



Bachelorgradsoppgave

Lesestrategier

Reading strategies

I førlesefasen, blir lesestrategier like mye brukt i skolefaget engelsk som i norsk?

Are English strategies used just as much as Norwegian in the pre-reading phase?

Tina Oxaal Fossum

GLB360

Bachelorgradsoppgave i
Grunnskolelærerutdanning for 1.-7.trinn

Avdeling for lærerutdanning
Høgskolen i Nord-Trøndelag - 2015



HINT

**SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV KANDIDAT-,
BACHELOR- OG MASTEROPPGAVER**

Forfatter(e): Tina Oxaal Fossum

Norsk tittel: Lesestrategier

Engelsk tittel: Reading strategies

Studieprogram: Grunnskolelærerutdanning

Emnekode og navn: GLB360



Vi/jeg samtykker i at oppgaven kan publiseres på internett i fulltekst i Brage, HiNTs åpne arkiv



Vår/min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre

Kan frigis fra: 26.05.15

Dato: 25.05.15

Tina O. Fossum

underskrift

underskrift

underskrift

underskrift

Innhold

1. INNLEDNING	1
2. TEORI.....	2
2.1 Hvorfor er lesing så viktig i alle fag?	2
2.2 Lesestrategier.....	3
2.3 Kort om førlesefasen	5
2.4 Motivasjonens betydning for læring.....	5
2.5 Viktigheten av engelsk i dagens samfunn.....	7
3. METODE	7
3.1. Observasjon	8
3.2. Spørreundersøkelse	9
3.3. Analyse	9
3.4. Etikk	9
4. RESULTAT	10
5. DRØFTING	13
5.1. Resultat i forhold til teori.....	13
5.2. Drøfting av resultat	15
5.3. Metodebruk.....	18

5.4. Konklusjon	19
 Litteratur	21
 Vedlegg	23
5.5. Spørreundersøkelse	23

ANTALL ORD:8709

Forord

Det har vært et lærerikt vårsemester. Jeg har lært veldig mye som jeg kan ta med meg videre inn i læreryrket. Jeg håper også andre kan bli inspirert og få en bevissthet om lesestrategiers viktighet i skolen, og at denne studien har klart å sette søkelyset på lesestrategier i faget engelsk.

Jeg vil takke de elevene som besvarte spørreskjemaet og lærerne som lot meg komme inn i undervisningen deres. Jeg vil også takke min dyktige veileder, Anke Zondag. Jeg har fått god hjelp og veiledning gjennom hele prosessen.

Kjerknesvågen, mai 2015.

Tina Oxaal Fossum

Sammendrag

Studien tar for seg førlesefasen, og om lesestrategier blir like mye brukt i faget engelsk som i norsk. På bakgrunn av dette har jeg valgt å tatt med teori fra norskfaget, engelskfaget og pedagogikkfaget. Det er blitt benyttet både kvalitative og kvantitative metoder for å samle inn data. Den kvantitative delen er spørreundersøkelsen som ble delt ut til 32 elever på sjette-trinn. Spørreundersøkelsen hadde som hensikt å undersøke om lesestrategier blir brukt, og hvordan i faget engelsk. Den kvalitative delen er observasjonen, der jeg observerte i to sjetteklasser i både norsk- og engelskundervisning. Observasjonene hadde som mål å finne ut hvordan undervisningen foregikk og hva som kunne være årsak til at elevene svarte slik de gjorde på spørreundersøkelsen som ble gitt ut etter observasjonen. Begge metodene ga meg et datamateriale som sa noe hvordan lesestrategier blir brukt, og om det blir brukt lesestrategier i faget engelsk.

Hovedfunnene i studien viser at lesestrategier blir lite brukt i faget engelsk i de to sjetteklassene jeg observerte og ga ut spørreundersøkelse til. Dette gjenspeiler seg både i spørreundersøkelsen og i mine observasjoner av undervisning i klassene.

1. INNLEDNING

Lesing er en grunnleggende ferdighet i skolen. Det er viktig at elevene behersker å lese ulike tekster for å tilegne seg kunnskap. Læreplanen i engelsk sier at det endelige målet med alt arbeid i engelsk er å forstå og formidle mening. På barneskolen er det veldig lite engelskundervisning. I praksis får de fleste elevene de første årene bare 20–40 minutters engelskundervisning i uken. Kontaktlæreren er også som regel engelsklæreren på de første trinnene, og flertallet av disse lærerne er uten utdanning i engelsk (St.meld. nr 23, 2007-2008). 17.juni 2014 kunne vi lese på *Aftenposten* at førsteamanuensis Glenn Ole Hellekjær ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo, mener det er god grunn til å stille spørsmål ved engelsknivået i norsk skole. Forskeren Hattie (2009) har gjennom sine studier kommet frem til at kvaliteten på læreren har en vesentlig faktor for elevenes læring. Faktorer som blant annet klassestørrelse og skolebygg har liten betydning sett i sammenheng med lærerens betydning.

I følge LK06 er målet for opplæringen at eleven skal kunne bruke lese- og skrivestrategier både i faget norsk og engelsk etter 7.trinn. Det vil si at det skal brukes tid både i engelsk-timene, og i norsk-timene på å lære om, og utforske de ulike lesestrategiene som finnes. Tidligere, ute i praksis har jeg aldri sett/hørt at det har blitt arbeidet med lesestrategier i engelskfaget. Derfor vil jeg undersøke dette nærmere, og da vil jeg besøke to ulike skoler der jeg skal observere i både norsk- og engelsktimer på 6.trinn. Etter endt observasjon vil jeg dele ut en spørreundersøkelse til elevene. Disse to skolene er tilfeldig valgt. Det er viktig å påpeke at hensikten med denne oppgaven ikke er å sette noen i negativt lys, men å få innblikk i hvordan det blir undervist for å nå målene i LK06. I tillegg ser jeg på kunnskap om dette som svært nyttig i min fremtid som lærer, og jeg mener at dette er noe alle lærere bør tenke over, ettersom lesing ikke bare gjelder norsk, men alle fag. Med utgangspunkt i relevant teori, spørreundersøkelse og observasjon skal jeg kaste lys over problemstillingen min: *I førlesefasen, blir lesestrategier like mye brukt i skolefaget engelsk som i norsk?*

For å finne svar på dette skal jeg først presentere litt teori. Jeg ser at problemstillingen er innom både norskfaget og engelskfaget, derfor har jeg valgt å bruke teorier fra begge fagområdene. Jeg har også valgt å bruke teori fra pedagogikkfaget. Noe av teorien er med for å understreke viktigheten av lesing i dagens samfunn. Etter det skal jeg beskrive metoden jeg

har brukt, før jeg legger frem resultatene. Deretter skal jeg drøfte resultatene opp mot teorien og komme med metodekritikk, før jeg til slutt skal komme med et svar på problemstillingen.

I denne oppgaven har jeg valgt å bruke både betegnelsen *lesestrategier* og *læringsstrategier* om de grepene leseren gjør for å fremme leseforståelsen. Det fordi jeg bruker teori fra ulike forskere som bruker begge disse betegnelse.

2. TEORI

2.1 Hvorfor er lesing så viktig i alle fag?

Tradisjonelt har leseopplæringen i skolen vært norsklærerens ansvar, mens de andre fagene har blitt brukt til å videreføre og sette til livs mengdetrening, som og er essensiell for å bli en god leser. Dette har sammenheng med norskfagets læreplan, som har mange punkt sentrert rundt tekst, sjangre og lesing, samt lærerens kompetanse i å drive leseopplæring(Udir). I følge kunnskapsløftet skal den grunnleggende ferdigheten lesing integreres som en sentral del av opplæringen i alle fag i skolen, og det har blitt utarbeidet nøye beskrivelser av hva lesing innebærer i de ulike fagene. Lesing vil bli praktisert ulikt i naturfag sammenlignet med samfunnsfag. I naturfag vil eksempelvis elevene kunne innhente og forstå informasjon, for eksempel om kroppen, mens man i samfunnsfag kan lese og anvende ulike kilder til å arbeide med et bestemt emne.

Utdanningsdirektoratet påpeker at god lesekompetanse en forutsetning for å kunne gi fremtidige generasjoner muligheten til å delta i et stadig mer teknologisk og avansert arbeids- og samfunnsniv. Man møter tekst både på jobb og på fritiden. Gode leseferdigheter er en nødvendighet for å mestre dagens samfunn på en god måte. Astrid Roe er en av flere som har forsket på lesing og hun hevder at vi trenger lesing for å fungere i samfunnet og arbeidslivet, og ikke bare i utdanningsløpet (Roe, 2014).

”Lesingens betydning for den enkelte har endret seg i takt med samfunnets kulturelle, sosiale og økonomiske utvikling. Samfunnsmessige og teknologiske endringer har gjort at kravene til lesekompetanse blir stadig høyere og mer mangfoldige” (Roe, 2014:11). Lesing er med andre ord en kompetanse som har blitt enda viktigere å mestre, enn det var tidligere(Roe, 2013). Vi er deltakere i et stadig voksende tekstbasert samfunn der lesekompetansen på mange måter er

nøkkelen til å lykkes, både på fritiden og i arbeidslivet. Samme hvor man er, eller befinner seg, støter en hele tiden på tekst. Teksten må leses, men vi må også forstå det vi leser, for å få en mening ut av det leste. På bakgrunn av dette kan en spørre seg om lesing er det viktigste barn lærer på grunnskolen.

I de siste årene har det jevnlig blitt foretatt leseprøver som PISA (Programme for Internasjonal Student Assessment) og PIRLS (Progress In Reading Literacy Study) hvor leseferdighetene til norske elever har blitt målt og sammenlignet med andre nasjonaliteter. Her har det vist seg at norske elever har prestert dårligere enn andre land det er naturlig å sammenligne seg med (Roe 2014). I PISA-undersøkelsen ble elevenes kunnskaper om verdien av ulike lesestrategier i ulike situasjoner sjekket. Elevene ble presentert for følgende situasjoner: 1. å lese for å huske og forstå innholdet i en fagtekst, og 2. å lese for å gi en oppsummering av innholdet i en lang og vanskelig fagtekst. Deretter fikk de presentert henholdsvis 5 og 6 lesestrategier som de skulle vurdere på en skala fra 1 til 6, alt etter hvor nyttig de mente strategien var i forhold til den oppgitte situasjonen. Ekspertene i flere land hadde på forhånd rangert og utprøvd strategiene. Resultatene fra dette viser at elevene er middels gode til å skille mellom hensiktsmessige og mindre hensiktsmessige strategier (Kverndokken, 2013:24).

2.2 Lesestrategier

Astrid Roe (2014) mener at lesing og læring er tett knyttet sammen, og hevder at mye av det som kan karakteriseres som god og strategisk læring, lett kan overføres til lesing. Afferbach mfl.(2008) hevder at strategier ikke er det samme som ferdigheter, fordi ferdigheter først blir til strategier når en får en forståelse for hvordan og når de fungerer, hvilke begrensinger de har, og når en bevisst er i stand til å velge ut den fremgangsmåten som passer best i den bestemte situasjonen (Roe 2014). Roe bruker begrepet lesestrategier om alle de grepene som lesere gjør for å fremme leseforståelsen. Målet med å lære bort lesestrategier er at elevene skal ha et stort repertoar av gode strategier som de kan ta i bruk når de måtte trenge det.

I følge Santa og Engen (1996) må elevene få innsikt i hvordan de kan tenke før, under og etter lesing. De må få anledning til å prøve ut nye arbeidsformer gjennom veiledet praksis individuelt og i grupper. Videre må elevene få anledning til å prøve ut de aktuelle arbeidsformene i ulike fag og tema, og etter hvert oppmuntres til å velge den som til en hver tid passer til dem selv og det aktuelle lærestoffet. Videre påpeker Santa og Engen (1996) at

elevene må bli kjent med ulike struktureringsteknikker. De må lære å ordne tankene sine i for eksempel tankekart og venndiagram. I senere tid er det rettet søkelys på motivasjon og begrepsforståelse i leseopplæringen. Grunnen til at elever ikke forstår, er ofte at de mangler kunnskap om hva sentrale ord og begrep betyr, særlig i fagtekster. Når elevene stadig møter ord de ikke forstår, mister de mestringsfølelsen og engasjementet. Begrepsforståelse er grunnleggende, og arbeid med fagord vil gjøre elevene mer trygge på at de kommer til å forstå det de leser, noe som igjen gjør de mer motiverte (Santa og Engen, 1996).

Leseforskeren Astrid Roe påpeker at tidligere kunnskaper og erfaringer har mye å si for hvordan vi oppfatter en tekst og hva vi får ut av den. Avhengig av våre sosiale og kulturelle referanserammer vil ulike lesere oppfatte samme tekst på veldig mange forskjellige måter. Dette gjelder alt fra tekstens form, innhold og tema til ord og begreper. Etter hvert som vi møter nye tekster påvirkes og endres våre kunnskaper og erfaringer kontinuerlig (Roe, 2014).

Førlesestrategier handler om at elevene må få et overblikk over tekst, overskrifter og illustrasjoner for deretter å reflektere over hva de tror teksten handler om. Slik kan elevene planlegge og effektivisere sin egen lesing. Uerfarne lesere tar sjelden et slikt overblikk. De vet ikke at dette går an, og heller ikke hva de skal se etter. Det vil si at de elevene som har størst behov for å effektivisere lesinga si, ofte ikke er klar over at det er mulig. Elevene må lære å hente fram egen kunnskap og utnytte disse i samhandling med tekstene. Dette vil lette lese- og læringsprosessen. Eleven må stille seg selv reflekterende spørsmål som hva handler teksten om, hva vet jeg fra før, hva må jeg være mer oppmerksom på når jeg leser (Roe, 2014).

Elstad og Turmo (2006, s. 32) mener til og med at læringsstrategier er de viktigste tankeredskapene vi har for å nå våre læringsmål. De hjelper oss med å forstå innhold og mening i en tekst, til å overvåke framgangen i læringen og lagre ny informasjon på måter som gjør det lettere å gjenkalle og anvende den senere. Slik kan en læringsstrategi også sees på som enhver tanke, atferd eller handling som en person engasjerer seg i under læring og som lagres til senere bruk. Det som er felles for alle typer læringsstrategier er elevenes aktive engasjement.

2.3 Kort om førlesefasen

I følge Kulbrandstad (2003) er hensikten med førlesefasen at elevene skal forberedes på den konkrete teksten de skal lese. Hun sier videre at arbeidet bør ha et dobbelt formål: å gjøre elevene bedre rustet til å møte en tekst og å gjøre elevene nysgjerrige på teksten. Det blir dermed viktig å aktivisere elevenes bakgrunnskunnskaper før de møter en tekst. Det vil si hva eleven vet om emnet fra før. Dette gjør det enklere for eleven å møte teksten. Hvis lesingen ikke settes i en sammenheng, og elevene bare slår opp på en side i leseboka, møter de teksten uten forventninger om innhold, lese måte og formål. Dette fratår da elevene muligheten til å innstille seg på hva de skal lese og det kan også virke negativt inn på motivasjonen.

Traavik m. fl. (2009) hevder at det mest sentrale arbeidet med elever når det gjelder lesing, er arbeidet med teksten før den leses. Videre sier de at det som påvirker leseforståelsen positivt, er bakgrunnskunnskapene om temaet i teksten og ordforrådet. Når vi samtaler omkring bilder, overskrifter, tankekart og ulike typer konkretiseringsmaterialer vil vi bidra til å skape en bro mellom elevenes erfaringer og språk og innhold i tekstene.

2.4 Motivasjonens betydning for læring

”Motivasjon betraktes i dag som en situasjonsbestemt tilstand påvirket av verdier, erfaringer, selvvurdering og forventninger” (Skaalvik og Skaalvik, 2012, s. 133). Elevenes oppfatning av seg selv har en enorm betydning for motivasjon og innsats.

”Motivasjon og engasjement er avgjørende for både evnen og viljen til å lese” (Roe, 2014, s. 38). Leseforskeren Roe (2014) mener at motivasjon og engasjement er en viktig del av lesekompetansen, og hun skiller mellom leselyst og motivasjon. Leselyst handler først og fremst om at man gleder seg til å lese. Motivasjonen derimot kan komme av flere ting, enten av at man virkelig har lyst til å lese, eller av at man virkelig er nødt til å lese. Eksempler på dette kan være at man har lyst til å lese den neste boka til Bjørn Sortland fordi man er spent på hva som skjer videre, eller at man snart har en viktig eksamen som man ikke vil stryke på. Begge disse tilfellene er motiverte, men det som driver oss er to vidt forskjellige ting. Det ene er lysten for å lese, det andre er angsten for å stryke (Roe, 2014, s. 39).

Det er ikke nok at elevene vet hvordan de skal lære, de må også ønske å lære selv. Det å sette seg mål, og bruke de målene som styringsverktøy er en viktig side ved motivasjon for læring.

Man kan skille mellom to typer motivasjon, indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon skjer når aktiviteten blir oppfattet som engasjerende og interessant og er til glede eller nytte for den det gjelder. Denne type motivasjon innebærer valgfrihet og flere studier viser at dette kan være et godt utgangspunkt for læring. Motivasjonsfaktoren ved indre motivasjon er gleden ved å oppleve (Roe, 2014). Ytre motivasjon skjer når eleven får kommando fra læreren om å gjøre en bestemt ting. Læreren dominerer i dette tilfellet ved å sette eleven under et sterkt press. Mange lærere vegrer seg for å innta denne rollen fordi det kan virke krenkende på enkeltelever. Læreren kan også invitere til et slags samarbeid med eleven. Slik kan den ytre motivatoren virke inn på den indre. Hvis elevene klarer den gitte oppgaven, kan eleven føle at læreren blir stolt av at eleven har klart oppgaven. Vi trenger altså både indre og ytre motivasjon (Denscon i Elstad og Turmo, 2006).

Et av målene med all leseopplæring er å få elevene motivert for, og engasjert i lesing slik at de faktisk velger å lese uten at de må. Et annet mål er å få elevene til å forstå at lesing noen ganger er nødvendig, selv om teksten ikke alltid fenger (Roe, 2014). Motivasjon er avgjørende for både evnen og viljen til å lese.

Teoretikeren Atkinson (i Skaalvik og Skaalvik, 2012) var opptatt av mestringsmotivets relasjon til handling og utviklet med det en motivasjonsteori som tok sikte på å forklare atferd i prestasjonssituasjoner. I denne teorien var det 3 hovedelementer: motiv for å oppnå suksess/unngå nederlag, forventning om suksess og nederlag i konkrete situasjoner og verdi av suksess og nederlag tilknyttet bestemte oppgaver. I følge denne prestasjonsmotivasjonsmodellen vil det alltid finnes to krefter i en prestasjonssituasjon: lysten til å lykkes og angsten for å mislykkes. Hvis angstimpulsen er sterkere enn lysten til å lykkes vil eleven vegre seg for å komme i gang, og jo sterkere angstimpulsen er, jo mer vil den hemme eleven i arbeidet. Det finnes mange elever som vegrer seg for å begynne med bestemte oppgaver på grunn av akkurat uvisshet, usikkerhet og frykten for å mislykkes. Denne frykten kan bli så stor at eleven ikke klarer å begynne på oppgaven på grunn av frykten for å mislykkes. Det er enormt viktig å kjenne elevene og deres kunnskaper slik at vi vet at eleven kan greie å utføre den gitte oppgaven. Det er også viktig å vite at ikke alle elever lærer likt og at det må til forskjellige metoder og arbeidstimer for å nå et bestemt mål (Skaalvik og Skaalvik, 2012).

2.5 Viktigheten av engelsk i dagens samfunn

I følge Aud Marit Simensen (2008) har engelsk blitt et språk som brukes over hele verden. Altså har det blitt et globalt språk som brukes av langt flere enn de som har det som morsmål eller førstespråk. Denne utviklingen ser heller ikke ut til å stoppe. På flere og flere virksomhetsområder tas engelsk i bruk, og i flere sammenhenger hvor folk møtes, tas kyndighet i engelsk for gitt. Dett betyr at barn og unge i Norge i dag må i større grad enn før, skaffe seg omfattende ferdigheter i engelsk og kunnskaper om hvordan språket brukes i ulike sammenhenger. Hun mener videre at med tanke på bruk av engelsk i studie- og yrkessammenheng, vil det bli nødvendig å utvikle en langt bedre evne til å oppfatte detaljer i en samtalepartners språk så vel som å være mer presis i egen språkbruk, noe som gjør at vi må utvikle et langt større ordforråd enn det fleste elever besitter i dag. Det vil også være lignende behov når det gjelder bruk av engelsk i private sammenhenger.

Grønvik (2004) mener det er økt behov for engelsk-kompetanse, også i norske bedrifter. Hun sier videre at engelsk i de siste 10-15 årene har blitt mer og mer vanlig som konsernspråk i norske bedrifter.

3. METODE

I startfasen av arbeidet måtte jeg ta en beslutning om hvilken forskningsmetode som egnet seg best til å belyse min problemstilling. Dette er i stor grad et strategisk og taktisk valg, da metode alltid må tilpasses forskningsarbeidet og problemområdet, samt samsvare og være velegnet til det man ønsker å finne svar på. Både kvalitativ og kvantitativ metode har som overordnet mål å forstå samfunnet vi lever i på en bedre måte (Postholm og Jacobsen, 2011). Den kvantitative metoden er ofte best egnet om en skal få en bred oversikt over noe ved å spørre mange personer om det samme (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 40). Den kvalitative metoden derimot egner seg bedre for å gå dypere inn i et tema, og er ofte mer preget av en induktiv tilnærming, der en går inn i undersøkelsen med et mer ”åpent sinn” (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 40). Siden jeg har valgt både observasjon og spørreundersøkelse som metode, er jeg innom både kvantitativ og kvalitativ metode.

Før en forskningsprosess er det viktig å ta noen valg om hvilken forståelse og forventning man har til emnet som det skal forskes på. Når prosessen startes har man da en deduktiv eller induktiv tilnærming til forskningen. Velger man en deduktiv tilnærming har man utviklet et

sett med variabler og hypoteser på forhånd. Dette endres ikke underveis i prosessen. I en deduktiv tilnærming er man helt klar på forhånd hva man ønsker å se etter, og dette endres ikke underveis i prosessen (Postholm og Jacobsen, 2011). Noen kaller dette en lukket tilnærming, nettopp fordi man gjør seg opp så mange meninger i forveien av forskningsarbeidet. En induktiv tilnærming er det motsatte av deduktiv tilnærming. Her møter man feltet man skal søke på med en åpent sinn (Postholm og Jacobsen, 2011). Før jeg gikk inn i observasjonsprosessen hadde jeg en pragmatisk tilnærmelse, altså en interaksjon mellom det deduktive og induktive. Det vil si at jeg hadde noen meninger om hva som kom til å skje når jeg satte i gang med arbeidet, men var også åpen for at uforventede ting kunne skje.

3.1. Observasjon

Adler og Adler viser til at man tar i bruk alle sanser når en observerer (sitert i Postholm og Jacobsen, 2011, s. 49). Postholm og Jacobsen (2011, s. 49) sier at vi observerer i de fleste situasjoner vi kommer ut for, men at vi ofte glemmer like fort som vi har observert. De påpeker at ved observasjon i forskningsarbeid, samler vi systematisk inn data, og da må vi ha et fokus. Ved å bestemme et fokus for observasjonen, setter man noen tilhørere i sentrum mens andre blir mindre viktige. De sier videre at problemstillingen er den som avgjør hva fokus en skal ha (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 50). Siden problemstillingen min er: *I førlesefasen, blir lesestrategier like mye brukt i skolefaget engelsk som i norsk?*, valgte jeg å ha mest fokus på læreren og på den delen av timen som gikk med til førlesefasen.

Observasjonen gjorde jeg i klasserommet, der elevene pleier å ha norsk- og engelsktimene sine. Før jeg skulle observere måtte jeg ta stilling til tidsperspektivet og hvilken rolle jeg ville ha som observatør. Tidsperspektivet jeg valgte, gikk over 5 uker og observatørrollen var ”fullstendig observatør”. Gold (sitert i Postholm og Jacobsen, 2011, s. 52) viser til fire grunnleggende observatørroller. Det er ”«fullstendig deltaker», «deltaker som observatør», «observatør som deltaker» og «fullstendig observatør»”. Jeg valgte rollen som fullstendig observatør slik at jeg kunne bruke all min oppmerksomhet på å få med meg det som skjedde, og notere fortløpende gjennom hele økta. Jeg valgte også å ha åpen observasjon. Ved å ta i bruk en åpen observasjon, hevder både Fetterman og Malinowski (sitert i Postholm og Jacobsen, 2011, s. 53) at ”(...) problemstillingen er relativt åpen, og en er på den måten åpen for hva som vil skje innenfor rammene av et bestemt fokus”.

3.2. Spørreundersøkelse

Ved at jeg også har valgt spørreundersøkelse som metode får jeg da en mer strukturert innsamling av informasjon. Før jeg laget spørreundersøkelsen satte jeg meg godt inn i hva det var jeg ville finne svar på, og utarbeidet deretter spørsmålene. Ved å foreta en spørreundersøkelse blir det enklere å kunne si noe om det generelle omfanget av noe, eller hvor ofte/sjelden noe finner sted. Svakheter ved en spørreundersøkelse er at jeg kun får fram det jeg spør om, det gir ikke rom for det unike og spesielle (Postholm og Jacobsen, 2011).

3.3. Analyse

Spørreundersøkelsen og observasjonen er grunnlaget for analysen min. Når jeg skulle analysere observasjonene begynte jeg med å lese over notatene mine etter observasjonene. Arbeidet videre ble å plukke ut det som var sentralt i forhold til oppgaven min. Jeg skrev så ned det viktigste jeg observerte og laget meg en kort tekst. Analysen av spørreundersøkelsen begynte med at jeg gikk over alle svarene fra elevene og skrev de ned. Deretter satte jeg opp alle svarene i et eget ark og fikk en oversikt over svarene fra elevene. Så ble det å velge ut det som var relevant i forhold til oppgaven min. Til slutt valgte jeg å sette inn svarene fra begge klassene inn i en tabell i Excel, og vise svarene jeg fikk i prosent.

3.4. Etikk

Det er viktig at læreren har en egen etisk bevissthet. Ved å ha en egen etisk bevissthet, hevder Ohnstad (sitert i Postholm og Jacobsen, 2011, s 134) at det styrker kvaliteten i arbeidet som utføres. I denne sammenhengen rettes den etiske bevisstheten mot observasjonen som blir gjort i klasserommet. Mitt arbeid med denne bacheloren har som intensjon å utvikle undervisningen for slik å legge bedre til rette for elevenes læring. Dette ønske blir i seg selv et etisk valg, fordi intensjonen min er å gjøre det beste for elevene. Når jeg var ute å observerte i klasserommene ble det viktig å informere både elevene og læreren om hvorfor jeg var der. Det var også viktig å informere om at hensikten med besøket mitt var egen læring, men at jeg også kom til å bruke denne informasjonen i min bacheloroppgave.

4. RESULTAT

Resultatene presenteres her samlet for begge klassene. På enkelte spørsmål er det nødvendig å kommentere enkeltklasser, og de blir da omtalt som klasse 1 og klasse 2. Begge disse er sjetteklasser. I klasse 1 er det totalt 24 elever. I klasse 2 er det totalt 8 elever. Totalt har 32 elever svart på spørreundersøkelsen.

Mye av det jeg har observert i klasserommet gjenspeiler seg i svarene på spørreundersøkelsen. Innledningsvis spurte jeg elevene om de har hørt om ordet lesestrategi.

	Klasse 1 (Antall og prosent)		Klasse 2 (Antall og prosent)		Totalt i prosent (begge klasser)
Har ikke hørt om det	0	0%	1	12%	3%
Har hørt om det, men vet ikke hva det betyr	4	17%	4	50%	25%
Ja, vet hva det betyr	20	83%	3	38%	72%

Tabell 1: Tabellen viser en oversikt over svar på spørsmålet: *Har du hørt om ordet lesestrategi?*

Resultatene i tabell 1 viser at flertallet i klasse 1 (83%) vet hva ordet lesestrategier betyr. I klasse 2 er det litt mindre enn halvparten (37 %) av elevene som vet hva ordet lesestrategier betyr. På svaralternativ: *Har hørt om det, men vet ikke hva det betyr* svarer 4 elever i klasse 1 (17 %) og i klasse 2 svarer 4 (50 %) elever at de har hørt om det, men vet ikke hva det betyr. Det er også 1 elev i klasse 2 (12 %) som ikke har hørt om ordet lesestrategi. I klasse 1 observert jeg i en norsk-time der det ble arbeidet spesifikt med førlesefasen. Det ble snakket om BISON-overblikk og VØL-skjema. Dette viste seg svært godt på spørreundersøkelsen som ble gitt til elevene etter endt observasjon. Der har nesten alle elevene med enten BISON-overblikk eller VØL-skjema som lesestrategier de kjenner til. I klasse 2 så jeg ikke noe arbeid med førlesefasen og dette gjenspeilet seg også i svarene til elevene. Nesten ingen, bare 1 elev, skrev ned BISON-overblikk som en lesestrategi han/hun kjenner til. De andre elevene svarte

blankt på spørsmålet: *Har du hørt om noen lesestrategier? Hvis du har det, nevnt de du vet om.*

Videre ble elevene spurt: *Før du leser en tekst, ser på du overskrifter og bilder og tenker over hva du vet om emnet fra før?*

	Skole 1 (Antall og prosent)		Skole 2 (Antall og prosent)		Totalt i prosent (begge klasser)
Ja, hele tiden	3	21,5%	2	25%	16%
Ja, noen ganger	21	87,5%	5	63%	81%
Nei	0	0%	1	12%	3%

Tabell 2: Tabellen viser en oversikt over svar på spørsmålet: *Før du leser en tekst, ser på du overskrifter og bilder og tenker over hva du vet om emnet fra før?*

Her viser det seg at 3 elever (21,5 %) i klasse 1 og 2 elever (25 %) i klasse 2 hele tiden ser på overskrifter og bilder og tenker over hva de vet om emnet før de leser en tekst. I klasse 1 og 2 er det henholdsvis 21 elever (87,5 %) og 5 elever (63 %) som noen ganger ser på overskrifter og bilder og tenker over hva de vet om emnet før de leser en tekst. I klasse 2 er det også 1 elev (12 %) som ikke gjør det i det hele tatt.

Så syntes jeg det var av interesse å spørre elevene: *Har du hørt om noen lesestrategier? Hvis du har det, nevnt de du vet om.* Nå skal jeg ramse opp alle svarene jeg fikk fra elevene: Bison overblikk, tankekart, letelesing, nærlesing, VØL-skjema, nøkkelord, skumlesing, det er hvordan du kan eller hvordan du skal lese bedre og det lærer deg hvordan du skal lese. 6 av 8 elever fra klasse 2 svarte blankt. I denne klassen så jeg heller ikke noe arbeid med førlesefasen i verken norsk- eller engelsktimene som jeg observerte i.

Det fjerde spørsmålet jeg stilte elevene var om læreren bruker å vise av lesestrategier for de i norsktimene.

	Skole 1 (Antall og prosent)		Skole 2 (Antall og prosent)		Totalt i prosent (begge klasser)
Ja	21	88%	7	88%	88%
Nei	3	12%	1	12%	12%

Tabell 3: Tabellen viser en oversikt over svar på spørsmålet: *Bruker læreren å vise av lesestrategier for dere i norsktimen?*

Det er mange av de samme tendensene i klasse 2 som i klasse 1. På spørsmålet om det blir brukt lesestrategier i norskfaget svarer 21 av 24 elever (88 %) at det blir brukt. I klasse to er det 7 av 8 elever (88 %) som svarer at læreren bruker å vise av lesestrategier for de i norsktimene.

På oppfølgingsspørsmålet spurte jeg om lesestrategier blir brukt i engelskfaget.

	Skole 1 (Antall og prosent)		Skole 2 (Antall og prosent)		Totalt i prosent (begge klasser)
Ja	6	25%	1	12,5%	22%
Nei	18	75%	7	87,5%	78%

Tabell 4: Tabellen viser en oversikt over svar på spørsmålet: *Bruker dere lesestrategier i faget engelsk?*

I klasse 2 så jeg ikke noe arbeid med lesestrategier i engelsktimene. Av totalt 8 elever i denne klassen svarer 7 elever at de ikke har arbeidet med lesestrategier i faget. I klasse 1 er det 18 elever (75 %) som svarer at lesestrategier ikke blir arbeidet med i faget engelsk. Ut i fra observasjonen jeg gjorde kan det virke som grammatikken i engelsk tar veldig stor plass i undervisningen, og at dette prioriteres av lærerne.

Det var av interesse å spørre elevene om lesestrategiene de lærer i norskfaget blir brukt i engelskfaget.

	Skole 1 (Antall og prosent)		Skole 2 (Antall og prosent)		Totalt i prosent (begge klasser)
Ja	3	12%	0	0%	9%
Nei	21	88%	8	100%	91%

Tabell 5: Tabellen viser en oversikt over svar på spørsmålet:

Hvis du har lært en lesestrategi i norsktimene, bruker dere da den samme i engelsktimene?

Der har 21 elever (88 %) i klasse 1 svart at lesestrategiene de lærer i norskfaget ikke blir brukt i engelskfaget. I klasse 2 svarer alle i klassen, 8 elever (100 %), at lesestrategiene de bruker i

norsktimene ikke blir brukt i engelsktimene. Dette samsvarer også med det jeg observerte. Jeg så ikke noe arbeid med lesestrategier verken til klasse 1 eller 2 i løpet av de dagene jeg observerte i engelskundervisningen.

Til slutt ville jeg spørre elevene om de synes det hjelper å lese en tekst ved hjelp av en lesestrategi.

	Skole 1 (Antall og prosent)		Skole 2 (Antall og prosent)		Totalt i prosent (begge klasser)
Ja	9	38%	4	50%	41%
Nei	15	62%	4	50%	59%

Tabell 6: Tabellen viser en oversikt over svar på spørsmålet:

Synes du det er enklere å lese en tekst ved hjelp av en lesestrategi?

Her viser det seg at 9 elever (38 %) i klasse 1, og 4 elever (50 %) i klasse 2 synes det er enklere å lese en tekst ved hjelp av en lesestrategi. Det vil si at mesteparten av elevene ikke synes det er enklere å lese en tekst ved hjelp av en lesestrategi.

5. DRØFTING

5.1. Resultat i forhold til teori

I mitt forskningsprosjekt ville jeg finne ut om lesestrategier blir like mye brukt i skolefaget engelsk som i norsk, med fokus på førlesefasen. Dette ble forsket på gjennom observasjon i 6.trinn på to ulike skoler. Jeg valgte også å gi elevene en spørreundersøkelse etter endt observasjon. Nå skal jeg se på resultatene fra observasjonen, spørreundersøkelsen og teorien jeg har brukt for å finne svar på problemstillingen.

Det jeg først og fremst fikk se ut av observasjonen og spørreundersøkelsene i de to sjetteklassene jeg besøkte var lite fokus på lesestrategier i engelskfaget. Dette gjenspeiler seg både i spørreundersøkelsen og i det jeg observerte i undervisningen. Jeg så ikke noe arbeid med førlesefasen eller generelt om lesestrategier i timene når elevene hadde engelsk. Ut i fra observasjonen kan det virke som grammatikkundervisningen tar opp mye av undervisningstiden i faget engelsk. Siden det mest sentrale arbeidet med elevene når det gjelder lesing er arbeidet med en tekst før den leses, er det viktig at dette arbeidet blir gjort,

også i engelsktimene. Der møter elevene flere krevende tekster, siden det er mange nye ord og et ukjent språk, og da er det enda viktigere at bakgrunnskunnskapene til elevene blir arbeidet med. Dette gjør at elevene får en bro mellom deres erfaringer og språk og innhold i en gitt tekst (Traavik m. fler (2009)).

Når jeg spurte elevene om de ser på overskrifter og bilder og tenker over hva de vet om emnet før de leser en tekst, viste det seg at de fleste av elevene som besvarte spørreundersøkelsen gjør det noen ganger. Elevene som gjør får reflektert over hva de tror teksten kommer til å handle om og dette fører til at de får planlagt og effektivisert lesingen sin, noe som Roe (2014) påpeker at førlesestrategier er til for.

På spørsmålet: *Har du hørt om noen lesestrategier? Hvis du har det, nevner du de du vet om* fikk jeg svar fra alle elevene i klasse 1, men i klasse 2 var det 6 av 8 elever som ikke svarte noe, og dermed ikke husket noen lesestrategier. I klasse 2 så jeg heller ikke noe arbeid med dette i undervisningstimene. Grunnen til at så mange elever i klassen ikke husker noen lesestrategier kan være at det blir arbeidet sjeldent med førlesefasen og lesestrategier i både norsk- og engelsktimene. Det kan også være at læreren tar det som en selvfølge at elevene husker de ulike lesestrategiene de har lært tidligere, eller at læreren rett og slett ikke bruker begrepet *lesestrategi* for elevene, slik at det er et ukjent begrep for elevene i klassen.

Det fjerde spørsmålet jeg stilte i spørreundersøkelsen var om læreren bruker å vise av lesestrategier for de i norsktimene. Der svarte nesten alle elevene (88 %) at det blir gjort. Dette samsvarer også med det jeg opplevde i norsktimen på skole 1. Der observerte jeg i undervisningen at læreren spesifikt tok for seg førlesefasen og ulike lesestrategier før klassen begynte med en ukjent tekst. Som oppfølgingsspørsmål her syntes jeg det ble viktig å spørre elevene om de lesestrategiene som de lærer i norskfaget også brukes i faget engelsk. Der svarer så mange som 91 % av elevene at lesestrategiene de lærer i norsktimene ikke blir brukt i engelsktimene. Mye av grunnen til dette kan være at leseopplæringen tradisjonelt har vært norsklærers ansvar, mens de andre fagene kun har blitt brukt til å videreføre og sette til livs mengdetrening (Udir).

På bakgrunn av min problemstilling var det av interesse å spørre elevene om det ble brukt lesestrategier i faget engelsk. Der svarer mange av elevene (78 %) at det ikke blir gjort i det hele tatt. Grunnen til dette kan være, som nevnt tidligere, at leseopplæringen tradisjonelt har

vært norsklærers ansvar og at de andre faglærerne nedprioriterer dette ansvaret. Det er viktig at elevene får mulighet til å prøve ut aktuelle arbeidsformer i ulike fag og tema, slik at de ser at lesestrategiene kan anvendes i alle fag, og ikke bare norskfaget. Mye av grunnen til at elever ikke forstår ulike tekster, er at de møter på nye ord og uttrykk som de ikke skjønner. Når de stadig møter ord de ikke forstår, mister de mestringsfølelsen og engasjementet (Santa og Engen, 1996). Nå i dag er det mye viktigere enn før at elevene utvikler en evne til å oppfatte detaljer i en samtalepartners språk så vel som å være presis i egen språkbruk når det gjelder engelsk (Simensen, 2008) Dette gjør at elevene må utvikle et veldig stort ordforråd i engelsk, noe som kan være vanskelig når ukjente ord ikke forstås. Kulbrandstad (2003) påpeker at elever som møter tekster uten forventninger om innhold, lesemåte og formål fratras muligheten til å innstille seg på hva de skal lese og det kan igjen virke negativt inn på motivasjonen. Motivasjon og engasjement er avgjørende for både evnen og viljen til å lese. Elever som vegrer seg for å begynne med en bestemt oppgave, kanskje fordi den er for vanskelig, vil heller ikke klare å starte på den, fordi angstimpulsen for å ikke klare oppgaven er for stor (Skaalvik og Skaalvik, 2012). Lesestrategier vil kunne hjelpe elevene til å overvinne eventuelle utfordringer knyttet til innholdsforståelsen, mens lesemotivasjon motiverer til selvinitiert strategibruk.

Avslutningsvis syntes jeg det ble viktig å spørre elevene om de opplevde det som enklere å lese en tekst ved hjelp av en lesestrategi. Resultatet var overraskende. Under halvparten (41 %) av alle elevene syntes det var enklere å lese en tekst ved hjelp av en lesestrategi. Teorien som er nevnt tidligere påpeker at elevene må ha en forståelse for hvordan strategier fungerer, fordi ferdigheter først blir til strategier når elevene vet hvordan de skal brukes (Afferbach mfl, 2008). I PISA-undersøkelsen ble elevenes kunnskaper om ulike lesestrategier i ulike situasjoner sjekket. Der viste det seg at elevene var middels gode til å skille mellom hensiktsmessige og mindre hensiktsmessige strategier (Kverndokken, 2013). Dette tilsier at en mulig årsak til at elevene svarer slik de gjør her, kan være at de ikke vet når de skal bruke de ulike lesestrategiene på en best mulig måte. Det kan også være at elevene ikke er kjent med begrepet *lesestrategi*, og at de ikke helt vet hva de svarte på.

5.2. Drøfting av resultat

Det hadde vært ønskelig å observere og gitt ut spørreundersøkelse til flere skoler og klasser, men det lot seg ikke gjøre på grunn av omfanget til bacheloren. Hadde jeg fått muligheten til å

bruke flere skoler, ville resultatet mitt muligens vært mer lik det som kunne blitt forventet teoretisk sett. Da ville jeg også kunnet være med bestemt i mine funn, og sagt mer om hvordan det faktisk er i norsk skole, men siden forskningen min kun er innom to skoler, får jeg kun frem en tendens i svaret på min problemformulering.

Nå vil jeg drøfte resultatet jeg har fått ut i fra egne meninger, teori, observasjon og spørreundersøkelsen som ble gitt ut til de to sjetteklassene. Det som først og fremst slår meg er at det muligens kan være manglende kompetanse om førlesefasen til engelsklæreren som gjør at elevene svarer at lesestrategier ikke blir arbeidet med i faget engelsk. Læreren i faget vet kanskje ikke hvor viktig arbeidet med førlesefasen er og vier heller mye av tiden i engelsktimene til å gjøre andre ting, som for eksempel grammatikkundervisning. Når jeg observerte klassene la jeg merke til at det var mye fokus på grammatikken i engelskfaget i begge sjetteklassene, og at dette naturligvis tar tid, slik at andre ting blir nedprioritert. Det er verdt å nevne at lærere kan undervise i engelsk, i 1.-4.klasse, uten at de har utdanning i faget. Dette synes jeg er urovekkende, siden engelsk er et så viktig fag både i skolen og i dagens globale samfunn. Siden elevene også trenger mer engelskkunnskaper nå enn før, er det viktig at engelskfaget blir tatt på alvor, og at de som underviser i engelsk har kunnskapen som trengs til å gjøre det.

Når jeg skulle ut å observere i klasse 1 var læreren veldig usikker på om jeg fikk lov til å komme. Læreren ville vite eksakt hva jeg skrev om i bacheloren min, og om hva jeg hovedsakelig så etter når jeg skulle observere i timen. Dette resulterte i at jeg måtte fortelle læreren at jeg hadde et fokus på førlesefasen og lesestrategier. Når jeg hadde fortalt hva jeg forsket på, bestemte læreren at undervisningen skulle omhandle dette emnet når jeg skulle observere. Dette hadde nok medvirkning på hva elevene svarte på spørreundersøkelsen som jeg ga ut i etterkant av observasjonen. I denne norsktimen som jeg observerte i snakket læreren om VØL-skjema og BISON-overblikk og mange av elevene fra denne klassen hadde med akkurat disse førlesestrategiene som strategier de visste om. Dette tilsier at resultatene mine i spørreundersøkelsen mest sannsynlig hadde hatt et annet utfall hvis læreren ikke hadde arbeidet spesifikt med disse lesestrategiene og ikke visst om innholdet i bacheloren min. Det er ikke sikkert at noen av elevene i klassen husket/hadde lært om disse strategiene før undervisningen, og at de da heller ikke ville nevnt de som strategier de kjente til i spørreundersøkelsen. Det er vanskelig å vite sikkert, men resultatet hadde nok vært annerledes. Som nevnt tidligere er det viktig å være ærlige med de som er med i studien, og

jeg angrer ikke på at jeg sa hva jeg forsket på til læreren. Læreren hadde som sagt krav på å få vite om det.

I ettertid ser jeg at det hadde vært lurt å gitt ut spørreundersøkelse til elevene før jeg hadde observert i timene deres, sånn at jeg kunne fått sammenligne svarene før og etter observasjonen. Jeg vil tro at svarene hadde vært noe ulikt de jeg fikk etter endt observasjon. Dette mye på grunn av at den ene læreren ville vite hva jeg forsket på.

I det første spørsmålet i spørreundersøkelsen spurte jeg om elevene vet hva ordet lesestrategi betyr. Her var det en elev fra klasse 2 som ikke visste hva ordet betyr. Det vil si at den eleven heller ikke visste hva han/hun svarte på videre i spørreundersøkelsen og at hans/hennes svar ikke er beregnelig. Hadde jeg valgt å stille spørsmålene i spørreundersøkelsen uten å ha brukt ordet *lesestrategi* kan det hende jeg hadde fått andre svar, enn de jeg fikk. I det siste spørsmålet på spørreundersøkelsen kunne jeg heller spurt om elevene synes det er enklere å lese en tekst hvis de, for eksempel har snakket om den på forhånd. Da hadde jeg brukt et mye ”enklere” språk for elevene, og flere av elevene hadde nok vært mer sikre på hva de svarte på. Dette gjelder hele spørreundersøkelsen, og ikke bare det siste spørsmålet.

Siden motivasjon og engasjement er avgjørende for både evnen og viljen til å lese, bør lærere være flinke motivatorer og svært engasjerende når de lærer bort, eller skal få elevene til å lese en bestemt tekst. Det er viktig å vite at noen elever vegrer seg for å komme i gang med arbeidet, og da må lærere kjenne elevene sine og deres kunnskaper slik at han/hun vet at eleven klarer å utføre den gitte oppgaven. Hvis eleven føler at den gitte oppgaven er over elevens kunnskapsnivå, vil eleven finne på andre ting for å få tiden til å gå, slik som å gå å kvesse blyanten flere ganger, rydde i pennalet, snakke med sidemannen osv. Jeg vil tro det er flere lærere som har sett slik oppførsel i klasserommet, og en kan da spørre seg om oppgaven som er utgitt, passer elevens nivå. Ut i fra mine observasjoner i klasserommet virker det som at elevene som ikke føler de har nok kunnskap om språkferdighet i engelsk, heller ikke vil snakke engelsk høyt i klassen. Jeg så i klasse 2 at læreren snakket veldig lite engelsk med elevene, og gjennomgikk det meste av pensumstoffet på norsk. Elevene i denne klassen var også mer redde for å snakke engelsk. Når lærer spurte spørsmål til elevene, var det få av elevene som ville svare. Det var heller ikke mange av elevene i denne klassen som ville lese høyt. De fleste elevene spurte læreren om de kunne få svare på norsk, og det fikk de for det meste. I klasse 1 snakket læreren mye engelsk til elevene og elevene i denne klassen syntes

det var greit å snakke engelsk. Dette er basert på at det var flere i denne klassen som frivillig ville lese høyt for de andre i klassen, og svare på spørsmål som læreren stilte i engelsktimene. Som følge av at engelsk har blitt et språk som brukes over hele verden, er det viktig at engelskfaget blir tatt på alvor i skolen. Det er viktig at det settes av nok tid til å arbeide med de ulike punktene som er nevnt i LK06 i faget engelsk, og at lærere som underviser i faget har fagdidaktikken som trengs til å gjøre det på en best mulig måte.

Det som også er interessant i mine funn er at klassestørrelsen, slik som Hattie påpeker, ikke har like mye å si, sammenlignet med kvaliteten på læreren. Ut i fra at klasse 2 er en mindre elevgruppe, virker det ikke som de har mer utbytte av timene, enn de i klasse 1 som er en større elevgruppe. Dette ut i fra mine observasjoner i klassene. Siden læreren i klasse 2 nesten ikke snakket engelsk i engelsktimene, ville heller ikke elevene gjøre det, og de fikk da heller ingen trening i å snakke engelsk, noe som er utrolig viktig for språkutviklingen til elevene. Elevene trenger å høre at læreren snakker engelsk, slik at det også blir naturlig for dem å snakke engelsk. Det hadde det vært ønskelig å undersøke dette nærmere, men i denne bacheloren lar det seg ikke gjøre, på grunn av omfanget av bacheloren.

Siden jeg bare har gitt ut spørreundersøkelse og observert i to klasser får jeg kun frem en tendens i svaret på min problemstilling. Det kan godt hende at det arbeides godt med førlesefasen og lesestrategier på andre skoler og i andre klassetrinn i engelsktimene. Siden jeg observert at grammatikken tar opp mye av undervisningstiden i engelsk, kunne det vært ønskelig med flere timer engelsk i uken, slik at lærer i faget får tid til å gjennomgå flere viktige punkt i LK06. Jeg håper flere lærere tenker over hva de prioriterer å arbeide med i engelsktimene fremover, og at denne studien har klart å sette søkelyset på lesestrategier i engelskfaget.

5.3. Metodebruk

Bruken av min metode har både positive og negative sider. Ved at jeg valgte å lage et spørreskjema til elevene fikk jeg kun svar på de spørsmålene jeg spurte etter, de ga ikke rom for at elevene fikk skrive ned sine meninger om emnet. Det ble derfor veldig sentrert rundt det jeg ville få fram. Når jeg stilte spørsmålet: *Har du hørt om ordet lesestrategi?* var det noen av elevene som svarte at de ikke gjorde det. Det vil si at de ikke visste hva de svarte på i de neste spørsmålene, og dermed kan ikke deres svar brukes når jeg evaluerte spørreskjemaene.

Siden jeg ikke har laget et spørreskjema tidligere var det vanskelig å bestemme seg for hvilke spørsmål som ville belyse problemstillingen min best mulig. Etter evalueringen av spørreskjemaene ser jeg at det hadde vært interessant å ha med flere spørsmål rundt faget engelsk og rundt begrepet motivasjon for læring. Jeg ville blant annet spurt om de synes engelsk er et vanskelig fag, og om elevene er motiverte for å lese tekster i faget engelsk.

I ettertid ser jeg også at det hadde vært lurt å gitt ut spørreundersøkelse til elevene både før og etter endt observasjon, slik at jeg hadde fått sammenlignet svarene. Dette mye fordi den ene læreren ville vite hva jeg forsket på, og at jeg da mest sannsynlig hadde fått to ulike besvarelser fra denne klassen før og etter observasjonen i timene. Jeg ser også at det hadde vært lurt å stille spørsmålene i spørreundersøkelsen uten hele tiden å bruke ordet *lesestrategi*. Jeg vil tro at jeg hadde fått andre svar på spørreundersøkelsen, enn de jeg fikk. For de elevene som ikke er trygge på ordet, og vet helt hva det betyr, ble det vanskelig å svare mest mulig rett. I en slik spørreundersøkelse er det viktig at elevene vet hva de svarer på, slik at resultatet gjenspeiler hvordan det faktisk er i virkeligheten.

Det hadde også vært ønskelig å intervju lærerne som jeg observerte undervisningen til. Da hadde jeg fått et større innblikk i hva de mener om å bruke lesestrategier, og om de bruker det i klassen eller ikke. Da hadde jeg også kunnet se mer på motivasjon for læring, både i norsk- og engelsktimene.

Ved at jeg valgte å observere i forkant av spørreundersøkelsen fikk jeg selv oppleve å være med både i engelsk- og norsktimene til elevene og fikk da et innblikk i hvordan undervisningen foregår og hva elevene skulle lære. Dermed hadde jeg også et større innblikk i bakgrunnen for at elevene svarte slik de gjorde under spørreundersøkelsen.

5.4. Konklusjon

I denne bacheloroppgaven ville jeg kaste lys over problemstillingen: *I førlesefasen, blir lesestrategier like mye brukt i skolefaget engelsk som i norsk?*

Oppgaven er bygd på teori, spørreundersøkelse, observasjon og egne erfaringer. Jeg besøkte to ulike skoler der jeg observerte både i norsk- og engelsktimer på 6.trinn. Etter endt observasjon ga jeg ut en spørreundersøkelse til elevene. Det er viktig å påpeke at disse

skolene var tilfeldig valgt. Et helhetsinntrykk er at de fleste elevene i denne studien sier at lesestrategier blir veldig lite brukt i skolefaget engelsk. Dette gjenspeiler seg både i spørreundersøkelsen og i mine observasjoner av undervisning i klassene.

Teorien har vist at lesestrategier og lesemotivasjon er viktige komponenter som er nært knyttet til leseforståelse. Lesestrategiene vil kunne hjelpe elevene til å overvinne eventuelle utfordringer knyttet til innholdsforståelsen, mens lesemotivasjon motiverer til selvinitiert strategibruk. Undervisningen bør derfor organiseres slik at elevene tilegner seg ferdigheter i å ta i bruk strategier, samt at undervisningen bør søke å fremme elevenes lesemotivasjon.

Underveis i arbeidet av oppgaven har det meldt seg andre interessante spørsmål som er relevante innenfor faget engelsk. Jeg har kun sett på førlesefasen og lesestrategier, men kunne tatt for meg så mye mer. De interessante spørsmålene som har dukket opp underveis kan siden danne et grunnlag i en eventuell masteroppgave, da en forskning ofte kan være starten på en ny. Det hadde blant annet vært ønskelig å se mer på motivasjon for læring og lærers språkbruk i engelsktimene, og hva det har å si for elevenes læringsutbytte. Selv om oppgaven kunne vært mer omfattende, og gravd dypere i engelskfaget, håper jeg at de som leser oppgaven finner den interessant og opplysende.

Litteratur

Afflerbach, P., Pearson, P. D. & Paris, S. (2008): Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61. 364 - 373.

Aftenposten. *Elevene flinke i «TV-engelsk», blir ikke utfordret nok på skolen*. Hentet: 1.03.15 fra http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/--Elevene-flinke-i-TV-engelsk_-blir-ikke-utfordret-nok-pa-skolen-7320773.html

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

Grønland, A K. (2004) *Behovet for økt engelskkompetanse i norsk næringsliv*. Språkrådet. Hentet: 12.03.15 fra <http://www.sprakradet.no/Toppmeny/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/2004/2/Behovet/>

Hellekjær, Glenn Ole. (2014). *Han gir kronprinsparet rett: - Vi er for dårlige i Engelsk*. Aftenposten. Hentet 13.01.15 fra <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Han-gir-kronprinsparet-rett---Vi-er-for-darlige-i-engelsk-7607974.html>

Hattie, J. (2009) *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. Routledge

Kverndokken, Kåre. (2013). *Gutter og lesing*. Fagbokforlaget.

Roe, Astrid (2014). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget AS

Skaalvik, E. og Skaalvik, S.(2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget AS

Simensen, A, M. (2008) Fokus på språk. *Engelsk i verden*. Hentet 12.02.15 fra http://www.fremmedspraksenteret.no/neted/upload/attachment/site/group55/Engelsk_i_verden.pdf

Santa C.M., Engen L. (1996) *Lære å Lære*. 3.utgave 2003. Bryne. Stiftelsen Dysleksiforskning

Utdanningsdirektoratet. *God leseopplæring. for lærere på ungdomstrinnet. Lesing som grunnleggende ferdighet.* Hentet 10.02.15 fra

<http://www.udir.no/gammeltinnhold/Ungdomstrinnet/Ressurser-for-larere-pa-ungdomstrinnet/Lesing---for-larere-pa-ungdomstrinnet/Komponenter-i-god-leseopplaring/1-A-utvikle-gode-spraklige-ferdigheter-/?read=1>

St.meld. nr. 23 (2007-2008): Språk bygger broer. Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne. Hentet 14.02.15 fra

<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-23-2007-2008-/id512449/?docId=STM200720080023000DDDEPIS&q=&navchap=1&ch=2>

Postholm, M, B, Jacobsen, D, I. (2011) *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter.* Høyskoleforlaget.

Vedlegg

5.5. Spørreundersøkelse

Har du hørt om ordet lesestrategi?

Har hørt om det, men vet ikke hva det betyr.

Ja, vet hva det betyr.

Har ikke hørt om det.

Har du hørt om noen lesestrategier? Hvis du har det, nevnt de du vet om.

Bruker læreren å modellere (vise av) lesestrategier for dere i norsktimene?

Ja

Nei

Bruker dere lesestrategier i faget engelsk?

Ja

Nei

Hvis du har lært en lesestrategi i norsktimene, bruker dere da den samme i engelsktimene?

Ja

Nei

Før du leser en tekst, ser du på overskrifter og bilder og tenker over hva du vet om emnet fra før?

Ja, hele tiden

Ja, noen ganger

Nei

Synes du det er enklere å lese en tekst ved hjelp av en lesestrategi?

Ja

Nei

