser på dette som en *kontinuerlig prosess* og ikke en engangshendelse (Shiba & Walden, 2001, sitert i Skogen, 2015, s. 36). De involverte må se på forbedringen som hensiktsmessig og man vil kanskje innse at en ny praksis krever mer kompetanse og at denne kompetansen må videreutvikles (Skogen, 2015, s. 36).

Overordnet del til læreplanen tar for seg profesjonsfellesskapet på skolen, hvor det blant annet står: «Lærere og ledere utvikler faglig, pedagogisk, didaktisk og fagdidaktisk dømmekraft i dialog og samhandling med kolleger» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 17).

Profesjonelle læringsfellesskap

En studie fra USA viste at samarbeid på videregående ofte var preget av at lærerne samarbeidet basert på fagene de underviste i, og at det ikke var nok samarbeid mellom lærerne som underviste i samme klasse. Studien viste også at lærerne i større grad jobbet isolert fra hverandre (Lee et al., 2010). Dette støttes av den norske studien til Raaen & Aamot (2010, s. 287) hvor de fant at undervisningen i den norske skolen bærer preg av å være mer privat enn «en kollektiv virksomhet». Når det kom til faglige profesjonelle fellesskap hvor faglig og relasjonell støtte står i fokus, var disse svakt utviklet. Funnene tydet på at lærerne var redd for å «trå hverandre for nær». De poengterte at mangelen på dette profesjonelle samarbeidet ikke nødvendigvis skyldtes manglende vilje fra lærernes side, men at det kunne skyldes store arbeidsmengder og mangel på tid. Konklusjonen i studien var at «kvalifisering gjennom profesjonelt samarbeidet» er underutnyttet blant norske lærere (Raaen & Aamot, 2010, s. 287).

Timperly et al. har sett på lærernes profesjonelle læring og utvikling gjennom 97 ulike studier. Basert på disse kom man frem til at lærere må få avsatt tilstrekkelig med tid til å lære, det må hentes inn ekstern ekspertise, problematiske diskurser må utfordres og det skal legges til rette for samhandling i profesjonelle fellesskap. Videre bør de politiske trendene styre lærersamarbeidet og de profesjonelle læringsmulighetene skal ledes av ledere (Timperly et al., 2007, sitert i Postholm & Rokkones, 2020, s. 39). Ifølge studiene viste det seg at undervisningstilbakemeldinger fra kolleger eller andre med ekspertise førte til at lærere utviklet sin egen fagkunnskap og skapte innsikt i sin egen læringssituasjon. Blant annet samarbeidet lærere med eller uten innspill fra fagfolk med ekspertise om lesing av tekster. Et av problemene med utviklingsarbeidet var at lærerne trengte å se at det var nødvendig å jobbe med å utvikle og endre undervisningspraksisen sin (Postholm & Rokkones, 2020, s. 42). Forskning viser at skoleledelsen ser verdien av kompetanseutvikling av lærerne, men at det i stor grad preges av lærernes individuelle ønsker og initiativ (Skogen, 2015, s. 39).

Vescio et al. (2008) har også sett på en rekke studier gjennomført i USA og England om hvordan profesjonelle læringsfellesskap påvirker lærernes praksis og elevenes læring. Ifølge Vescio et al. (2008, s. 86-88) kommer det frem at lærere som deltar i profesjonelle læringsfellesskap hvor man arbeider med elevdata og har fokus på elevenes læring og prestasjoner, endrer praksisen sin. Særlig en av studiene fokuserte på hvordan lærerne arbeidet med å forbedre elevenes literacy, altså lese- og skriveferdigheter. Det konkluderes med at gjennom deltakelse i slike profesjonelle læringsfellesskap, kan lærere påvirke skolekultur og hvordan lærere arbeider (Vescio et al., 2008, s. 88-89).

Også Buli-Holmberg og Unnelands forskning om ledelse av tilpasset leseopplæring konkluderer med at hvis man skal skape en «læringsledelse som rommer tilpasset opplæring og mangfold, må skolen både sette av tid, legge opp til felles rutiner og skape forventninger om kunnskapsdeling» (Buli-Holmberg, 2020, s. 145). Det betyr at skolen må utvikle et profesjonsfellesskap hvor den rådende kulturen er at tilpasset leseopplæring er et felles ansvar.

Et eksempel på samarbeid, er det samarbeidet rundt elever med lese- og skrivevansker. For elever med lese- og skrivevansker, og da særlig de med spesifikke lese- og skrivevansker (dysleksi), er det viktig med undervisning i lærings- og lesestrategier. Elever som begynner på yrkesfag blir møtt med mange nye begreper og kan trenge hjelp til å organisere disse begrepene for å lære mest mulig. Ofte er det en kobling mellom teori og praksis i de praksisnære fagene på yrkesfag, og en tydeliggjøring av dette kan være nødvendig.

Fellesfagene og programfagene kan ha forskjellige i innhold og undervisningsstil, noe som betyr at lærerne bør samarbeide når det kommer til å bruke læringsstrategier og teknologi i undervisningen (Statped, 2021). Dette kan være samarbeid på tvers av fagene, men det kan også være behov for et mer profesjonsfellesskap som beskrevet tidligere, eller innhenting av ekstern ekspertise.

Resultater av gjennomførte studier knyttet til samarbeid viser at noen av utfordringene ved samarbeid mellom lærere er at det kan være vanskelig å finne tid for dette samarbeidet. I tillegg viser det seg at samarbeidet ofte dreier seg om kortsiktig planlegging og ikke så mye om å evaluere selve gjennomføringen av planer (Buli-Holmberg, 2015, s. 77).

3. Metode

I denne delen av forskningen vil vi vise valg og gjennomføring av metode, vitenskapsteoretisk ståsted, semistrukturert forskningsintervju, datainnsamling, analyseprosessen og forskningens kvalitet.

«Begrepet *metodologi* omhandler tilnærmingene som brukes i forskning, og dreier seg om de grunnleggende måtene å oppnå kunnskap på» (Postholm & Jacobsen 2018, s. 91). Når vi tenker på metode i en masteroppgave, er det først og fremst en fremgangsmåte for å finne kunnskap om samfunnet. Kunnskap om samfunnet har vi mennesker fått fra egne oppfatninger og erfaringer. Med samfunn tenker vi i denne konteksten på vår egen individuelle verden, altså individet, for eksempel en elev. På en skole har vi mange individer og vi er alle en del av et større samfunn. Elever og ansatte har mange erfaringer hvor vi kan hente kunnskap om skolesamfunnet (Johannessen et al., 2011, s. 28). Denne kunnskapen er omtalt som hverdagskunnskap og var også vår inngang til problemstillingen: *Hvordan reflekterer lærere på vg1 yrkesfag over bruken av lesestrategier i sine fag? Vi var nysgjerrige på om vår oppfatning av skolen som verden, var virkeligheten?*

Vi brukte samfunnsvitenskapelig metode og fant svarene. Da så vi på vår individuelle verden og verden utenom oss selv. «Å bruke en metode, av det greske ordet *methodos* betyr å følge en bestemt vei mot mål» (Johannessen et al., 2011, s. 29). Metoden var vårt planleggingsverktøy for masteroppgaven. Metoden vi valgte for å finne svar på problemstillingen i masteroppgaven vår ble kvalitativ intervjuundersøkelse, der vi

gjennomførte dybdeintervju med lærere på Vg1 yrkesfag.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Denne masteroppgavens ontologiske og epistemologiske standpunkt er sosial-konstruktivistisk. Med en sosialkonstruktivistisk ontologisk tilnærming sier man at det finnes mange virkeligheter og at disse oppstår gjennom egne erfaringer og interaksjon med andre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Som følge av dette vil virkeligheten bli sett på som kompleks. I forskningen vår fikk vi ikke et endelig svar på hvordan lærer på vg 1yrkesfag oppfatter «virkeligheten», men noen svar på hvordan de oppfatter og reflekterer over bruken av lesestrategier i sine fag (Nilsen, 2012, s. 25). Når det gjelder den epistemologiske tilnærmingen, mener vi at virkeligheten skapes i interaksjonen mellom oss som forskere og intervjuobjektene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). I denne kommunikasjonen hentet vi ut kunnskap om de ulike virkelighetene som fantes på denne skolen (Tjora, 2015, s. 28).

Det at kunnskap er «en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49), ble utgangspunktet for de semistrukturerte intervjuene, som vi gjennomførte på den aktuelle skolen. Virkeligheten ble skapt gjennom planlagte spørsmål og oppfølgingsspørsmål fra oss forskere. I følge Thagaard (2019) vil forskningsdeltakerne og forskeren prege resultatene, og dermed bli kunnskapen i studien. (Thagaard 2019, s.40).

3.2 Forforståelse

En av faktorene som kjennetegner kvalitet på studien er forskerens forforståelse. Forforståelse er «bakgrunnen og det tankesettet vi har fra før», og som vi bruker for å se nytt og ukjente situasjoner. Det kan være holdninger, erfaringer, verdier og mye mer (Nilsen, 2012, s. 68). I forskningen betydde vårt faglige utgangspunkt mye, ettersom vi er begge lærere, henholdsvis norsk- og yrkesfaglærer, og har hatt egne tanker om utfordringer med temaet vi forsket på. Derfor ble det viktig at vi var veldig bevisste på vårt teoretiske ståsted, og at vi i størst mulig grad også oppfattet virkeligheten utenom vår egen forforståelse. I tillegg kjente vi til fagfeltet, noe som medførte at vi hadde litt vanskeligheter med å se virkeligheten med et nøytralt blikk, men virkeligheten skapt i møtet med intervjuobjektene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49-50). I intervju «møter vi det nye og ukjente med bakgrunn i de

forestillingene og det tankesettet vi har fra før» (Nilssen, 2012, s. 68). Forskeren har ikke lov å gjøre noe i intervjuet, uten å informere informanten om hva som skjer og hvorfor. Dette er kjennetegnet på god forskning, med fyldige beskrivelser som kvalitetssikrer gjennomføringen av oppgaven.

I kvalitative studier er forskeren den som ser hele konteksten, fra innsamling av data, kommunikasjon med informanter, analyse og oppsummering av data (Nilssen, 2012, s. 29). Forskeren, altså vi som skrev denne masteroppgaven hadde regnet, påvirket forskningen gjennom tolkninger vi hadde fra før, tolkninger vi fikk i møte med informanter og eventuelle feil vi gjorde. Dette er viktige erkjennelser for å se flere synsvinkler og få med seg alle faser i en forskning. Vi ønsket en god kvalitativ forskning, noe som betydde å få frem yrkesfaglærerens refleksjoner om lesestrategier.

Under arbeidet med analysering av resultatene så vi handlinger, muntlige ytringer og tekster som beskrev verdier, regler, forventninger altså «meningsfulle fenomener» (Gilje & Grimen, 1995, s. 144). Her gav lærerne ved vg 1 yrkesfag sine tanker om fenomenet lesing og lesestrategier, utsagnene ble fortolket av forskerne i etterkant av intervjuene. Et annet viktig prinsipp var at vi i analyseprosessen også brukte vi forforståelsen inn i prosessen. (Gilje & Grimen, 1995, s. 148). For oss var det viktig å vite hva vi søkte etter, og samtidig tok ut relevant informasjon (Gilje & Grimen, 1995, s. 148). Vår forforståelse var en viktig faktor i analysearbeidet, men det viktigste var at vi selv ble bevisst og at vi ikke lot forforståelsen påvirke resultatene i stor grad.

3.3 Kvalitativt forskningsdesign

Vi hadde bestemt tidlig en problemstilling. Underveis i forskningsprosessen endret vi design, fordi det gav oss bedre muligheter for å utvikle data på grunnlag av vurderinger (Thagaard, 2019, s. 50). Vi fant ut at vi ønsket enkeltlærers refleksjoner og ikke gruppen/kulturen som vi trodde da vi startet (etnografisk design). Kvalitativt forskningsdesign ble derfor vårt valg av metode, fordi vi var ute etter å få økt innsikt og forståelse i enkeltlærerens refleksjoner, erfaringer og forståelse rundt lesestrategier.

Vi brukte retningslinjene innenfor kvalitativ metode. Vi valgte semistrukturerte intervjuer, og utvalget ble lærere på vg 1 yrkesfag. Vi ønsket å fordype oss i et fagfelt vi kjente til. Vi planla hvem som skulle intervjues, gjennomføring av intervjuene og hvordan vi skulle gjennomføre

forskningen. (Thaagard, 2019, s. 50). Samtidig hentet vi teori fra forskning og bøker som støttet bakgrunnen, begrepene, metodene, og drøfting av studien. Denne studien viser refleksjonene lærerne hadde på det tidspunktet vi forsket.

3.4 Semistrukturert forskningsintervju

I vårt prosjekt brukte vi forskningsintervju. Forskningsintervju er «en samtale med struktur og formål; det innebærer at man spør og lytter inngående med det formål å innhente etterprøvable kunnskap» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 355). I de kvalitative intervjuene var fokuset å få tak i mest mulig data om få personer. Vi hadde seks dybdeintervjuer, altså seks informanter fra ulike programområde, uavhengig om de var fellesfag- eller programfaglærer. Vi ønsket å få frem forskjellige oppfatninger og erfaringer om lesestrategier. Målet var å forstå informantenes perspektiv, og være åpen for nye tema som dukket opp underveis. Vi valgte semistrukturert intervju der vi hadde mulighet til å stille nye spørsmål som vi ikke hadde planlagt, etter hvert som svarene kom. Semistrukturert intervju er ifølge Postholm & Jacobsen (2018) en fortløpende analyse der både forsker og informant «prøver å forstå og oppleve mening i det som blir sagt» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

Det kvalitative dybdeintervjuet kjennetegnes som en metode av få enheter, grundige undersøkelser og at forskeren lever seg inn og forsøker å oppfatte helheten i det som undersøkes. Vi ønsket å få frem læreres refleksjoner om bruken av lesestrategier i sine fag på vg1 yrkesfag. Vi valgte å intervju enkeltindivider ettersom vi forsket på lærere på vg 1 yrkesfag og deres forhold til lesestrategier, altså ønsket vi å forstå yrkesfaglærerens verden, når det kommer til arbeid med lesestrategier.

Informanten, det vil si yrkesfaglæreren deltok gjennom intervjuet med refleksjoner av temaet lesestrategier. Svarene vi fikk fra informanten ble preget av omgivelsene og relasjonen til intervjueren (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Derfor ble planlegging, struktur og formen på intervjuet svært viktig, hvis ikke kunne mye informasjon gå tapt på grunn av dårlig forarbeid.

3.4.1 Intervjuguide

Intervjuguide er en plan for gjennomføring av samtalen i intervjuene. Guiden er delt inn i fire faser: 1. Rammesetting, 2. Overgangsspørsmål, 3. Fokusering/nøkkelspørsmål og

4. Tilbakeblikk (vedlegg 1). Alle fasene hadde spørsmål om vårt tema, unntatt i oppstarten der spurte vi om utdanning og fagbakgrunn.

Før vi tok i bruk guiden hadde vi jobbet godt med spørsmål og tema som skulle besvare problemstilling. Rekkefølgen var viktig. Vi startet med enkle oppstartsspørsmål, deretter hovedtema og til slutt oppsummering og en sjekk om informantene hadde noe mere å tilføre. Vi fikk tilbakemelding fra veileder, og vi endret intervjuguiden noen ganger før vi ble fornøyd. Guiden sørget for at alle informantene ble stilt de samme spørsmålene og at samtalen ble preget av struktur (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162).

For å lykkes med intervjuene hevder Kvale og Brinkmann (2015) at spørsmålene i intervjuguiden bør være tematiske og dynamiske. Det betyr at temaene henger sammen med problemstilling og teorien i studien, og at spørsmålene skaper en positiv kunnskapsdeling (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163). Resultatet av intervjuene kom frem i utsagnene og beskrives i resultatdelen.

3.4.2 Utvalg og rekruttering

For å gjøre en god kvalitativ studie er det flere valg vi må gjøre med tanke på utvalget i studien. Vi må se på størrelse, strategi og rekruttering av personer. Kjentegnet på en kvalitativ metode er at det er få informanter, men målet er å innhente mye informasjon fra informantene (Johannessen et al., 2011, s. 104). Vi ønsket å bli kjent med informantene og avtalte tidspunkt med lærere via eget nettverk. Vi hadde på forhånd avtalt med rektor. Informantene fikk informasjon på forhånd, og hadde mulighet til å trekke seg. Vi valgte at utvalgsstørrelsen i studien skulle være seks deltakere, og vi rekrutterte lærere som underviste på vg1 yrkesfag i inneværende skoleår.

Vi valgte både fellesfaglærere og programfaglærere, ettersom vi trodde at de hadde forskjellig tilnærming til lesestrategier uavhengig av fagene de underviste i. Vår strategi var å bruke personer vi allerede kjente for å innhente datamateriell (Johannessen et al., 2011, s. 106). En av utfordringene som oppsto var at den læreren vi trodde var snakkesalig ikke var det. Vi tok feil i våre vurderinger, noe som kan begrense resultatene til vår forskning.

Vi avtalte tid og sted samtidig som informantene fikk et informasjonsskriv om studien vår. Før intervjuene startet, hadde vi fått godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) for å forske (vedlegg 2). Intervjuene foregikk over tre uker i februar 2021 og tidsbruken per

intervju varierte fra 20 til 45 minutter. Stedet intervjuet foregikk på var planlagt nøye med tanke på at informantene skulle være mest mulig anonym. I forkant av intervjuet hadde informantene skrevet under et samtykkeskjema og informasjon om studien (vedlegg 3). Nedenfor beskrives fremgangsmåten på hva som ble gjort før, under og etter intervjuet med informantene.

3.5 Datainnsamling og analyse av forskningsresultater

Datainnsamlingen skal gjenspeile våre funn i forskningen. All data skal dokumenteres og vil bli presentert i dette kapitlet (Johannessen et al., 2011, s. 33). Umiddelbart etter at intervjuene var transkribert startet vi prosessen. Fremgangsmåten vi brukte for å gjøre en grundig, detaljert datainnsamling blir beskrevet i første del, deretter beskrives analyseprosessen som innebærer å systematisere hele datamaterialet, ved hjelp av analysemetoden *stegvis-deduktive induktive metoden* (SDI), analyseprosessen som førte til resultatdelen i masteroppgaven.

Etter at prosjektskissen for masteren var skrevet, planla vi de semistrukturerte intervjuene. Vi gjennomførte et pilotintervju med tilfeldig valgte lærere. Intervjuet var svært nyttig for å kvalitetssikre prosessen videre, med tanke på utstyr/rom, tydelighet, tema og sammenheng i spørsmål. Vi valgte å lage et tabelloppsett med spørsmål for å ha en god struktur med oversikt over tid, spørsmål, svar og avslutning. Dette oppsettet ble til slutt intervjuguiden.

Intervjuguiden vår ble vurdert på forhånd av veileder, for å sikre en god nok gjennomføring i alle ledd. Rolleavklaring var også viktig fordi vi var to forskere som deltok i intervjuet. En av oss intervjuet informantene, mens den andre hadde ansvar for opptak og noterte ved behov (for eksempel kroppsspråk). Datamaterialet vi samlet inn ble grunnlaget for å få svar på problemstillingen, og derfor måtte vi kvalitetssikre intervjuguiden, ha tydelig rolleavklaring og struktur på samtalen før vi startet forskningen.

Vi brukte semistrukturerte intervju, fordi da hadde vi mulighet til å stille flere spørsmål, for å gå dypere inn i informantens forståelse. Vi hadde muligheten til å gå tilbake på spørsmål eller spørre mer om et tema. Vi ønsket å søke enkeltindividets opplevelse og forståelse av fenomenet lesestrategier ved denne skolen. Vi valgte ut lærere på vg 1 yrkesfag med forskjellig utdanning og bakgrunn, for å skape bredde i utvalget.

3.5.1 Forberedelser før intervjuet

Før opptaket begynte fortalte intervjuer informanten rammene rundt intervjuet. Vi forklarte at vi tok opp samtalen, og at den ble slettet når forskningen vår var ferdig. All informasjon var tidligere gitt i samtykkeskjemaet som informanten hadde skrevet under. Vi fortalte hva som var tema og at intervjuer kom til å si minst mulig, fordi informanten skulle få reflektere helt fritt uten avbrytelser i samtalen. Målet med førinformasjon var at vi ønsket å skape god relasjon og trygghet for informanten, for å få fram lærerens refleksjoner og forhåpentligvis svar på problemstillingen vår. Før opptaket startet ble informanten spurt om det var spørsmål knyttet til intervjuet. Poenget med dette spørsmålet var å sikre at informanten følte seg ivaretatt, og ble trygg på intervjuerens spørsmål som informanten ikke visste på forhånd. Målet med å ha semistrukturerte intervju er «å forstå deltakerens perspektiv» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 121), derfor ble det viktig at vi gav god nok informasjon i forkant av intervjuet, slik at informanten kunne gi oss svarene vi søkte.

Planen vi hadde for intervjuene viste fremgangsmåte og hensikten med intervjuet. Spørsmålene i intervjuet kom der de passet inn, spørsmålene trengte ikke å ha en bestemt rekkefølge. Kom informanten med tema som ikke var planlagt, ble samtalen åpen for nye tema og det førte til at forskeren stilte nye spørsmål. Det betyr at i intervjuet «foregår det derfor en kontinuerlig analyse» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

3.5.2 Gjennomføring av intervjuet

Vi opplevde at intervjuguiden og spørsmålene var et godt verktøy for å gjennomføre intervjuene. De viktigste punktene i samtalen var å holde avtalt tid med informanten, god relasjon med informanten, og være mest mulig forberedt slik at forskeren ikke ble usikker ovenfor informanten (Johannssen et al., 2011, s. 141-143).

Vi leverte ikke ut intervjuguiden på forhånd, fordi vi ville at informanten skulle reflektere under selve samtalen og ikke ha planlagte svar. Vi ville observere om utsagnene til informanten skyldtes vårt møte i intervjuet eller tidligere erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48). I tillegg var målet vårt var å bruke vår sensitivitet for å finne det som «ikke ble sagt, men kom frem i kroppsspråk og uttrykk» (Johannessen et al., 2011, s. 128), derfor leverte vi ikke ut intervjuguiden på forhånd.

Samtidig var utfordringen vår under intervjuet «å forstå deltakerens perspektiv» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Forståelse oppstår i møte ansikt til ansikt med informanten. Her opplevde vi at følelser, stress og usikkerhet kom til syne. Som forsker var det viktig å holde seg til intervjuguiden, sørge for god relasjon og være profesjonell når informantens egne meninger om tema kom opp. Viktigheten av å være ryddig, saklig og gi rom for refleksjon var avgjørende for å få gode svar med informasjon som vi kunne bruke. Spørsmålene i intervjuguiden fungerte godt. Utfordringen kom når informanten begynte å tenke over sine tidligere utsagn, da kunne samtalen skli litt ut og ta litt av, men det var svært nyttig informasjon. Her fikk vi frem enda mer informasjon, enn vår forforståelse

Samtalen mellom forsker og informant var ikke likeverdig, det vil si at forskeren avdekket og kontrollerte intervjuet mens informanten fortalte om erfaringer. Hensikten var å få frem dybdeforståelse for fenomenet lesestrategiers betydning for yrkesfaglæreren. For å lykkes med intervjuet, er intervjuguide en viktig nøkkel (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163).

Etter flere intervju erfarte vi at vi fikk ut mer informasjon fra informantene, fordi vi ble bedre på oppfølgingsspørsmål. Denne erfaringen var veldig viktig å oppdage tidlig i prosessen, for så å endre rutinen. Under transkriberingen hørte vi at oppfølgingsspørsmålene endret seg fra første til sjette intervju.

3.5.3 Transkribering av intervju

Etter intervjuene begynte transkriberingen. Arbeidet ble å finne informasjonen som kom fram i alle seks intervjuene. Dokumentasjon av intervjuene ble gjort gjennom lydopptak.

Transkribering foregikk kort tid etter intervju og var svært tidkrevende. Transkribering ble brukt for å få en skriftlig dokumentasjon. Transkribering betyr å skrive ned samtalen fra lydopptak, fra lyd til tekst, altså fra muntlig til skriftlig tekst. Transkribering gjorde at vi fikk godt kjennskap til innhold og konteksten, noe som er svært viktig ettersom transkribering er en del av analyseprosessen. (Nilsen, 2012, s. 47-48).

Vi ble enige om mest mulig nedskrevet detaljer først, og deretter fjerne uvesentlige uttrykk som for eksempel pust og «hmm». I tillegg brukte vi begge loggbøker under hele forskningen og de gav oss god informasjon om utsagn, våre refleksjoner og tilbakeblikk på våre tanker underveis og nye oppdagelser i arbeidet. Et svært viktig og nyttig verktøy for å se tilbake på prosessen vår. Samtidig fant vi ut at den av oss som skulle foreta første dataanalyse og gi

koder/kategorier ikke transkriberte, fordi vi ønsket at dataanalysen skulle bli mest mulig empirinær, altså utsagnene skulle være i sentrum og ikke hva intervjuer tror utsagnet handler om, men hva informanten sier bak ordne sine (Tjora, 2017, s.197).

3.6 Analyseprosessen

I analyseprosessen beskrives *stegvis-deduktiv induktiv metoden* (SDI) som vi brukte, fordi vi ønsket å ha «en høy faglig standard» (Tjora, 2017, s. 17) på resultatet vårt som igjen speiles i forskningen vår.

Analyseprosessen består i å redusere informasjonsmengden. «Kvalitative data taler ikke for seg selv. De må fortolkes» (Johannessen et al., 2011, s. 163). Vi brukte først *konstant komparativ analysemetode* under intervjuperioden, ettersom vi hadde tidligere erfaringer med teori og tema. Denne analysemetoden har et hovedbegrep: *teoretisk sensitivitet*. Begrepet henviser «til forskerens personlige kvaliteter og hvordan han eller hun klarer å analysere, forstå, og gi mening til datamaterialet som blir samlet inn» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 142). Våre tidligere erfaringer og lesing av teori, ble vår sensitivitet.

Samtidig så vi utfordringer med *teoretisk sensitivitet*, derfor valgte vi å bruke metoden *stegvis-deduktiv induktiv* (SDI) for at vi ikke skulle bli farget av våre tidligere erfaringer og forforståelse for tema. Metoden gjorde at vi måtte tre ut av våre oppfatninger, (allerede konkludert meninger) og se utsagn i lys av kun teksten og «det bakenforliggende». Spørsmål i intervjuguiden måtte legges bort og vi dypdykket i kun utsagnene. Dette ble en begynnelse på en svært så krevende prosess der resultatet ble redigert og kode/kategoriene justert veldig mange ganger. Prosessen ga oss til slutt tydelige resultater.

Analysen skal redusere og tydeliggjøre resultatet av forskningen Tjora sier «at det er i analysen mye av potensialet til kvalitativ forskning ligger» (Tjora, 2017, s. 195). Mange tanker og spørsmål stilles før en får kontroll og oversikt. Vi var også innom tanken om vi hadde fått inn nok interessante data? SDI-metoden skal sikre denne panikken som dukker opp og ta steg for steg, systematisere og unngå å konkludere med en gang (Tjora, 2017, s. 196).

Analyseprosessen hadde allerede startet under intervjuet, ved at vi fortolket det som ble sagt av informanten opp mot våre meninger, samtidig spilte våre kommunikasjonsferdigheter inn. Det var viktig å ha «evne til å etablere kontakt, skape en atmosfære av tillit og utvikle gode

relasjoner» (Nilssen, 2012, s. 30). Samtidig viste vi informanten, yrkesfaglæreren respekt og brukte ikke tid på å tenke på informasjonen vi trengte/skulle ha ut av intervjuet. Ferdighetene vi brukte var: lytte aktivt, gi nok nok tid for refleksjon og pauser, ikke haste videre for å bli ferdig med neste spørsmål. Andre hensyn vi tenkte på var å stoppe opptaket om situasjonen endret seg, dersom en ikke fikk flyt og følte at samtalen ble vanskelig. Time-out for å hente seg inn i samtalen ble ikke nødvendig. Tidsforbruket var utfordrende, og det varierte veldig fra person til person etter hvor mye tid informanten trengte på spørsmålene. Vi skjønnte etter hvert at enkelte tema var mer følsomt, og at informanten gikk i forvarsmodus og ble kritisk til spørsmålene.

Samtidig sjekket vi om det var samsvar med allerede tenkte tanker. Første oppsummeringen ble gjort i loggbok med nedfelte notater. Når forskeren prøver å forstå i informanten i intervjuet, er allerede mye informasjon analysert. Vi noterte ned underveis og etterpå i ei loggbok, her fant vi god støtte når vi skulle verifisere utsagn og resultat.

Før vi startet prosessen med analysen av empirien hadde vi allerede flere egne tolkninger. Derfor brukte vi metoden «*Stegvis-deduktive-induktive (SDI)*». SDI handler om å ta et steg i gangen, ha tiltro til empirien og ikke ta for raske konklusjoner samtidig ha en plan med god oversikt (Tjora, 2017, s. 196). Det betyr at en jobber systematisk for å oppnå en troverdig analyse av datamaterialet.

Gjennomføring av analysen

SDI-modellen har «ett nivå av koder og holder fast ved en ren induktiv strategi. Målet med koding er tredelt: å ekstrahere essensen i det empiriske materialet, å redusere materialets volum og legge til rette for idègenerering på basis av detaljer i empirien» (Tjora, 2017, s. 197). Tanken bak er å minimalisere forskerens før- antagelser og forventninger i analysen.

SDI koding har som hovedmål å være tett innpå informantens utsagn. Ettersom problemstillingen vår var «*hvordan reflekterer lærere på vg1 yrkesfag over bruken av lesestrategier i sine fag?*», var utsagnene i intervjuene den viktigste informasjonen i forskningen vår. «Et kjennetegn ved SDI-modellens induktive empirinære koding er den skal ligge svært tett på empirien og gjerne bruk begreper som allerede finnes i datamaterialet» (Tjora, 2017, s. 197). Fordelen ved denne måten er at forskeren kobler koden opp mot informantens utsagn.

Når materialet var transkribert startet vi med første analysedatadokument og fant koder i intervjuet. Koden kan være et utsagn en frase, setning eller avsnitt (Tjora, 2017, s. s.198). Vi var nøye med å finne koder som fortalte noe om essensen i intervjuet, ikke lage koder med tanke på svarene vi fikk etter bruk av intervjuguiden eller tidligere forutinntatte tema. For eksempel at vi skrev utdanning som kode, fordi temaet er et spørsmål i intervjuguiden.

Målet var å unngå «variabeltenkning fra kvalitativ forskning» (Tjora, 2017, s. 199). Mange ser på analysedata som en sortering av temaer, der tema beskrives fra teksten i intervjuet. Det vil si å skrive hva intervjuet handler om og ikke hva informanten sier, altså utsagnet. Målet i SDI er å finne hva som var det bakenforliggende, det som ligger i intervjuteksten «analysedataen i forskningen». Altså essensen, de spesifikke detaljene i intervjuet/materialet. Ved å lese kodene alene ble vi i stand til å ta vare på detaljene i intervjuet, samtidig som teksten ble redusert. Ved å lese en setning visste vi hva informanten hadde sagt i avsnittet uten å ha lest hele intervjuet. Kodene måtte være så detaljerte «empirinært koding» at vi kunne utvikle kodegruppene fra en kode.

Kodegruppene ble da utviklet fra datamaterialet og ikke fra teorier og derfor fikk vi mange koder. Vi fant kodegrupper sammen og ble enige om overskrifter for temaene. Deretter systematiserte vi gruppene i rekkefølge, som etter hvert ble strukturen i resultatdelen av forskningen.

Ved å linke/koble kodene og utdrag sammen i datamaterialet fikk vi en kodestrukturert empiri. Det betydde at kodegruppene var utgangspunktet for våre temaer. I denne fasen ble retningen på datanalysen til. «Grupperne kodene tematisk for å forme en struktur for analysen» (Tjora, 2017, s. 207). Kodegruppene gav en oversikt over resultatet av dataanalysen og samtidig gav masteroppgaven tydelige kapitler og overskrifter for videre arbeid og resultat.

Utfordringen her var å ikke tenke tema fra intervjuguiden og se kun essensen i utsagnene. Dette var tid- og konsentrasjonskrevende. Vi tok først farge på hvert enkelt intervju. Deretter klippet vi ut utsagnene. Vi brukte denne måten, fordi da holdt vi oversikten og samtidig kunne dobbeltsjekke om vi hadde fått med innholdet. Neste ledd var å sortere alle utsagnene etter hva vi mente informantene hadde uttrykt. Da brukte vi A3-ark og limte utsagnene som tilhørte samme kategori. I SDI-metoden er et av de viktigste punktene at kodegruppene ikke skulle være tema tatt fra intervjuguiden.

For å avdekke om kodene våre var kun sortert empiri eller representerte de empirinær koding? brukte vi kodetesten i SDI-metoden. Vi brukte to spørsmål i SDI-testen for å sikre at kodene

var gode nok for å kvalitetssikre materialet (Tjora, 2015, s. 203). For hver enkelt kode vi lagde, stilte vi ganske enkelt to spørsmål:

1) Kunne man ha laget kodingen *før* kodingen?

Hvis ja, lag annen kode.

Hvis nei, god empirinær koding-gå videre til spørsmål 2.

2) Hva forteller *bare* koden?

Tematiserer datasegmentet (fra intervju: hva det ble snakket om)- lag annen kode.

Gjenspeiler konkret innhold (fra intervju: hva som ble sagt)- god koding.

Svarene ved god SDI-koding kjennetegnes ved at den kommer til syne først i selve kodingen (Tjora, 2015, s. 197). Ifølge Tjora vil denne måten å kode på, gjengi teksten presist og detaljert, og kodene vil *ikke* ha vært laget før selve kodingen, og er derfor en god empirinær data (Tjora, 2015, s.203).

Etter å ha brukt kodetesten konsekvent i lang tid, og etter utallige utkast på å sette utsagnene sammen i ulike kategorier fant vi overskrifter som ble fellesbetegnelser for utsagnene. Her hadde vi både like og ulike meninger om tema. Uken etterpå tok vi en samlet avgjørelse på kodegruppene og ble enige om hovedtema/overskrifter. Vi satt igjen med et kodesett og i tillegg analysedata. Deretter brukte vi tid på å finne relevant teori etter kodegruppene. Vi brukte i hvert fall ti utkast på resultatdelene før vi ble fornøyd. Vi ville ha frem det som var interessant og nytt som vi ikke hadde tenkt på. Her drøftet vi utsagn fra intervjuene, som igjen ble oppgavens resultatdel.

Utfordringen i kodingen var å se på *hva informanten sa* i utsagnene. Ikke hva vi trodde informanten sa, men meningen bak ordene i utsagnet. Fokuset ble å kun se på utsagn og ikke på spørsmål og svar. Dette var vår tyngste jobb, og vi brukte lang tid på den utviklingsprosessen. Utviklingsprosessen vår var nødvendig, fordi da ble ikke resultatet våre antakelser og refleksjoner, men lærernes refleksjoner som vi ønsket å få frem for å besvare problemstillingen vår. For at vi som forskere skal være troverdige i oppgaven er SDI-koding. Et bevis på at resultatet har blitt kvalitetssikret. Kjennetegnet på en «god koding innenfor SDI-rammeverket» (Tjora, 2017, s. 203) er dersom kodene er laget fra empirien og *ikke* på forhånd, og som gjenforteller presise detaljer fra intervjuene.

3.7 Forskningens kvalitet

Å presentere en ny kunnskap kan være god forskning om den kan brukes av andre. Forskning er en prosess som foregår kontinuerlig og forskeren «avdekker og forstår en del av virkeligheten, og dermed er en prosess som utvider vår kunnskap» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). Skal man vurdere kvaliteten på forskning må en se på hvordan kunnskapen er produsert. På denne bakgrunn så vi på punktene: kvalitet på studien, validitet, reliabilitet, generaliserbarhet, forskerrefleksivitet og etiske overveielser. Viktige punkter som sikret kvaliteten og gjennomføringen i forskningen vår, fordi et resultat kan være rett i dag, men ikke i morgen når nye forskere bruker andre metoder og tanker. «For å bedømme kvalitet må forskeren på en kritisk måte beskrive hvordan kunnskapen som forskningsteksten bringer frem, er konstruert» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220).

3.7.1 Kvalitet på studien

«Kvalitative undersøkelser kan gjøres på mange forskjellige måter» (Johannessen et al., 2011, s. 82). Derfor var det viktig med beskrivelse og rapportering i alle faser for å få masteroppgaven til å bli tydelig og synlig for den som skulle lese teksten (gjennomsiktighet). Det betydde at vi måtte være grundig, detaljert og nøyaktig underveis i beskrivelsen av fremgangsmåtene i studien. Dette gjaldt alt fra planlegging av undersøkelsen, spørsmål i intervjuet til egne refleksjoner og analyser. Vi kan selvfølgelig ikke være helt sikker på at alt gikk etter planen eller at vi fikk akkurat de svarene vi håpet på. Uansett er det viktig å ha vært åpen for at uforutsette ting skjedde, og at vi endret syn og utgangspunktet flere ganger.

Våre tanker om virkeligheten på vg1 yrkesfag i dag er ikke den samme som vår forforståelse. Forforståelsen vår ble en stor utfordring og var med oss som et bakteppe når vi startet intervjuene. «Lærere og ledere som forsker i egen skole og dermed i en kjent kontekst, har en utfordring med å gjøre det kjente fremmed, slik at de kan analyseres og forstås» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133).

Underveis i innhenting av data opplevde vi at vi stadig fikk bekreftet våre antakelser og ble opptatt av «å ha rett». Verden var slik vi trodde, men når vi analyserte så vi utsagnene fra en annen synsvinkel enn tidligere. Det å distansere seg fra den kjente konteksten til å se verden «utenfra» var en kjempeutfordring. SDI-koding og sjekkspørsmål sørget for at vi ikke ble for opptatt av innhold og hva informantene sa. Utsagnene ble nøkkelen til at vi begge fikk en

annen synsvinkel på funnene og var avgjørende for å kvalitetssikre resultatdelen (Tjora, 2017, s.197).

I dybdeintervjuene kom vi tett på informanten og derfor ble vi påvirket av situasjonen og det kan ha påvirket resultatet. Loggføring ble et viktig hjelpemiddel for å holde styr på alle prosessene. Loggboken ble et nyttig verktøy for ideer, struktur, veiledning, nye koder, reaksjoner etter intervju, analyser og tolkninger av data. For oss ble loggboken et verktøy for å vise oppgavens refleksivitet «forskerens evne og vilje til å undersøke eget forskningsarbeid og hvordan personlige interesser og kunnskaper kan ha formet dette» (Tjora, 2015, s. 264). Loggboken systematiserte arbeidet vårt og viste vår utvikling gjennom våre refleksjoner. I tillegg måtte vi vurdere kvaliteten, og vi så på validitet, reliabilitet og generaliserbarheten underveis i prosessen vår.

Vi forsket kun på én skole, noe som betyr at virkeligheten kan være annerledes på andre skoler. Ettersom «forforståelsen påvirker analyse- og tolkningsprosessen må forskeren være den bevisst» (Nilssen, 2012, s. 61). Altså er forståelsen avhengig av den som tolker og hvilke tidligere erfaringer/bakgrunn den innehar både bevisst og ubevisst. Når vi valgte å forske hadde vi et fokus, men etter hvert tok vi avgjørelser og vektla avtalte temaer og ble selektive i analysen. Vi fant ut at det er viktig å begrense andre tilnærminger for å svare kun på oppgaven og det vi har funnet av resultat. Avgjørelsene kan være bra, men en kan også utelate viktig informasjon. Vi hadde blant annet et tema som vi diskuterte og utelot, men avgjørelsen ble enkel fordi temaet belyste ikke problemstillingen.

Det var viktig for oss under forskningen at vi var bevisste på vår kjennskap til fagområdet vi forsket på. I det kvalitative intervjuet stilte vi spørsmål til utvalget som vi mente var dekkende for vår problemstilling. Disse spørsmålene var formet ut fra vårt perspektiv, mens informantene kunne ha hatt et annet perspektiv og hadde ikke samme forforståelsen vi hadde. I tillegg var vi to forskere som også hadde forskjellig bakgrunn og forforståelse, som igjen påvirket våre tolkninger av temaet. Dette gav oss både pluser og minuser, men til syvende og sist ble prosessen veldig utviklende for oss begge. Utviklingsprosessen vi hadde sammen var den mest spennende oppdagelsen i hele oppgaven. Noe som har stor betydning for forståelsen for andres fagforståelse og kompetanse. Nå mener vi at vår forforståelse er endret og at vi ser lærere på yrkesfag vg1 i et annet perspektiv enn da vi startet.

For å forstå fenomenet lesestrategier og lærernes perspektiv var bakgrunnen vår den største utfordringen i studiet. Vår faglige bakgrunn har vært utfordrende i studiet ettersom vi er kjent

med fagområdet fra før. Vi har vært kritiske under hele forskningsperioden på at vår egen oppfattelse preget våre tolkninger. Derfor er det viktig at den som skal lese oppgaven ser at vi har et bevisst forhold til forforståelse og at oppfattelsen vår kommer tydelig frem i konklusjonene. Derfor har vi detaljerte og innholdsrike beskrivelser på fremgangsmåte og prosessen vår i oppgaven. For oss er det forforståelsen vår, loggføring, transkribering av intervju og analyse som ble beskrivelsene.

3.7.2 Validitet

Forskningens validitet er troverdigheten til hva vi forskere har funnet ut. Viktige faktorer for å belyse validiteten er: kunnskap om forskningsmetoden, etisk forsvarlig gjennomføring, god struktur, riktige utvalgsriterier, god kvalitet på intervjuet, gode spørsmål, god og tydelig transkribering, gjennomføre pilotintervju, ha systematiske analyser og være tydelig på begrepsvaliditet i oppgaven. For oss var det viktig å ha en rød tråd i hele oppgaven slik at leseren så det samme bildet som oss. Vi ønsket samtidig forsikre leserne om at masteren var troverdig og transparent i alle avgjørelser. For oss betydde det at vi sørget for at alle delene hang sammen og at konklusjonen spilte tidligere forskning (Tjora, 2017, s. 248).

Indre validitet går ut på om våre konklusjoner var gyldige for de lærerne vi forsket på. Var det samsvar mellom den virkeligheten vi trodde eksisterte, og teoriene vi brukte for å få svar? Faktorene jeg har nevnt tidligere ble viktige for å sikre den indre validiteten. Hang alle delene sammen med hverandre? Fikk leseren innsikt i forskningen og resultatet. (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). Den ytre validiteten handlet om at resultater fra forskningen kunne bli overført i andre kontekster, for eksempel om det vi fant ut, var tilfelle ved andre skoler. Kunne forskningen brukes kun for denne skolen eller kunne forskningen benyttes i framtida? Hva var egentlig hele hensikten med studien? Kunne konklusjonen vår kunne speiles til tidligere forskning?

3.7.3 Reliabilitet

Reliabilitet i studien handlet om å se på «hvordan undersøkelsen og forskeren kan ha påvirket resultatet» (Postholm & Jacobsen, 2018 s. 224). Vi som forskere måtte beskrive forskningsprosessen nøye, slik at leseren fikk refleksjoner under prosessen. Derfor er det viktig at man ikke skriver ned kun det som man mener har nytteverdi for oppgaven, for da ble

fokuset på egne oppfatninger. Når vi vurderte reliabiliteten i oppgaven, stilte vi følgende to spørsmål: Kunne studien ha blitt gjennomført på nytt med ulike forskere? Var det samsvar mellom analysen vi fikk i vår masteroppgave, og de svarene en annen forsker ville ha fått med vår problemstilling? (Johannessen et al., 201 s. 40).

Relasjonen mellom forsker og forskningsdeltaker var av stor betydning. Det gjaldt alt fra hva som ble sagt, tidligere bekjentskap og hva slags kroppsspråk man uttrykte. Her ble det «viktig at vi hadde respekt for intervjupersonens integritet, og viste hensyn til vedkommende sine vurderinger, motiver og selvrespekt» (Thagaard, 2019, s. 114). Det ble viktig å sørge for at informanten ikke sa det de trodde vi ønsket å høre under intervjuet. Informantens kompetanse om problemstilling kunne prege svarene, og da gav det lite informasjon om problemstillingen. Ekstra oppfølgingsspørsmål kunne også ha fått ulikt forståelse. Spørsmålet kunne virke negativt ettersom en spør mer, og det kan føles som at intervjuer utførte en kontroll hos vedkommende. En konsekvens av dette kan da bli at informasjon ble holdt igjen.

3.7.4 Generaliserbarhet

Kan forskningen vår overføres til andre? «Hvis resultatene av en intervjuundersøkelse vurderes som rimelig pålitelige og gyldige, gjenstår spørsmålet om resultatene primært er av lokal interesse eller om de kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Det betyr at vi kunne ha generalisert, men vi måtte se på den kunnskapen som ble produsert i intervjusituasjonen, det var den som lå til grunn for forskningen. Da ble det forskeren som kunne ha generalisert intervjuundersøkelsene gjennom å ha gitt argumentasjon og «gi rikholdig, spesifikke beskrivelser, men også argumentere for generaliserbarheten av resultatene sine» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 291). Til slutt var det leseren av studien som «vurderer om resultatene kan generaliseres til en ny situasjon» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 291). Hvis oppgaven ble tydelig forklart gjennom alle prosessene, og intervjubeskrivelsene var av høy kvalitet ble oppgaven generaliserbar.

3.7.5 Forskerrefleksivitet

Når vi gjennomførte en kvalitativ forskning, var nærhet til informanten en styrke (Nilssen, 2012, s. 137). Nærhet i vårt tilfelle var at vi kjente til informanten fra før og derfor ble det viktig å stille seg spørsmål om det er forforståelsen og spørsmålene som gjorde at svarene ble slik vi hadde trodd. «Refleksivitet er en erkjennelse av at all forskning er verdiladet og

påvirket av forskerens subjektive, individuelle teorier». (Nilssen, 2012, s. 139). Når vi valgte å ta en informanter vi kjente til så ble det et ekstra behov for å tydeliggjøre rollen til forskeren. Konsekvensen kunne bli at man ikke fikk frem viktig informasjon fordi forskerens forståelse kom først. Poenget ble «å forholde seg refleksivt til egen subjektivitet gjennom hele forskningsprosessen, hva den gjør deg i stand til å se og hva den hindrer deg å se» (Nilssen, 2012, s. 140). En fordel med nærhet og kjennskap til hverandre var at samtalen ble mer fortrolig og at informantene delte mer.

3.7.6 Ethiske overveielser

Retningslinjene for forskningsetikk kommer fra den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), som var grunnlaget for vår etiske tankegang i masteroppgaven. Retningslinjene skal være «gode verktøy for å fremme god og ansvarlig forskning» (Forskningsetiske komiteer, 2006). Det betyde at vi opptrådte i tråd med etiske retningslinjer som var å ta hensyn til menneskeverdet, personvernet og ansvar for å informere, samtykke og informasjonsplikt og mange flere punkter. For å få lov til å forske søkte vi Norsk senter for forskningsdata (NSD) for godkjenning til behandling av personopplysninger og vi fikk godkjent søknad til å behandle personopplysninger.

NESH har i sine retningslinjer en lang liste med mange hensyn for forskersamfunnet: medforfatterskap, god henvisningsskikk, plagiat, vitenskapelig redelighet, etterprøving og deling av data, habilitet, forpliktelse i kollegiale forhold, forhold mellom student og veileder, veileder og prosjektleders ansvar. (Forskningsetiske komiteer, 2006). Vårt samarbeid er taushetsbelagt, vi var enige om at vi ikke delte noe av denne forskning med andre enn veileder. Vi var nøye med referanser, formuleringer og deling av data ble sendt kryptert mellom oss. Vi har underskrevet en kontrakt med veileder og har forholdt oss til kontrakten. Veileder fikk tydelige tilbakemeldinger fra oss og fikk en plan på hvordan vi skulle gjennomføre masteroppgaven. Her gjaldt også taushetsplikten gjensidig. Resultater har ikke blitt brukt «som referanse» på et tema eller personer, vi har opptrådt profesjonelt både i og etter studien.

Vi bestemte på forhånd at informantene skulle være anonymisert. Vi anonymiserte intervjuobjektet under transkribering. Vi snakket ikke om forskningen til kollegaer. All data slettes til slutt, med tanke på at vi selv kjenner til fagområdet som forskes på.

Forskningsprosessen ble også nøye beskrevet for informantene, slik at de visste hva som var

formålet med intervjuet, og hvordan vi skulle bruke datamaterialet i masteroppgaven vår. I tillegg hadde informantene utfylt samtykkeerklæring for å sikre at informantene deltok frivillig. Vi brukte veiledende mal for informasjonsskriv da vi innhentet samtykke.

4. Resultater

I dette kapittelet presenteres resultatene av analysen av datamaterialet. Formålet med forskningen har vært å finne ut hvordan lærere på vg1 yrkesfag reflekterer over arbeidet med lesing i sine fag. Datamaterialet som utgjør grunnlaget for resultatene, bestod av seks kvalitative dybdeintervju med lærere som underviser på vg1 yrkesfag. Analysen av datamaterialet førte til to hovedkategorier: *lesing på vg1 yrkesfag og utfordringer i arbeidet med lesing på vg1 yrkesfag*. Hver hovedkategori blir presentert med underkategorier som utdyper ulike sider ved hovedkategoriene. De resultatene som presenteres i dette kapittelet vil enten representere felles tanker fra informantene, eller være enkelttanker som skiller seg ut og ansees som viktig. Resultatene presenteres som en oppsummering i form av tekst og sitater. Sitatene markeres med « » og med innrykk.

Med tanke på hva som er bakgrunnen for masteroppgavens tema, var det naturlig å ta for seg innføringen av Kunnskapsløftet 2020. Alle lærerne snakket om tankene sine rundt den nye fagstrukturen på vg1 yrkesfag. Det kom frem at denne endringen er helt ny og at man ikke vet hva som vil skje nå som norsken er borte fra vg1. Siden overordnet del av læreplanverket nå spesifiserer at alle lærerne skal jobbe med grunnleggende ferdigheter, innser noen av lærerne at de må endre på hvordan de jobber med lesing i fagene sine. Noen lærere svarte at de nå har blitt mer bevisste på sitt ansvar når det kommer til lesing, men at de fortsatt er usikre på hvordan de skal gjøre det i praksis.

4.1 Lesing på vg1 yrkesfag

Den første kategorien i analysen inneholder underkategoriene: *tekster i ulike former, lesing er viktig i alle fag, elevene leser for lite, lærerne støtter og motiverer elevene til å lese, nivåtilpasning og lesing*. Disse kategoriene belyser det lærerne oppgir at de jobber med fagene sine når det kommer til lesing, både når det gjelder de tekstene de leser og de strategiene de bruker sammen med elevene, samt hvordan de jobber for å nivåtilpasse

lesingen. Lærernes refleksjoner rundt elevenes leseferdigheter og konsekvensene av dette kommer også frem i denne hovedkategorien.

4.1.1 Tekster i ulike former

På yrkesfag er det stor variasjon i det elevene må kunne lese. Lærerne fortalte om ulike teksttyper elevene er innom, som: HMS-regler, instruksjoner, rapporter, datablad, oppskrifter, fagtekster, sangtekster, tegninger, læreboktekster og manualer.

Noen lærere uttrykte at de ikke har fått bøker etter at Kunnskapsløftet ble innført høsten 2020. Dette betyr at noen leser tekster på PC, noen leser kopier av artikler eller læreboktekster, mens andre leser fra lærebøker. En av lærerne forklarte situasjonen slik:

«Jeg har brukt mye digitalt. Vi har ikke gode, fysiske bøker i forbindelse med fagfornyelsen. Så vi bruker mye digitalt som ndla.no osv. Det er fornyet og bra. Men det digitale erstatter aldri: «Nå skal vi lese kapittel sju og så gjør vi et resymé etter det. Ta med de viktigste faguttrykkene og sånn.» Det er lettere når man har en fysisk bok enn når du skal se på en nettside og holde på å scrolle.»

4.1.2 Lesing er viktig i alle fag

Lærerne var opptatt av at de grunnleggende leseferdighetene er på plass når de kommer til vg1 yrkesfag. Flere av lærerne fortalte om hvorfor det er viktig at elevene utvikler leseferdighetene og lærer seg lesestrategier. Det ene aspektet er å lese for å klare seg på skolen, hvor de møter ulike typer tekster. Dette innebærer at elevene må kunne lese i alle fag, og at det er viktig å jobbe med dette i både teoretiske og praktiske fag. En del av jobben innebærer at elevene lærer seg faguttrykk og at dette brukes som et ledd i lesingen.

Det var også flere av lærerne som sa at den faglitteraturen elevene møter på yrkesfag ofte kan være tung faglitteratur. Lærerne fortalte at elevene må kunne lese uavhengig av om det er skjønnlitteratur eller om det er sakprosa. Lesing er mer enn avkoding, det handler om å hente ut viktig informasjon. Da trenger man riktige teknikker. En av lærerne fortalte:

«Elevene bør ha en moderat evne til å lese en tekst. Det spiller ingen rolle om det er skjønnlitteratur eller hva det er. Utfordringen vår blir å få fostret den evnen over til å

lese en faglitteratur, og det er ofte litt tyngre litteratur enn hva de kanskje er vant til. Så de må ha en viss evne til at eleven kan lese og gjøre seg forstått med skriving.»

Det andre aspektet er at de skal klare seg videre i livet. Lærerne mente det gjelder å fostre frem lesestrategier hos elevene slik at de skal klare seg i arbeidslivet, hvor man ofte møter nye utfordringer som krever at man leser seg opp for å kunne utføre jobben sin. Det ble også sagt at det er viktig at elevene kan å lese for å klare seg i hverdagslivet og at de selv slipper å høre noe via andre, og i stedet kan kvalitetssikre det som står og blir sagt. Det siste aspektet er at flere av elevene vil bli fremtidige studenter, og at man derfor må jobbe med lesestrategier på videregående. En av lærerne fortalte om sine tanker knyttet til viktigheten av å kunne lese:

«Jeg tenker mer inn mot de praktiske leseferdighetene. Det er litt avhengig av hva de skal bli igjen og senere. Hvis du skal bli en helsefagarbeider, for eksempel, så forventer jeg at du skal kunne for eksempel lese en epikrise fra en lege. Det er forventet at du skal lese den og forstå hva som står der.»

4.1.3 Elevene leser for lite

Flere av lærerne fortalte at de har elever som har lest lite tidligere og som leser lite nå, både på skolen og på fritiden. Noen av lærerne rapporterte at som følge av dette setter de av tid på skolen til å lese, slik at alle elevene får muligheten til å lese. En av lærerne fortalte også at elevene har lært seg lettvinte metoder for å løse utfordringer, og at lærerne må lære elevene å finne frem til informasjon:

«Jeg har også inntrykk av at ikke elevene leser nok. De har kanskje for lite lesetrening. Uten at jeg skal si det for sikkert. Når vi jobber i klasserommet har vi ressurser som e-bøker og fysiske bøker der elevene ikke er villige til å lese eller bla opp i boka før de spør om hjelp, tenker jeg at de har gått glipp av noe underveis. For svarene er der, hvis elevene er villige til å lese og lete, men det virker som de har funnet strategier som de synes er enklere å bruke.»

I intervjuet fortalte lærerne at en av konsekvensene av at elevene leser for lite, er at mange av elevene sliter med å forstå det de leser. Lærerne knyttet dette opp mot elevenes mangel på

lesestrategier og at dette bør være et fokus. Et eksempel på en av følgene av dette kan være at elevene ikke lærer seg HMS-reglene for bruk av maskiner på verkstedet og at dette kan få katastrofale følger.

En annen konsekvens som noen av lærerne beskrev, er at noen elever har så lite lesetrening at informasjon og kunnskap via bøker og ord og språk, blir den tyngste veien til kunnskap for dem. Dette gjør arbeidet med lesing tungt for lærerne.

En tredje konsekvens av at elevene oppleves som svake lesere eller elever som leser lite, er at noen lærere ser det som enklere å la være å gi elevene leseoppgaver. I stedet stilles det spørsmål eller man tar stoffet muntlig.

4.1.4 Lærerne støtter og motiverer elevene til å lese

Flere lærere fortalte at det må jobbes med å endre hvordan elevene ser på lesing og arbeid med dette. De sa at de må hjelpe elevene med å skjønne hvorfor det er viktig å kunne å lese strategisk ikke bare her og nå, men også på lang sikt. Lærerne vil lære elevene verktøy som de kan ta i bruk senere i livet for å løse utfordringer de står overfor.

«Elevene våre er litt transsynte om at norsk og engelsk det er ikke så viktig. Det er viktigere å få på plass denne sveisen eller denne skruen her. Vi må få bevisstgjort dem om at når vi skal komme videre med ting så er de faktisk nødt til å lese eller sette seg inn i noe nytt. Prøve å banke inn det på sånn at de får et positivt inntrykk av språket og at det er som faktisk hjelper dem mest i hele livet.»

Samtlige av lærerne fortalte om ulike måter de jobber på for å få elevene til å lese i fagene sine. Noen av lærerne beskrev hvordan de støtter elevene med å lese for å hente ut informasjon. En måte kan være å vise elevene hvordan de bruker oppslagsverket i en bok, hvordan man bruker stikkord og hvordan man søker seg gjennom materialet de står overfor. En annen måte å hjelpe elevene på kan være å bryte ned tekster steg for steg, for eksempel en instruksjon eller en oppskrift, slik at elevene kan navigere seg gjennom teksten. En av lærerne fortalte om sine tanker for hvordan man kan støtte elevene i arbeidet med lesing:

«Kanskje går det an å gå inn og lese sammen med dem, for eksempel, og hjelpe dem med å streke under det som er relevant i en tekst, for å lære dem å lete etter nøkkelord.

Det går an at jeg gjør det sammen med dem. Eller at jeg stiller spørsmål til teksten.

«Her skal du lete etter svaret på det og det.» Hvis det er et tall, for eksempel, er ganske lett å lese seg fram til det.»

Flere av lærerne kom med eksempler på spesifikke strategier de bruker når elevene skal jobbe med tekster. De nevnte blant annet skumlesning og søkende lesing for å se etter relevante stikkord. Det neste steget vil være fordypende lesing, og at dette er en ferdighet elevene må utvikle. En annen strategi kan være å skrive ned overskrifter i en tekst og notere ned stikkord som elevene må levere inn. Flere av lærerne nevnte at de lar elevene skrive referat eller stikkord fra tekstene for å skape en forståelse av innholdet. En av lærerne oppsummerte det slik:

«Vi må få det grunnleggende til å sitte. Elevene må kunne lese et datablad og hente ut informasjon for å kunne jobbe videre. Det innebærer å skumlese eller søkende lesing for å finne det de er ute etter og gå i dybden der. Og så anvende det på sikt.»

En av lesestrategiene som ble nevnt var at elevene skulle lese en tekst i timen ved oppstarten av nye tema som en introduksjon. Da var målet at elevene skulle få en forståelse av hva temaet handlet om og få elevene i gang med å lese. Begreper og overskrifter var ikke fokuset.

Ifølge et par av lærerne er det noen elevgrupper som har store utfordringer med lesehastighet og leseforståelse. Disse lærerne fortalte at målet deres ikke er å forsterke problemene deres, men å prøve å få dem i gang. Dette krever en del muntlig støtte fra lærerne i arbeidet med lesing. For dem var det viktig at elevene forstod stoffet, og da kunne visuell støtte være viktig. En av lærerne fortalte at han/hun først gikk gjennom det teoretiske stoffet gjennom tekst, for deretter å vise elevene ulike typer videoklipp som støtte til teksten.

4.1.5 Nivåtilpasning og lesing

Lærerne fortalte at de tilpasser undervisningen sin når de jobber med lesing. Noen av lærerne sa at de tilpasser teksten til elevene ut fra nivå slik at elevene skal oppleve mestring. De nevnte også at de gir elevene kortversjoner av tekster eller deler ut tekstene i små emner. Det ble også nevnt at lærerne bør være bevisste på hvordan de fremstiller stoffet, at tekster blir

presentert sammen med bilder, filmer og spørsmål for å skape forståelse hos elevene. Temaet nivåtilpasning og lesing ble belyst på følgende måte av en av lærerne:

«Tilpasning kan være antall oppgaver de skal jobbe med. Det går også an å bruke tekster som er forenklet til noen og ikke andre. Da får de valgmuligheter selv.»

En av lærerne fortalte at han er opptatt av hvilken skriftstørrelse det er på oppgavene som blir gitt til elevene, og at det er minst mulig liten skrift.

4.2 utfordringer i arbeidet med lesing på vg1 yrkesfag

Den andre hovedkategorien i analysen handler om hva lærerne opplever som utfordrende i arbeidet med lesing. Underkategoriene her er: *lesing er et felles ansvar, utfordringer med nivåtilpasning i arbeidet med lesing, behov for spesialkompetanse, kartleggingsverktøy for lesing*. I disse kategoriene belyser lærerne problemene med å klargjøre hvem som har ansvaret for å jobbe med lesing, hvilke utfordringer de har med å nivåtilpasse leseopplæringen, det behovet de selv har for å få hjelp og støtte fra noen med spesialkompetanse på lesing og hvordan de bruker resultatene av kartleggingsverktøyet Rådgiveren.

4.2.1 Lesing er et felles ansvar

Gjennom intervjuene kom det frem at etter innføringen av Kunnskapsløftet 2020, mener alle lærerne at arbeidet med lesing i alle fag bør være et felles ansvar. Det ble sagt at de synes lærerne som har fag hvor elevene leser, bør jobbe med lesing. En av lærerne fortalte at det forhåpentligvis er flere lærere som jobber med lesing, men at det ikke snakkes nok om det i de ulike teamene. En annen lærer fortalte om sine tanker rundt det å faktisk jobbe med lesing:

«Jeg ser nå at det var veldig dårlig av oss å dytte på norsklæreren tidligere, dette med lesing. Kanskje hadde vi for høye forventninger til norsklæreren da med tanke på det her. Det er ikke sånn at jeg tror at vi ikke er kompetent heller. Det er ikke sånn at vi skal lære dem om diktanalyse. Det er ikke det det går i. Det handler bare om å lære seg å lese rett og slett.»

Her er det tydelig at lærerne har en kompetanse til å jobbe med lesing i fagene sine. Det er likevel noen lærere som oppgir at de ikke anser seg selv som norsklærere og at lesing ikke faller inn under deres fag og dermed ikke er deres ansvar:

«Vi som er programlærere er gode på programfaget vårt, vi er ikke norsklærere.»

Videre kom det frem at ansvaret for arbeidet med lesing oppleves å smuldre bort, og at skolen bør jobbe med å sette dette arbeidet mer i system og tydeliggjøre ansvaret overfor alle lærere. En av lærerne forklarte det manglende samarbeidet som at når man ikke snakker sammen, antar man at andre tar ansvaret for det og at man dermed ikke trenger å anstrenge seg så hardt selv. Det nevnes også at lesing sjeldent er et tema i fagteam.

4.2.2 utfordringer med nivåtilpasning i arbeidet med lesing

Når det kommer til nivåtilpasning i arbeidet med lesing, fortalte lærerne at det er flere utfordringer med dette. Blant annet kom det frem at elevene har så ulike forutsetninger og at dette påvirker arbeidet med lesing. Lærerne opplever at de ikke alltid rekker å tilpasse for elevene i begge endene av skalaen og at de ofte bruker mye tid på de svakeste leserne. En av lærerne forklarte denne situasjonen på følgende måte:

«Du ser hva som er normalen og at de henger litt etter. Du prøver å nå tak i de som henger etter, og så må du fram til de som er best og undervise dem litt for å komme videre. Du er litt som en strekkmann, eller en seigmann, som lærer.»

En annen utfordring flere av lærerne pekte på, er elevenes manglende lesetrening og innsatsvilje. En av lærerne beskrev sine opplevelser i klasserommet:

«Noen gir opp før de har startet når de bare skal lese to sider i boka. Så er det noen som bare freser gjennom og blir fort ferdig. Jeg ser at en del som har strategier som jeg ikke forventet at de skulle ha når de gikk på videregående, som når de sitter med fingeren og følger teksten, for eksempel. Det er veldig varierende. Det er noen som ikke vil lese og noen som leser mye.»

Det er flere av lærerne som oppga at de kan tilpasse så mye de vil for elevene, men at det til syvende og sist må være et ønske fra elevenes side å være åpen for denne tilpasningen.

4.2.3 Behov for spesialkompetanse

Så å si alle lærerne sa at de ønsker støtte til å arbeide med lesing fra noen som har mer kompetanse på området enn dem selv. Flere av lærerne trakk frem at de savner noen med fagkompetanse på lesing for å dekke norsklærerens rolle tidligere, hvor det var fokus på lesing, skriving og læringsstrategier. En av lærerne trakk særlig frem arbeidet med det som tidligere har vært et tverrfaglig prosjekt mellom norsk og et annet fag tidligere:

«Nå har vi hatt et magasinprosjekt. Da vi begynte med det så kom vi på «Oi, vi har jo ikke norsk. Så hvilke sjangre skal vi ha? Og vi er ikke så gode i norskfaget, så det ble veldig valgfritt. Elevene kunne skrive fagteksten, kåseri og artikkel. Elevene går litt glipp av ting som de kunne ha hatt godt av i andre fag.»

Når lærerne snakket om tiden etter innføring av Kunnskapsløftet 2020, uttrykte flere av dem at de er usikre på sin egen kompetanse når det kommer til å lære elevene lesestrategier og jobbe med lesing i sine fag. Noen sa også at de ikke helt visste hva lesestrategier var og at dette var noe de ikke visste så mye om. En av lærerne sa at i hans faget skulle elevene lese, forstå og tolke tekst, men at målet var kompetansemålene i faget. Når det kom til å bruke lesestrategier, var ikke dette noe den læreren hadde nok kompetanse til.

Videre trakk nesten samtlige lærere frem at det er arbeidet med de svakeste elevene, og da blant annet elever med lese- og skrivevansker, som er en av de største utfordringene når det kommer til å jobbe med lesing og skriving. En av lærerne forklarte det slik:

«Jeg tror at vi må ha noe kompetanse inn for å hjelpe oss med dette. Vi som er programlærere er gode på programfaget vårt, vi er ikke norsklærere. For å hjelpe dem som har de største utfordringene, så må vi ha hjelp. Noen som kan det, som kan læringsstrategier og sånn.»

Dette var et uttrykk for at lærerne ønsket mer samarbeid lærerne imellom for å kunne øke denne kompetansen.

Flere av lærerne trakk frem lese- og studieteknikk-kurset som skolen gjennomfører i alle vg1-klasser hvert år. Noen av lærerne har vært med inn i kurset sammen med elevene og forteller at de har hatt et faglig utbytte av å lære om ulike lesestrategier. De sa også at det hadde vært en fordel om alle lærerne var med inn på disse kursene for å både få fylt opp verktøykassa si, men også få en påminnelse om at de må fortsette å jobbe med lesestrategiene i fagene sine. Flere av lærerne var tydelige på at kurset burde gjennomføres på høsten for alle klassene i oppstartsfasen. De opplever at både lærere og elever er negative til gjennomføring av kurset når kurset kommer på vårparten og at dette er for sent.

4.2.4 Kartleggingsverktøy for lesing

Alle lærerne fortalte om sine erfaringer med bruken av testresultatene fra kartleggingsverktøyet Rådgiveren. De aller fleste lærerne hadde ikke et forhold til disse resultatene og noen av dem oppga også at de ikke hadde tilgang til resultatene. De opplevde det ofte som noe som ble brukt av norsklæreren. En gjennomgående tanke er at lærerne ikke helt vet hvordan de skal bruke resultatene fra Rådgiveren. Noen av dem så det bare som en test som må gjennomføres i forkant av lesekurset og at resultatene brukes som utgangspunkt for kurset. En av lærerne reflekterte over bruken og nytten av resultatene fra Rådgiveren og kom med følgende utsagn:

«Egentlig så har jeg kanskje vært litt for dårlig til å bruke norskresultatene deres. Når jeg sitter og tenker meg om nå så burde vi kanskje kunne ha brukt det i andre fagene også, men det tror jeg det gjøres lite. Kontaktlærer får det og kikker på profilen og så ser norsklærer på det. Jeg tenker at det kunne absolutt vært brukt i andre lesefag også.»

Kun et par av lærerne oppga at de brukte resultatene i samtaler med elevene, men disse lærerne var også kontaktlærere. Det kom også frem at resultatene ble utgangspunkt for samtaler med elevtjeneste for å sette inn ekstra ressurser.

Resultatene i de to hovedkategoriene kan ses som motsetninger til hverandre, men også to kategorier som utfyller hverandre. Den ene må ses i lys av den andre og omvendt. I neste kapittel vil disse drøftes opp mot forskning på dette området og relevant teori.

5. Drøfting

I dette kapittelet drøftes resultatene i kapittel fire med utgangspunkt i teori og forskning på lesing. Grunnlaget for forskningen i denne masteroppgaven var innføringen av fornyelsen Kunnskapsløftet høsten 2020 hvor norsk ikke lenger er et fag på vg1 yrkesfag. På bakgrunn av dette var problemstillingen for oppgaven: «*Hvordan reflekterer lærere på vg1 yrkesfag over bruken av lesestrategier i sine fag?*». Fokuset har vært å få frem lærernes refleksjoner rundt viktigheten av lesing, hvordan de selv jobber med lesing i sine fag og deres tanker rundt veien videre. Det er disse tre områdene som vil være utgangspunktet for drøftingen i dette kapittelet, og inndelingen vil være som følgende: *lesing er viktig i alle fag, lærernes arbeid med lesing og veien videre.*

5.1 Lesing er viktig i alle fag

Flere av lærerne oppga at de anså de grunnleggende ferdighetene som viktige og at elevene måtte utvikle leseferdighetene og lære seg lesestrategier for å klare seg på skolen. Dette sammenfaller med Utdanningsdirektoratets (2017) fokus på de grunnleggende ferdighetene i overordnet del av de nye læreplanene, i tillegg til at hver enkelt læreplan har en egen del hvor arbeid med de grunnleggende ferdighetene er spesifisert (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det kan bety at lærerne har satt seg inn i særlig overordnet del av læreplanene i arbeidet med Kunnskapsløftet 2020, og refleksjonene deres viser at de anser lesing som en viktig del av undervisningen, men også elevenes fremtidige liv. Resultatet kan være at lærerne har brukt mye tid på overordnet del i forkant av innføringen av Kunnskapsløftet 2020.

Et annet aspekt som kom frem gjennom intervjuene var viktigheten av å lese for å klare seg i jobb og hverdag etter skolen. Funnene avdekket at særlig fagtekster vil kreve spesifikke lesestrategier for å vite hva det er man skal se etter. Eksempler som ble nevnt var blant annet epikriser fra leger og oppskrifter når man skal lage mat. Et annet eksempel var at elever må kunne lese seg opp i møte med ny teknologi eller utvikling for å henge med i jobben. I tillegg var det viktig at elevene i fremtiden selv kunne kvalitetssikre det som står og blir sagt og at de slipper å få viktig informasjon via andre. Ifølge Roe (2017) er det flere yrkesområder, som industri og landbruk, hvor det har kommet inn avansert teknologi. Det betyr krever at ansatte må hele holde seg oppdatert på utviklingen som skjer innenfor sitt område, og at de leser seg opp på temaet. Å være oppdatert krever gode lesestrategier. Videre viser forskningen til

Spetalen (2017) at lesing er viktig i yrker innenfor restaurant- og matfag hvor man må lese manualer, kjøreplaner, instruksjoner og man må forholde seg til systemer for kvalitetssikring. Funnene tyder dermed på at lærerne er klare over hvilke krav som stilles til elevene både i arbeid og hverdagsliv etter skolegang, og at de vet hva elevene må kunne lese for å henge med i jobbene de skal gjøre.

Lesing er ikke lenger bare lesing på papir. Gjennom intervjuene kom det frem at lærerne bruker flere ulike kilder for tekst i undervisningen sin. Noen lærere har ikke lærebøker ennå som følge av innføringen av Kunnskapsløftet 2020, noe som gjør at de bruker nettsider, fagtekster som er scannet inn eller papirkopier fra andre lærebøker. Ifølge Weyergang & Magnusson (2020) er ikke tekstene i dag like som de tekstene elevene møtte for 20 år siden, og tilgangen til Internett gjør at man må lære elevene nye strategier for når de skal lese. Dwyer (2013) poengterer også at tekster på Internett gjør at elevene lett kan la seg distrahere, men at tekstmengden på nettet også gjør at elevene trenger strategier for å navigere seg gjennom dette. Forskningen til Delgado et al. (2018) er også tydelig på at elevene har en lavere leseforståelse når de leser tekster på skjerm enn når de leser på papir. Her gjelder det først og fremst elever med en lav teknologisk kompetanse. Delgado et al. konkluderer derfor med at man i undervisningen må legge til rette for å bruke både papir og skjerm i undervisningen og at elevene må lære seg ulike lesestrategier. Dette sammenfaller også med forskningen til Stenseth (2021) som viser at elevene når elevene leser tekster på nettet, er de ikke like flinke til å differensiere lesingen sin, noe som kan resultere i at de bare bruker én type lesestrategi i møte med disse tekstene, som for eksempel gjennomgående søkelesing. Svarene fra lærerne tyder på at de er flinke til å finne alternativer til manglende lærebøker, men også at de er flinke til å hente informasjon fra ulike kilder. I disse refleksjonene kom det ikke tydelig frem at denne endringen gjør at lærerne må lære elevene nye måter å lese på, eller at dette krever mye av dem som lærere. Ser man svarene opp mot forskningen, er det usikkert om lærerne er klar over at leseforståelsen kan reduseres ved å lese tekster på skjerm/nettet, og at de dermed må ta høyde for dette i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen sin.

«Elevene leser for lite»

Påstanden om at elevene leser for lite gikk igjen hos flere av lærerne. De fleste opplevde dette som utfordrende i deres timer og at det la føringer for hvordan de la opp undervisningen sin. Noen oppga at de unngikk å gi oppgaver/tekster med mye lesing. PISA-undersøkelsen for 9.

trinn i 2018 viser at det er flere og flere elever som sliter med lesing. Det faktum at 1 av 5 elever ligger under nivå 2, som anses som den avgjørende grensen for om man vil klare å henge med på videregående og i arbeidslivet senere i livet, gjør at lærerne i videregående står overfor en stor utfordring (Jensen et al., 2019, s. 6). I tillegg viser PISA-undersøkelsen at bare halvparten av norske elever leser for fornøyselsens skyld på fritiden, og at gutter er underrepresentert i denne gruppa (Roe, 2020, s. 112). Med den kunnskapen bør lærere være forberedt på at elevene ikke leser mye og at dette bør vektlegges i undervisningen hvis man mener at leseferdigheter er viktige i fagene og i livet etter skolen.

Gjennom intervjuene kom det også frem at elevenes svake leseferdigheter og motivasjon for lesing gjorde at man i større grad unnlot å gi elevene oppgaver med å lese, og da særlig lengre tekster. Ifølge Faldet og Nordahl (2017) kan lærers forventninger til elevene påvirke elevenes motivasjon og mestringsforventning, og at lærers forventninger til elevene bør være bevisste, tilpasset elevene og legge til rette for å utfordre elevene. Her er det tydelig at Marzanos idé om at hvis lærere har lave forventninger til elevene, vil elevenes læringsutbytte også være lavt (Faldet & Nordahl, 2017, s. 43). Det er dermed viktig at lærerne uttrykker tydelige forventninger overfor elevene, også når det kommer til lesing. Det er også viktig å se til forskning som viser at mange svake lesere ikke har kunnskap om lesestrategier, men at det ofte er de svake leserne som drar mest nytte av dette i læringssituasjoner (Brevik et al., 2019).

Et av funnene i resultatdelen var at lærere som opplever å ha elever som leser lite eller som er svake lesere, kan ha en tendens til å la være å gi elevene mange leseoppgaver eller gjennomgå større deler av stoffet muntlig. Her viser forskningen at svake lesere har størst nytte av lesestrategier for å jobbe lære selvstendig, siden de ofte bruker strategier for memorering og ikke lesestrategier som en del av læringen (Brevik et al., 2019). Det er også bevist at svake lesere kan bli mer delaktig i øvelser knyttet til lesing og ser hensikten med å lese når de har lært seg lesestrategier som gjør lesingen lettere (Brevik, 2017). Basert på dette funnet kan man derfor spørre seg hvem det gagnar mest å la være å la elevene jobbe med lesing når de oppleves som «svake lesere» eller at de gir uttrykk for at de ikke liker å lese. Skal man kunne utvikle gode lesestrategier og bli bedre i noe, må man også trene på det. De elevene som oppleves som svake lesere kan også være umotiverte til å lese hvis de har en negativ opplevelse med denne aktiviteten fra før av, og da kan disse elevene dra nytte av konkrete oppgaver som gir mer umiddelbare resultater (Mortensen-Buan, 2019).

5.2 Lærernes refleksjoner rundt eget arbeid med lesing

Det er ingen tvil om at lærere jobber med lesing i en eller annen form. Noen av lærerne er tydelige på hvilke lesestrategier de bruker, andre forklarer bare hvordan de selv gjør det i sine fag. Ifølge forskningen til Brevik (2014) bruker lærere ofte lesestrategier når de jobber med lesing i timene sine, men at de ikke alltid er bevisste disse strategiene. Brevik så at gjennom videreutdanningen av lærere, kjente lærerne igjen strategiene de selv brukte. Videre viser forskning at lærere i engelsk som har kjennskap til lesestrategier, har et for smalt repertoar av lesestrategier (Brevik, 2017). Dette stemmer også med funnene fra intervjuene da flere av lærerne hadde liten eller begrenset kunnskap om lesestrategier. Funnene er også tydelige på at samtlige lærere oppgir ubevisst at de har kjennskap til ulike lesestrategier, av og til uten å selv være klare over at det er lesestrategier de snakker om. Her kommer det frem at lærere trenger å få en bedre oversikt over lesestrategier og hvordan de ulike strategiene kan brukes på ulike tekster.

Også forskningen til Darwin (2006) viser at yrkesfaglærere veileder elevene med lesing i sine fag, men at disse lærerne ikke anså dette som lesing på samme nivå som de gjør i de teoretiske fagene, at dette ikke var «ekte lesing». Dette kan være en av årsakene til at noen av lærerne ikke tenkte over at de veiledet elevene eller at de brukte spesifikke lesestrategier. For disse lærerne var arbeidet med lesing bare «slik man gjorde det i deres yrker». Disse holdningene støtter det Darwin (2006) sier om at man må endre det synet på lesing som eksisterer i samfunnet, og at lesing ikke er en «eliteferdighet», men en ferdighet alle bør ha og jobbe med for å klare seg i utdanning, i jobb og i hverdagen.

Det kom også tydelig frem i noen av intervjuene at lesing var «norsklærers ansvar», noe det også tidligere ble ansett som (Roe, 2017), og programfaglærerne var gode på sine fag og at lesing dermed ikke var deres ansvar. Likevel anses faglærer som eksperten i sitt fag og som har mest kjennskap til de tekstene elevene leser i disse fagene. Det er dermed naturlig å si at det er disse faglærerne som vil være de beste til å veilede elevene gjennom disse fagtekstene og lære dem passende lesestrategier (Mossige, 2010). Skal dette være mulig, må faglærerne ha kjennskap til funksjonen til lesestrategiene og hva de heter, slik at elevene også får et bevisst forhold til disse og bruken av dem.

Selv om flere av lærerne oppgir at de jobber med lesestrategier, kommer det frem at ikke alle lesestrategiene som brukes er utviklet nok til å fungere optimalt for elevene. Det kom blant annet frem at for noen var det viktigere at elevene leste enn å aktivere førkunnskap eller få på

plass fagbegreper før elevene begynte å lese. Her er både Roe (2017) og Mossige (2010) tydelige på at det å legge et grunnlag for forforståelse er viktig for å hjelpe elevene inn i teksten. Dette henger også sammen med det Lyster & Frost (2016) sier om at elevene bør ha en kjennskap til minst 80 % av ordene i teksten for å forstå og utvikle seg. Dette vil dermed være viktig for de svake leserne som enten sliter med å lese og/eller har et lite ordforråd. Dette funnet tyder på at lærerne trenger veiledning for å utvikle den kunnskapen de har om lesestrategier slik at disse lesestrategiene kan fungere optimalt for elevene.

En av metodene som ble nevnt i intervjuene var at lærerne kunne lese sammen med elevene og veilede dem gjennom arbeidet med å hente ut informasjon. Læreren brukte ord som «det går an» og «kanskje går det an» som kan tyde på en usikkerhet rundt denne praksisen eller en tanke om at dette er en mulig metode for å jobbe med lesing sammen med elevene.

Usikkerheten kan være et resultat av lav mestringsforventning, ifølge Banduras teori (Bandura, 1997, sitert i Schunk & Parajes, 2009). Det viktigste her er de refleksjonene læreren har rundt mulige måter å jobbe med elevene på når det kommer til lesing. Det læreren referer til, kan sies å være en del av stillasbygging eller modellering, hvor læreren må vise elevene hvordan man skal bruke ulike lesestrategier til ulike tekster (Roe, 2017). Hensikten med dette er å øke læringsutbyttet hos elevene og kunne lære elevene disse strategiene slik at de vil bli selvstendige lesere (Brevik & Gunnulfsen, 2012; Brevik et al., 2019). Funnene tyder dermed på at læreren her er inne på en god strategi, men hvordan dette uttrykkes tyder på en usikkerhet rundt funksjon og bruk.

Nesten samtlige lærere fortalte at de i arbeidet med lesing, nivåtilpasser tekster til elevene. Særlig de elevene som oppleves som svake lesere får tilpasset tekst eller teksten utlevert i små deler. Et annet eksempel var at noen lærere brukte video og/eller bilder som støtte til tekstene i de klassene med mange svake lesere. Dette stemmer bra med motivasjonsteorien til Ivey og Guthrie (2008) i arbeidet med svake og umotiverte lesere. Det som er viktig i denne sammenhengen er at video og bilder ikke blir en erstatning for teksten. Disse utsagnene tyder på at lærerne er oppdatert på lovverket og at de tilpasser opplæringen til elevene (Opplæringsloven, 1998). Det var likevel tydelig at nesten samtlige lærere opplever arbeidet med tilpasset opplæring og lesing som vanskelig da dette er tidkrevende og at fokuset stort sett blir på de svakeste elevene. Ifølge Buli-Holmberg (2015) forutsetter arbeidet med differensiering i undervisningen kjennskap til hvordan eleven jobber og hvilke behov elevene har. Utfordringene med tilpasset opplæring stemmer overens med forskningen til Haug (2020) hvor det kommer frem at arbeidet med tilpasset opplæring kan være krevende for noen lærere

og at dette arbeidet avgjøres av lærerkompetansen. Han understreker likevel at arbeidet med tilpasset opplæring må forankres i skolen som helhet og at skoleledelsen må legge til rette for å jobbe med dette. Arbeidet med tilpasset opplæring forutsetter dermed et bevisst arbeid fra lærernes side, men også en tydelig føring fra skoleledelsens side.

5.3 Veien videre

«Lesing er et felles ansvar»

Samtlige lærere sa at de så på lesing som et kollektivt ansvar mellom alle lærerne som underviser i samme klasse, men at de følte at ansvaret for å jobbe med lesing smuldret bort og at skolen bør jobbe med å sette dette arbeidet mer i system og tydeliggjøre ansvaret overfor alle lærerne. De refleksjonene som flere av lærerne kommer med i intervjuene, gjenspeiles i forskningen til Lee (2012) hvor det ble avdekket at lærersamarbeid mellom lærere som underviser i samme klasse ikke samarbeidet nok. I tillegg viste forskningen til Raaen & Aamot (2010) at det faglige profesjonelle fellesskapet er svakt utviklet i den norske skolen. I tillegg oppleves en lærers undervisning som noe privat og lærere seg imellom er redde for å «trå hverandre for nær». Dette bør være noe man har fokus på i videre utvikling av det profesjonelle fellesskapet på skolen. Profesjonelle læringsfellesskap som Vescio (2008) beskriver, oppstår ikke av seg selv. Her må skolen som helhet jobbe sammen (Skogen, 2015). Det må utvikles en kultur for at man jobber kontinuerlig med læring og utvikling (Lyngsnes & Rismark, 2007), at skolen ser på det som en kontinuerlig prosess og ikke en engangshendelse (Shiba & Walden, 2001, sitert i Skogen, 2015). Formålet med skolen er å undervise elever, og da må elevene være fokus og utgangspunkt for det som gjøres (Shiba & Walden, 2001, sitert i Skogen, 2015). Hensikten med å forbedre den gjeldende praksisen ved en skole vil derfor være å gi et bedre undervisningstilbud til elevene, noe som burde være motivasjon nok for både skolens ledelse og lærere.

I tillegg bør de politiske trendene styre lærersamarbeidet, men det er ledelsen som må lede arbeidet (Postholm & Rokkones, 2020, s. 39). I dette tilfellet er det bortfallet av norsk på vg1 yrkesfag og spørsmålet rundt hvordan man skal opprettholde opplæringen i lesing som burde styre hvordan lærerne snakker og jobber sammen. Det aller viktigste er likevel at hvis man skal jobbe med utvikling av egen praksis, må lærerne selv se at det er nødvendig å utvikle og endre utviklingspraksisen sin, samt at det må være preget av lærernes individuelle ønsker og initiativ (Posthol & Rokkones, 2020; Skogen, 2015). Det må også være en tydelig avklaring

fra skolens ledelse ned til lærerne på hva lærerne har ansvar for å gjøre hver for seg og sammen (Kotter & Cohen, 2002; Skogen, 2013). I arbeidet med de nye læreplanene må lærerne dermed sette seg inn i hva lesing har av betydning for deres fag, hvilke tekster elevene skal kunne lese og hvordan man som lærer skal lære elevene å hente ut informasjon fra disse tekstene.

Som nevnt tidligere sa noen av lærerne at de ikke anså seg som «norsklærere» og at lesing dermed ikke sto sentralt i deres undervisning. Å bruke lesestrategier er ifølge Skaalvik og Skaalvik (2012) noe elevene bruker i sitt arbeid for å lære. Og det er lærers ansvar å sørge for at elevene lærer. Arbeid med lesestrategier er dermed ikke bare norsklærers ansvar, men *en lærers* ansvar. Overordnet del av læreplanen (2020) sier nå at alle lærere har ansvar for å jobbe med de grunnleggende ferdighetene i sine fag, hvorav lesing er en av disse ferdighetene. Videre har de nye læreplanene en egen del hvor det spesifiseres hvilke leseferdigheter som trengs og hva elevene trenger å kunne lese tekster i sine fag (Utdanningsdirektoratet, 2021abc). Det er kjent at lesing ble ansett som norsklærers oppgave tidligere (Roe, 2017), men faglærerne anses som de som har mest innsikt i sitt fag og hvilke tekster de bruker. Det bør derfor være faglærer som lærer elevene å bruke ulike lesestrategier for de tekstene som blir gitt (Mossige, 2010). Det handler om å være bevisst sin rolle og sitt ansvar i undervisning, samt være klar over den kompetansen man faktisk innehar som faglærer i sitt fag. Man må være åpen om sin kompetanse og de utfordringene man har, samt være motivert for å tilegne seg denne kunnskapen.

«Behov for spesialkompetanse» - hvem har kompetansen?

Flere av lærerne ga uttrykk for at de var usikre på sin egen kompetanse når det kom til å lære elevene lesestrategier og jobbe med lesing i sine fag. Det kom blant annet frem at noen ikke visste helt hva lesestrategier var eller at de selv følte at de ikke hadde kompetanse på dette området. Disse tankene kan knyttes opp mot Banduras «self-efficacy» eller mestringsforventning. Lærernes mestringsforventning er avgjørende for valg av aktiviteter, innsats, utholdenhet og prestasjon, og at lærere med et høyt nivå av mestringsforventning er flinke til å lage utfordrende aktiviteter, hjelpe elever med å lykkes og jobbe med elever som har utfordringer (Bandura, 1997, sitert i Schunk & Parajes, 2009). Dette kan være en av årsakene til at lærerne uttrykket et så stort behov for at noen med spesialkompetanse skal ha ansvaret for arbeidet med lesestrategier i klassene deres. Funnene i forskningen vår viser også at flere av lærerne har gjennomført prosjekter og oppgaver dette skoleåret uten at de har hatt

samarbeid med norsklærer, og at de har mestret dette helt fint. En av lærerne sa også at lesing i fagene ikke handler om diktanalyse eller andre typiske «norskaktiviteter», men å lese, og at dette burde alle lærere klare. Så kanskje handler ikke dette om lærernes manglende kompetanse, men lærernes mestringsforventning til å jobbe med noe som de tidligere ikke har hatt eneansvaret for.

I intervjuene ble skolens lese- og studieteknikk-kurs trukket frem av flere av lærerne. Ifølge dem var det her «ekspertisen» på lesestrategier lå, og det at kurset kom sent i skoleåret gjorde at elevene ikke kom i gang med lesestrategier før store deler av skoleåret var gått. Disse utsagnene er litt i strid med overordnet del og alle lærers arbeid med grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2020). Kurset er i første omgang et kurs skolen gjennomfører som et ledd i det å være en dysleksivennlig skole, og inneholder mer enn bare en innføring i lesestrategier (Dysleksi Norge, 2021). Dette betyr i teorien at lærerne ikke skal vente på lese- og studieteknikk-kurset før de jobber med lesestrategier i sine fag. Dette kan igjen ha noe med Banduras teori om mestringsforventning og at lærerne ikke anser seg selv å ha denne kompetansen. Et annet viktig poeng er at lærerne trenger å se at det er nødvendig å jobbe med å utvikle og endre undervisningspraksisen sin (Postholm & Rokkones, 2020). Det gjenspeiles i funnene da noen av lærerne mente at også lærerne burde delta på dette kurset sammen med elevene. Begrunnelsen var at noen opplevde at de selv hadde et faglig utbytte av å være med, mens andre så på det som en påminnelse om at de bør fortsette å jobbe med dette i sine egne timer. Her viser Buli-Holmberg og Unnelands forskning at det er viktig at skolen setter av tid, legger opp til felles rutiner og skaper en forventning om kunnskapsdeling (Buli-Holmberg & Unneland, 2020). I litt vid forstand kan man dermed si at ledelsen burde ha en tydeligere forventning om at lærere deltar sammen med elevene på disse lese- og studieteknikk-kursene for å selv øke sin kompetanse og få en påminnelse om at de må jobbe med dette i sine timer. Skolen bruker mye ressurser på å gjennomføre lese- og studieteknikk-kurset, så da burde det være en forventning om at lærerne fortsetter å vedlikeholde dette arbeidet i sine timer og at dette arbeidet ikke ansees som en engangshendelse (Skogen, 2015). Det må likevel ikke ses som en erstatning for kompetanseheving for lærerne, og at dette må skje mer systematisk (Skogen, 2015; Timperly et al., 2007, sitert i Postholm & Rokkones, 2020; Vescio et al., 2008).

I intervjuene var det flere lærere som sa at de trenger hjelp fra noen med spesialkompetanse, særlig når det kommer til å hjelpe elever med lese- og skrivevansker. Generelle lese- og skrivevansker skal dekkes gjennom tilpasset opplæring i klasserommet og gir ikke grunnlag

for ekstra støtte i klasserommet. Det faller inn under den ordinære tilpassede opplæringen i Opplæringsloven § 1-3, noe som betyr at faglærer bør ha kunnskap om dette selv. Forskning viser at lærere opplever problemer i møte med elever med ulike læringsforutsetninger og opplæringsbehov, og at det fortsatt er et behov for å jobbe med dette (Buli-Holmberg, 2015). Det er dermed grunn til å tro at dette ikke bare er slik lærerne ved denne skolen opplever arbeidet med elever som er svake lesere. Her kommer det tverrfaglige samarbeidet som Postholm og Rokkones snakker om (Postholm og Rokkones, 2020, s. 39-42), hvor tilbakemeldinger fra kolleger eller andre med kunnskap på feltet var med på å styrke læreres fagutvikling. Ser man må forskningen til Timperly et al., må lærere få avsatt tilstrekkelig med tid til å lære, det må hentes inn ekstern ekspertise, problematiske diskurser må utfordres og det skal legges til rette for samhandling i profesjonelle fellesskap (Postholm & Rokkones, 2020). Det må med andre ord skje noe kollektivt i hele systemet i skolen hvis man ønsker å styrke lærernes kompetanse på lesestrategier slik at de kan bruke det gjennomgående i sine fag. Dette sammenfaller også med forskningen til Vescio et al. (2008) på profesjonelle læringsfellesskap.

Det er likevel avgjørende at lærerne ser nytten med å utvikle og endre undervisningspraksisen sin hvis man skal oppnå et godt resultat (Postholm & Rokkones, 2020, s. 42). Dette tydeliggjøres også gjennom Buli-Holmberg & Unnelands forskning (2020, s. 145), som viste at skolen må sette av tid og opparbeide felles rutiner for å skape en læringsledelse som rommer tilpasset opplæring, og at det på skolen må skapes en forventning om kunnskapsdeling. Den rådende kulturen på skolen bør være at tilpasset opplæring er et felles ansvar.

«Kartlegging av lesing»

Nesten samtlige lærere oppgir at de ikke bruker resultatene fra Rådgiveren, at de ikke har tilgang på resultatene eller at de anså resultatene bare som et utgangspunkt for lese- og studieteknikk-kurset som skolen gjennomfører. Dette stemmer godt overens med gjennomførte studier som viste at lærere har et forbedringspotensial når det kommer til å bruke kartleggingsresultatene som en del av arbeidet med tilpasset opplæring (Buli-Holmberg, 2015). Videre er teorien tydelig på at resultatene av kartleggingen er et godt verktøy for lærere for å kunne tilpasse undervisningen til enkeltelever og gi disse elevene den hjelpen og støtten de trenger (Færevaaag & Gabrielsen, 2014; NetPed, 2021). Dette betyr at hensikten bak selve gjennomføringen av Rådgiveren ikke utnyttes av lærerkollegiet. De lærerne som oppgir

at de har tilgang til resultatene, har ikke sett hensikten med å se på «norskresultatene» da dette ikke er deres fag. En av lærerne begynte derimot å reflektere over hensikten med å kartlegge elevene i «lesehastighet» og «leseforståelse» og at disse resultatene kunne brukes i alle fag hvor elevene leser. Dette betyr at det bør komme tydeligere føringer fra ledelsen om hvordan resultatene skal brukes, og at når elevene kartlegges i «norsk», er ikke dette for å teste elevenes kunnskaper om innholdet i norskfaget, men det er en måte for skolen å få en oversikt over elevens generelle lesehastighet og leseforståelse. Hadde det vært en tydeligere forankring på skolen at dette var et ledd i arbeidet med tilpasset opplæring, ville lærerne kanskje sett nytten av å bruke resultatene fra Rådgiveren i et ledd for å kartlegge elevens evner og tilpasse opplæringen deretter (Haug, 2020). Lærerne ville kanskje også hatt flere muligheter til å tilpasse metoder og organiseringsformer i en større grad hvis de hadde større kjennskap til elevenes behov basert på kartleggingsresultatene (Buli-Holmberg, 2015). Det handler med andre ord om at lærerne må se nytteverdien av å bruke resultatene i «leseforståelse» og «lesehastighet» i sine fag, til tross for at faget ikke heter «norsk».

6. Konklusjon

Formålet med denne masteroppgaven var å se på hvordan lærere på vg1 yrkesfag reflekterer over bruken av lesestrategier i sine fag. Hensikten med forskningen er ikke å avdekke en endelig sannhet, men heller prøve å forstå og skaffe kunnskap om fokus på lesestrategier på vg1 yrkesfag, samt få en forståelse for hvilke tanker lærerne har om hvilken kompetanse innenfor lesing elevene bør ha for å kunne mestre både yrkesliv og hverdagsliv i fremtiden.

Forskningen vår har avdekket at lærere er veldig bevisste på at lesing er viktig i alle fag og for fremtiden, særlig når det kommer til å omstille seg i teknologirike omgivelser eller det å finne frem til informasjon. Lærerne er også tydelige på at elevene trenger gode lesestrategier for å lese de ulike tekstene og for å hente ut informasjon fra tekster både på skolen, i jobb og i hverdagen. Det er derimot ikke så tydelig hvem som har både kompetansen og ansvaret for å lære elevene disse strategiene, og lærerne ønsker at noen med spesialkompetanse skal komme inn og lære elevene disse lesestrategiene. Mange av lærerne mener de selv ikke har kunnskap nok om lesestrategier til å kunne lære elevene dette, og at lesing er noe som tilhører faget norsk. Det er med andre ord et samsvar mellom det lærerne sier elevene trenger og den kompetansen lærerne mener trengs for å lære elevene å jobbe med disse tekstene. Veien

videre vil dermed måtte være å redusere avstanden mellom behov for lesestrategier hos elevene og læreres kompetanse på dette området.

Det er et faktum at norske elever som begynner på vg1 leser for lite og at mange har for dårlige leseferdigheter, ifølge PISA-undersøkelsen fra 2018. Funnene i denne masteroppgaven avdekket at det i noen tilfeller virket som en enkel løsning å heller gi de elevene som oppleves som svake lesere eller umotiverte lesere færre leseoppgaver, slik at det ble enklere for elevene. Forskningen tyder derimot på at dette ikke gagnar de elevene som er svake lesere og at man heller bør ha fokus på å lære dem lesestrategier for å gjøre lesingen enklere.

Det som likevel var tydelig, er at så å si alle lærerne jobber med en eller annen form for lesestrategier i sine fag, både bevisst og ubevisst, noe som tyder på at lærerne har mer kompetanse på lesestrategier enn det de selv gir uttrykk for. Likevel er det litt for mange lærere som mener at de trenger noen med spesialkompetanse som skal lære elevene lesestrategier og at særlig arbeidet med elever som har lese- og skrivevansker anses som vanskelig. Disse refleksjonene viser at det kanskje ikke har vært tydelige nok føringer fra ledelsen i arbeidet inn mot innføringen av Kunnskapsløftet 2020 og bortfallet av norsk på vg1. Det at skolen i tillegg er en dysleksivennlig skole betyr på papiret at skolens ledelse skal sørge for at lærerne har kompetanse til å undervise elever med lese- og skrivevansker (Dysleksi Norge, 2021). For i henhold til Opplæringslova (1998) skal alle jobbe med tilpasset opplæring, arbeid med lesestrategier kan, hvis brukt riktig, være et nyttig verktøy i arbeid med tilpasset opplæring og bør dermed være en kompetanse enhver lærer innehar i arbeid med tekster og elever med lese- og skrivevansker i sine fag.

Samtaler om arbeid med lesing, lesestrategier og arbeid med elever med lese- og skrivevansker virker å være fraværende i team og på tvers av fag. Forskning viser at dette er et problem i skolene i Norge (Raaen & Aamot, 2010). Her er det behov for tydelige føringer fra ledelsen og en felles forståelse blant lærerne på skolen for viktigheten av lesing i alle fag. Det gjelder også hensikten med lesekurs og kartlegging. En utarbeidelse av et profesjonsfaglig fellesskap og en felles forståelse for at lærere jobber på tvers av fagene og teamene med blant annet lesing og arbeid med elever med lese- og skrivevansker kan redusere den følelsen lærerne kan ha av å ikke ha nok kompetanse på området. Det vil også gagne elevene at lærerne har en felles forståelse for hvordan man jobber med lesestrategier i en klasse, slik at elevene ser en sammenheng og overføringsverdi i arbeidet. Hovedpoenget med et profesjonsfaglig fellesskap og en felles forståelse for hvordan man kan jobbe med lesing i alle

fag, er at dette skal være noe man har med seg hele tiden og at det ikke blir noe man jobber med i en kort periode.

Alt i alt bør målet være å øke lærernes kompetanse når det kommer til arbeid med lesing, men også det å videreutvikle det som allerede er der. Det handler om å styrke lærerne så de blir «ekspertene», siden lærere kan sies å være de som er spesialister på sine tekster (Mossige, 2010), så da må man utnytte dette. For er det noe denne masteroppgaven har vist, så er det at lærerne er ikke inkompetente. Alle lærerne som ble intervjuet i forbindelse med denne oppgaven jobbet med lesing og lesestrategier på en eller annen måte. Målet er å bevisstgjøre lærerne mer om deres ansvar, styrke dem i bruken av lesestrategier slik at dette blir en naturlig del av undervisningen og gi dem en verktøykasse de kan dele med elevene sine. Det er viktig at ledelsen legger til rette for at lærerne skal kunne tilegne seg denne kompetansen og skaper en kultur for samarbeid om lesing på tvers av fagene. For uansett hvordan man vrir og vender på det, handler det om å styrke elevenes læringsutbytte.

Litteratur

- Berge, I. M. (2017). Å lese er meir enn å avkode og forstå. Hentet fra: <https://sprakloyper.uis.no/videregaende/fagovergripende-lesing-og-skriving/god-leseopplaring/kva-er-lesing/fagtekst-a-lese-er-meir-enn-a-avkode-og-forsta-article113574-20898.html>
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktime? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Brevik, L. M. (2014). Making implicit practice explicit: How do upper secondary teachers describe their reading comprehension strategies instruction? *International Journal of Educational Research*, 67, 52–66. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.05.002>
- Brevik, L. M. (2017). Strategies and shoes: Can we ever have enough? Teaching and using reading comprehension strategies in general and vocational programmes. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(1), 76–94. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1075310>
- Brevik, L. M. & Gunnulfsen, A. E. (2012). *Les mindre – forstå mer!* Gyldendal Akademisk.
- Brevik, L.M, Tengberg, M & Ekström, L. (2019, 31. oktober). Disse lesestrategiene kan hjelpe elever til å forstå tekster de ellers ikke ville forstått. Hentet: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-lesing/disse-lesestrategiene-kan-hjelpe-elever-til-a-forsta-tekster-de-ellers-ikke-ville-forstatt/174593>
- Buli-Homberg, J. (2015). Lærerens rolle i tilpasset opplæring. I J. Buli-Holmberg, S. Nilsen og K. Skogen, *Kultur for tilpasset opplæring*. Cappelen Damm Akademisk
- Buli-Holmberg, J. & Unneland, A. K. R. (2020). Ledelse av tilpasset leseopplæring. I M. H. Olsen og P. Haug (Red.), *Tilpasset opplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Darvin, J. (2006). "On Reading Recipes and Racing Forms": The Literacy Practices and Perceptions of Vocational Educators. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(1), 10–18. <https://doi.org/10.1598/JAAL.50.1.2>
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R. & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23–38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016) Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>
- Dwyer, B. (2013). Developing Online Reading Comprehension: Changes, Challenges, and Consequences. I K. Hall, T. Cremin, B. Comber & L. Moll (Red.), *International Handbook of Research on Children's Literacy, Learning, and Culture* (pp. 344–358). John Wiley & Sons, Ltd.

- Dysleksi Norge (2021). Dysleksivennlig skole – kjennetegn ved dysleksivennlige skoler. Hentet fra: <https://dysleksinorge.no/dysleksivennlig-skole/>
- Faldet, A-C. & Nordahl, T. (2017). Læreres vurderinger av ulike elevgrupper i skolen. *Paidea*, 2017(13), 40-54. https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/2485104/Nordahl_Faldet_nr%2b13_2017.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- FHI. (2015). Fakta om leseferdigheter. Hentet fra: <https://www.fhi.no/fp/oppvekst/fakta-om-leseferdigheter/>
- Færevaag, M. K. & Gabrielsen, N. N. (2014). Kartlegging av lese- og skriveferdighet utfordringer og muligheter. I K. Lundetræ & F.E. Tønnesen (Red.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 196-222). Gyldendal Akademisk.
- Gibson, P. F. & Smith, S. (2018). Digital literacies: preparing pupils and students for their information journey in the twenty-first century. *Information and Learning Science*, 119(12), 733–742. <https://doi.org/10.1108/ILS-07-2018-0059>
- Gilje, N. & Grimen. H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Haug, P. (2020). Tilpassa opplæring. I M. H. Olsen og P. Haug (Red.), *Tilpasset opplæring*. (s. 11-40) Cappelen Damm Akademisk.
- Ivey, S. J. & Guthrie, J. T. (2008). Struggling Readers. Boosting motivation in low achievers. I J. T. Guthrie (red.). *Engaging adolescents in reading*. (s. 115-129). Corwin Press.
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E. K. (2019). *PISA 2018 – Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Universitetet i Oslo ILS.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag AS.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lee, V., Robinson, S., & Sebastian, J. (2012). The Quality of Instruction in Urban High Schools: Comparing Mathematics and Science to English and Social Studies Classes in Chicago. *The High School Journal*, 95(3), 14-48. <https://doi.org/10.1353/hsj.2012.0006>
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid*. (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lyster, S.A.H & Frost, J. (2016). Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag. E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (3. utg., s. 241-365). Cappelen Damm Akademisk.
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2019). Å lese i alle fag. I E. Maagerø & E. S. Tønnessen. *Å lese i alle fag*. (s. 15-33). (2. utg.). Universitetsforlaget.

- Mortensen-Buan, A-B. (2019). Lesestrategier og metoder. Arbeid med fagtekster i klasserommet. I E. Maagerø & E. S. Tønnessen (red.) *Å lese i alle fag*. (s. 180-202). Universitetsforlaget
- Mossige, M. (2010) Å undervise i lesing på vidaregåande skole. I M. Mossige og T. F. Hoem (Red.), *Fagbok i bruk i alle fag i vidaregåande skole* (s. 14-25). Lesesenteret, Universitetet i Stavanger
- NetPed (2021). Rådgiveren. Hentet fra: <https://www.raadgiveren.no/produkter/radgiveren>
- Ng, C. & Graham, S. (2017) Engaging Readers in the Twenty-First Century: What we Know and Need to Know More. I Ng, C., & Bartlett, B. (2017). *Improving Reading and Reading Engagement in the 21st Century : International Research and Innovation* (1st ed. 2017., p. 1 online resource (XII, 359 p. 21 illu)). Springer Singapore : Imprint: Springer.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forsker*. Universitetsforlaget.
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringslova (1998) Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61) Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/>
- Raaen, F. D. & Aamot, P. O. (2010). Samarbeidsrelasjonar i skolen og læreres kvalifisering. I P. Haug *Kvalifisering til læreryrket*. (s. 271-290). Abstrakt forlag.
- Roe, A. (2017). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringa*. (3.utg). Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdningar til lesing. I T. S. Frønes & F. Jensen. *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. (s. 107-134). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk
- Postholm, M.B. & Rokkones, K. (2020). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer. I M.B. Postholm, *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 21–50). Tapir akademisk forlag.
- Schunk, D. H. & Pajares, F. (2009). Self-Efficacy Theory. I R. Wentzel & A. Wigfield, *Handbook of motivation at school* (s. 35-53). Routledge.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2019). *Skolen som læringsarena – selvoppfatning, motivasjon og læring*. (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2015). Skolelederrollen og tilpasset opplæring. I J. Buli-Holmberg, S. Nilsen og K. Skogen, *Kultur for tilpasset opplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Spetalen, H. (2017). Grunnleggende ferdigheter for arbeidslivet? Bruk og betydning i restaurant- og matfagyrker. *Nordic Journal of Vocational Education and training*. 7(1), 88-109. DOI:10.3384/njvet.2242-458X.17v7i1
- Statped (2021). Lese- og skrivevansker i vidaregåande skole. Hentet: <https://www.statped.no/dysleksi/Lese-skrivevansker/dysleksi-i-videregaende-skole/>

- Stenseth, T. (2021). Når målet er læring - har elevene gode nok digitale leseferdigheter? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 105(1), 4–16. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-02>
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper. I I. Bråten (red.). *Læring i sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv*. Cappelen Akademisk Forlag
- Thagaard, T. (2019). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forsknings-metoder i praksis*. (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Endring i fag- og timefordeling for norsk og engelsk for yrkesfag. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fag-og-timefordeling/endring-i-fag-og-timefordeling-for-norsk-og-engelsk-yrkesfag/>
- Utdanningsdirektoratet (2020). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet (2021a). Matematikk P (MAT08-01). Grunnleggende ferdigheter. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/mat08-01/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>
- Utdanningsdirektoratet (2021b). Vg1 teknologi- og industrifag (TIP01-03). Grunnleggende ferdigheter. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/tip01-03/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>
- Utdanningsdirektoratet (2021c). Vg1 restaurant- og matfag (RMF01-03) Grunnleggjande ferdigheiter. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/rmf01-03/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>
- 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. *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. (s. 46-78). Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring og informasjon om studien

Vedlegg 1: Intervjuguide

Fase 1: Rammesetting	<ul style="list-style-type: none">• Tema for samtalen• Gjennomgang og signering av samtykkeskjema Opptak, behandling av informasjon.• I denne samtalen vil jeg stille deg spørsmål. Du kan fritt uttale deg og jeg skal ikke kommentere eller svare på det du sier.• Tema for samtalen, problemstilling på masteren vår: Hvordan reflekterer lærere på vg1 yrkesfag over bruken av lesestrategier i sine fag?• Spørsmål?
Fase 2: Overgangsspørsmål	<ul style="list-style-type: none">• Kan du si litt om hvor lenge du har jobbet som lærer og hvilken utdanning du har?• Hvilke tanker gjør du deg rundt de endringene som er gjort i fagstrukturen på vg1 yrkesfag fra og med høsten 2020?• Hva legger du i ordet «tilpasset opplæring»?• Hvilken leseferdighet tenker du / forventer du at elevene har når de kommer på vg1 yrkesfag?• Hvilke leseferdigheter mener du at elevene bør ha i faget ditt?• Forskning viser at elever som begynner på videregående fortsatt trenger hjelp til å utvikle ulike lesestrategier for å kunne tilegne seg informasjon. Hva tenker du om dette?
Fase 3: Fokusering/nøkkelspørsmål	<ul style="list-style-type: none">• Skolen bruker Rådgiveren til å kartlegge alle nye elever. Hvordan bruker <u>du</u> resultatene av denne kartleggingen?• Hvem tenker du bør ha ansvar for leseopplæringen på vg1 yrkesfag?• Hvilke erfaringer har du med lesing i faget ditt?• Kan du nevne en type tekst som du bruker i undervisningen din? Hva må elevene kunne av leseferdigheter for å tilegne seg informasjon fra denne teksten? Trenger de en lesestrategi?• Er det andre tekster du bruker som krever en annen type lesestrategi?• Hvis elevene ikke kan denne lesestrategien, hvordan tenker du at du kan støtte elevene i å lære denne?• Tror du at du kan hjelpe elevene med lesestrategier og bruke det som en del av den tilpassede opplæringen? Hvordan?• Hva føler du må til for at du skal kunne jobbe med lesestrategier i faget ditt?
Fase 4: Tilbakeblikk	<ul style="list-style-type: none">• Er det noe annet du vil tilføye, som handler om temaet? Kanskje noe jeg ikke har tenkt på?

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Lesestrategier som verktøy

Referansenummer

979112

Registrert

18.12.2020 av Marit Wiggen - marit.wiggen@student.nord.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Logopedi, spesialpedagogikk, tilpasset opplæring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Karianne Berg, karianne.berg@nord.no, tlf: 75517751

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Marit Wiggen og Lena Gabrielsen, marwi@trondelagfylke.no, tlf: 46828370

Prosjektperiode

04.01.2021 - 15.05.2021

Status

22.12.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

22.12.2020 - 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 med vedlegg den 22.12.2020. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD 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 NSD for endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke 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

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring og informasjon om studien

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Lesestrategier som verktøy på vg1 yrkesfag”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse tankene som lærere på yrkesfag har knyttet til lesing og lesestrategier i sitt fag. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi skal skrive en masteroppgave i tilpasset opplæring med fordypning i spesialpedagogikk. Formålet med masterprosjektet er å få en innsikt i hva lærere på yrkesfag vg1 tenker om lesing i sine fag, hvilke leseferdigheter elevene trenger og hva de tenker om bruk av lesestrategier som en del av tilpasset opplæring. Målet er å prøve å få en forståelse for hva lærere på yrkesfag tenker om lesing i alle fag og hva som må til for at man skal ha et større fokus på dette.

Problemstillingen for masterprosjektet er «Hvordan reflekterer lærere på vg1 yrkesfag over bruken av lesestrategier i sine fag?».

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Marit Wiggen og Lena Gabrielsen er ansvarlig for forskningsprosjektet, knyttet til Nord universitet, Levanger.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi vi ønsker å snakke med lærere som underviser på vg1 yrkesfag. Utvalget vil bestå av seks lærere fra ulike utdanningsprogram og som underviser i ulike fag.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller opp på et individuelt intervju. Her vil du få spørsmål om dine tanker knyttet til lesing og lesestrategier i din egen undervisning. Intervjuet vil ta 30-40 minutter. Opplysningen vil bli registrert gjennom et lydopptak, som senere vil bli transkribert. Lydopptaket slettes 15.05.2021.

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.

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.

- Opptakene vil bli brukt som forskningsgrunnlag for masteroppgaven vår, og det er kun vi som har tilgang til disse opptakene.
- Veilederen vår er Karianne Berg ved Nord universitet, Levanger.
- Deltakelse i dette forskningsprosjektet vil være anonymt. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne deg i masteroppgaven når denne er ferdig.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Masterprosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2021. Da vil alle personopplysninger og lydopptak slettes.

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 Nord universitet, avd. Levanger 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:

- Nord universitet, Levanger ved førsteamanuensis Karianne Berg. E-post: karianne.berg@nord.no.
- Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen, personvernombud@nord.no, +47 74 02 27 50

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) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Marit Wiggen og Lena Gabrielsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Lesestrategier som verktøy på vgl yrkesfag*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i individuelt intervju.,
- Jeg ønsker å lese gjennom transkribert intervju før dette brukes i masteroppgaven

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 15.05.2021

(Signert av prosjektdeltaker, dato)