



Universitetet i Bergen

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier

NORMAU 650

Erfaringsbasert masteroppgave i undervisning med fordypning
i norsk

Høst 2023

**Utvikling av lesekompetanse ved hjelp av Story Map som
læringsutviklende strategi**

av

Åshild Engen

Forord

Et år med masterskriving er over. Skrivearbeidet har vært omfattende, og jeg har lært mye, først og fremst at målrettet arbeid lønner seg. Til tider har veien vært både humpete, lang og smal. Enkelte dager var som skapt til å gjøre alt annet enn å studere, mens andre dager igjen gikk over i en flyt som gjorde skrivingen både morsom og lett. Mest av alt har det vært vanlige dager med et jevnt driv og veksling mellom ordinær jobb og masterskriving, og nå kan jeg endelig stå med eksemplaret i hånden og vite at produktet er ferdigstilt.

Jeg er takknemlig over at jeg fikk muligheten til å kombinere jobb og studier over flere år, og det er mange jeg vil rette en spesiell takk til:

Rektor Magne for din alltid optimistiske holdning og tiltro til mine ideer.

Kontaktlærer, kollega og uunnværlig samtalepartner Hilde, spesielt for å ha «lånt» klassen til meg, samt bidratt med alt praktisk rundt forsøket.

De unge informantene som velvillig deltok i forskningsprosjektet.

Mine kloke, voksne barn for oppmuntringer og positive tilbakemeldinger når veien var bratt og kronglete.

Emily Rose, for din umiddelbare tilstedeværelse og assistanse når det røyntet på.

Åshild, min ledestjerne og motivator, uten ditt nærvær og dine gode tips hadde det vært vanskeligere å fullføre.

Bjørn, som entusiastisk har heiet meg fram gjennom hele prosessen.

Mine åtte medstudenter som jeg minnes med den største glede, alltid parat til å holde gjengen samlet og bidra med helhjertet innsats når det har vært nødvendig, enten på Facebook, Teams, Messenger, telefon eller fysiske møter på UiB eller på kafe i godbyen Bergen.

Veileder Heming Gujord ved UiB, med ditt engasjement og dine konstruktive tilbakemeldinger har du loset meg trygt fram helt til målstreken.

Tusen takk til dere alle!

Sammendrag

Formål og problemformulering

Hovedmålet i denne oppgaven er å få kunnskap om utvikling av lesekompetanse i en femteklasse ved bruk av læringsstrategien Story Map. Story Map er en lite brukt læringsstrategi i Norge og var derfor interessant å utforske.

Problemstilling:

Utvikling av lesekompetanse ved hjelp av Story Map som læringsutviklende strategi.

Forskningsspørsmål:

1. Hvordan opplevde elevene forsøket?
2. Hva tenker elevene om sin egen læring under og etter forsøket?
3. I hvilken grad bidrar Story Map som læringsstrategi til å utvikle helhetlig leseforståelse av en narrativ tekst?
4. I hvilken grad bidrar Story Map som læringsstrategi til å utvikle leseforståelse på tvers av ulike tekstsjangre?

Metode

Etter å ha lest en kort krimbok høyt for klassen, der de samtidig brukte og ble kjent med skjemaet Story Map, brukte jeg kvalitative gruppeintervju for å få dybdesvar i forhold til min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Jeg satte opp to semistrukturerte gruppeintervju med tre elever i hver gruppe. Dette fordi det kan være en tryggere måte for unge elever å tenke innenfor, enn å bli intervjuet alene. Intervjuene ble gjort like etter at oppgaven var gjennomført i klassen.

Resultat

Resultatene viser at elevene var positive til både oppgaven og at de fikk jobbe sammen i små grupper. De var også positive til dialogen som ble foretatt på klassenivå etter hvert som kapitlene ble lest. Elevene var ikke sikre på om de hadde utviklet sin lesekompetanse i løpet av forsøket. For å finne ut mer om det, trengs det tid til å utprøve strategien flere ganger. Et viktig funn i studien er at det er svært krevende å bruke intervju som metode når man skal studere 10-åringers læringsutbytte.

Abstract

Purpose and research problem

The goal of this study was to acquire knowledge on the development of reading competence in a fifth grade by using the learning strategy called Story Map. Story Map as a learning strategy is not widespread in Norway, hence this was interesting to explore.

Research problem:

The development of reading competence by using Story Map as a learning strategy.

Research questions:

1. What were the pupils' experience with the project?
2. What were the pupils' perceptions of their own learning during and after the project?
3. To what degree does Story Map as a learning strategy contribute to the development of reading comprehension in a narrative text?
4. To what degree does Story Map as a learning strategy contribute to the development of reading comprehension across various text genres?

Method

After reading a short crime book aloud to the class, while the pupils at the same time used and familiarized themselves with the Story Map form, I used qualitative group interviews to acquire in-depth responses related to my research questions. I conducted two semi-structured focus group interviews with three pupils in each group. I chose this method because it might make young pupils feel safer when they are interviewed together with peers, rather than being interviewed individually. The focus group interviews were conducted right after the project was completed in the classroom.

Results

The results indicate that the pupils were positive to both the task itself and working together in small groups. The pupils were also positive towards the dialogue that was conducted in the classroom after each chapter was read. The pupils were not sure if they had developed their reading competence during the project. To answer that question, there is a need to test this learning strategy several times. An important finding is that it is very demanding to use interview as a method to study the learning outcomes of 10-year-olds.

Innhold

1. Innledning.....	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling	7
1.2 Problemstilling.....	8
1.3 Tidligere forskning.....	9
1.4 Oppgavens struktur.....	11
2. Teori.....	12
2.1. Lesekompetanse.....	12
2.2 Sosiokulturell læringsteori	14
2.3 Bakgrunnskunnskaper	18
2.3.1 Resepsjonsteori og hermeneutikk	20
2.3.2 Kognitiv skjemateori.....	22
2.3.3 Sosiokulturelle rammer for lesing	23
2.4 Litterær kompetanse.....	24
2.5 Faglighet i praksisfelleskapet	26
2.5.1 Elevfaglighet	26
2.5.2 Lærerfaglighet	29
2.6 Story Map som læringsstrategi	30
2.6.1 Selvregulerende strategier	30
2.6.2 En resiprok lesestrategimodell (1984)	33
3. Metode	36
3.1 Innledning.....	36
3.2 Forskningsdesign	37
3.3 Kvalitativ metode	37
3.3.1 Intervju	37

3.4 Utvalg.....	39
3.5 Intervjuguide	40
3.6 Innsamling og bearbeiding av data	42
3.7 Etske betraktninger	43
3.8 Validitet, reliabilitet og overførbarhet	44
3.9 Feilkilder	45
4. Presentasjon av funn	48
4.1 Undervisningsopplegget.....	48
4.2 Presentasjon av gruppesamtale 1	50
4.2.1 Hvordan opplever elevene forsøket?.....	50
4.2.2 Hva tenker elevene om sin egen læring under og etter forsøket?.....	52
4.2.3 I hvilken grad bidrar Story Map som læringsstrategi til å utvikle helhetlig leseforståelse av en narrativ tekst?	55
4.2.4 I hvilken grad bidrar Story Map til å utvikle leseforståelse på tvers av ulike sjangre?	58
4.3 Presentasjon av gruppesamtale 2	58
4.3.1 Hvordan opplever elevene forsøket?.....	59
4.3.2 Hva tenker eleven omkring sin egen læring under og etter forsøket?.....	61
4.3.3 I hvilken grad bidrar Story Map som læringsstrategi til å utvikle helhetlig leseforståelse av en narrativ tekst?	64
4.3.4 I hvilken grad bidrar Story Map til å utvikle leseforståelse på tvers av ulike sjangre?	66
5. Analyse	68
5.1 Erfaringene med forsøket omkring Story Map	68
5.1.1.Høytlesingen.....	68
5.1.2 Å jobbe med andre	68
5.1.3 Forklaring av begreper	69

5.1.4 Erfaringer med lesestopp	70
5.2 Elevens tanker om sin egen læring i løpet av forsøket	71
5.2.1 Vanskelighetsgrad	71
5.2.2 Læring.....	71
5.3 Hvordan fungerer Story Map som læringsstrategi?.....	74
5.3.1 Utvikling av helhetlig leseforståelse.....	74
5.4 Kan Story Map utvikle leseforståelse på tvers av sjangre?	75
5.4.1 Utvidet bruk av Story Map	75
5.5 Oppsummering.....	76
6. Konklusjon	80
6.1 Veien videre.....	82
7. Kilder.....	83
8. Vedlegg.....	86
Vedlegg 1: Informasjonsskriv til foresatte	86
Vedlegg 2: Intervjuguide	90

1. Innledning

Det overordnede forskningsspørsmålet i denne oppgaven er om læringsstrategien Story Map kan være med på å utvikle lesekompetanse i en femteklasse. Story Map er lite kjent blant de mange læringsstrategiene i skolen og kan muligens være en trygg form for elevene å tenke innenfor. Hovedfokuset i oppgaven vil være elevenes erfaringer og vurderinger ved bruk av Story Map, samt drøftingen av funnene ved bruk av strategien.

Oppgaven er relatert til min daglige praksis som lærer og er en tradisjonell klasseromsstudie der jeg undersøker bruken av Story Map. Jeg vil lese en narrativ tekst høyt for elevene der de samtidig tar i bruk strategien under lesingen. Jeg vil bruke klasseromssamtale for å utforske strategien sammen med elevene.

Undersøkelsen er kvalitativ, og forskningsspørsmålene blir stilt til et lite utvalg av elever i etterkant av undervisningsøkten. Spørsmålene dreier seg om elevenes erfaringer under forsøket og om Story Map kan være med på å utvikle en helhetlig forståelse av en narrativ tekst. Jeg vil også stille spørsmål om Story Map utvikler leseforståelse på tvers av sjangre.

Jeg har en todelt ambisjon i forhold til undersøkelsen. Det første er en sosiokulturell ambisjon der jeg vil undersøke om høytlesingen og klassesamtalen som samtidig utspinner seg ved bruk av strategien kan være med på å utvikle elevenes lesekompetanse. For det andre har jeg en kompetanseambisjon, der jeg undersøker om Story Map er med på å utvikle enkeltelevers faglige kompetanse i lesing, sett i lys av deres forutsetninger og evner.

Det finnes flere læringsteorier og dermed kjente teoretikere som har hatt stor innvirkning innen disiplinen, men i min studie tar jeg utgangspunkt i den kjente språkforskeren Lev Vygotskij og hans sosiokulturelle teori. Dette fordi hans teori er svært sentral og relevant innen det litteraturdidaktiske feltet (Vygotskij, 2001). I drøftingsdelen står dialogen i klasserommet sentralt. Den danske forskeren Vibeke Hetmar har også forsket på undervisning og læring (Hetmar, 1996). Hennes begrep «faglighet» vil være interessant å utforske nærmere i oppgaven, da jeg ser at hennes teorier er grunnleggende med tanke på utvikling av elevenes faglige kompetanse i lesing. Hun baserer sin forskning på Vygotskijs læringssyn og ser på hvordan faglighet kan finne sted og bli gitt uttrykk for i dialogen mellom elever og lærere.

1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Det er spesifikt mine egne mangeårige erfaringer som lærer i norskfaget som gjorde meg interessert i nettopp Story Map.

Jeg er lærer på mellomtrinnet, og mine elever er godt i gang med den andre leseopplæringen. Herfra skal deres så langt oppnådde lesekompetanse videreutvikles ut fra individuelle evner og forutsetninger. Min oppgave som lærer vil dermed være å tilrettelegge så godt som mulig for at læring skal kunne skje. I den forbindelse er det grunnleggende at elevene får lese mange og varierte tekster. Jeg er også opptatt av at elevene utvikler metabevisthet omkring sine lesninger. Derfor er samtale om hva elevene tenker om egen læring viktig. Å sette ord på utfordringer i felleskap kan hjelpe mange til å kjenne seg igjen og dermed føle seg tryggere i den videre opplæringen. Progresjon i lesningene må selvsagt være tilpasset elevenes alder for gradvis å innvie dem inn i den voksne litteraturen. Dersom nivået er for høyt i tekstene, vil leseopplæringen risikere å bli for vanskelig eller lite tilgjengelig. Er nivået for lavt, kan det også by på utfordringer. Det kan skape likegyldighet og uengasjerte elever. Å finne den rette balansen er en utfordring og et stadig tilbakevendende tema for en lærer.

Å lese litteratur handler alltid om å arbeide fram en forståelse av teksten (Michelsen, 2020, s. 37). PIRLS' (Progress in International Reading Literacy Study) internasjonale leseundersøkelse av 10-åringers leseferdigheter i 2021 viser imidlertid at 1/5 av elevene vil ha utfordringer med å lese en alderstilpasset tekst og forstå innholdet av den (Wagner, et al., 2021).

Som litteraturlærer erfarer jeg også at elever kan ha utfordringer med å få med seg og gjenfortelle hovedpoengene i tekster, både fra tekster de må lese selv eller under høytlesing av for eksempel lærer. Årsakene til disse utfordringene kan være mange, men jeg har ofte lurt på om man i forkant kan skape en god oversikt over den aktuelle skjønnlitterære teksten ved hjelp av et fysisk skjema som kan visualisere fortellingens struktur.

1.2 Problemstilling

Temaet jeg ønsker å undersøke er derfor om det kan skje en mulig utvikling av lesekompetanse i klasserommet ved hjelp av læringsstrategien Story Map. Story Map er et strukturert kart over de grunnleggende elementene i en fortelling:

Personer	Tid	Sted	Problem	Mål	Handling	Løsning

Så langt jeg har klart å gå gjennom dokumenter fra tidligere forskning, er Story Map utviklet av Isabel L. Beck & Margaret G. McKeown i 1981 (Beck & McKeown, 1981).

På bakgrunn av dette har jeg valgt denne problemstillingen:

• Utvikling av lesekompetanse ved hjelp av Story Map som læringsutviklende strategi

Som forskningsspørsmål er det derfor relevant å innhente ulike synspunkter fra elevene ved bruk av Story Map:

- 1. Hvordan opplevde elevene forsøket?**
- 2. Hva tenker elevene om sin egen læring under og etter forsøket?**
- 3. I hvilken grad bidrar Story Map som læringsstrategi til å utvikle helhetlig leseforståelse av en narrativ tekst?**
- 4. I hvilken grad bidrar Story Map som læringsstrategi til å utvikle leseforståelse på tvers av ulike tekstsjangre?**

1.3 Tidligere forskning

I skolesammenheng er strategien Story Map lite forsket på i Norge, så man kan si at det finnes et tomrom her som er vel verdt å undersøke nærmere.

Av de jeg har funnet som nevner begrepet Story Map innen litteraturundervisning, er:

Leseforskeren Henning Fjørtoft er den som har satt meg på sporet og gitt meg ideen og inngangen til min oppgave. I boka *Norskdiraktikk* lister han opp åtte råd for å øke elevens leseforståelse, basert på relevant forskning, og her er et av dem (Fjørtoft, 2014, s. 124):

5. Konstruere historiestrukturer

Lærere som underviser elever i hvordan de kan finne narrative strukturer, forsterker elevenes evne til å huske fortellinger. Det betyr også at de får en dypere forståelse og verdsettelse for fortellinger. Dette er spesielt viktig for mindre kompetente lesere. Såkalte «story maps» kan anvendes i slike sammenhenger. Et *story map* er en visualisering av strukturelementer i teksten, som f.eks. handlingen, relasjoner mellom karakterene, eller viktige steder i teksten.

I boka «101 måter å lese leseleksa på» (Kverndokken, 2012, s. 160), nevnes fortellingskart som en av mange måter å lese leseleksa på. Her viser Kverndokken til en skjematisk oversikt som elevene kan fylle inn i rutene ved å finne relevante komponenter fra teksten.

En masteravhandling om bruk av Story Map av Stine Kolbeinson ved Universitetet i Tromsø har hjulpet meg med å finne relevante forskningsspørsmål til min oppgave (Kolbeinson, 2020). Her finner jeg også navnet på flere som har forsket på samme tema: McNeil (2011), Akkakoson (2013) og Brevik (2019).

Så langt jeg kan se er modellen for Story Map lansert av Isabel L. Beck & Margaret G. McKeown i USA i 1981. De problematiserer rundt det å stille spørsmål til klassen etter å ha lest en tekst, og refererer til en studie av Dolores Durkin i 1979, som konkluderer med at de fleste spørsmålene som oftest går ut på å vurdere forståelse istedenfor å fremme forståelse av teksten. Som et supplement for å utvikle leseforståelse introduserer Beck og McKeown derfor Story Map, definert som «a unified representation of a story based on a logical organization of events and ideas of central importance to the story and the interrelationships of these events and ideas» (Beck & McKeown, 1981, s. 914).

I videre forskning møter jeg på Zephaniah T. Davis og Michael D. McPherson (Davis, Z. 1989, s. 232) som definerer Story Map som «a graphic representation of all or part of the elements of a story and the relationship between them». De skriver videre at forskningen støtter at strukturer som Story Map hjelper lesere med å forstå fortellingene bedre (Fitzgerald, 1989, referert i Davis, Z. 1989, s. 235) og viser til at Gordon and Pearson (1983) brukte et slikt verktøy i undervisningen og resultatet viste at instruksjon av strukturer i fortellingen bidro til at leseforståelsen hos en gruppe femteklassinger økte. Flere forskningsresultater i ettertid viser det samme, men på grunn av oppgavens omfang må jeg kun konkludere med at temaet er forsket på i utlandet, og man finner en sammenheng mellom bruk av Story Map og økt leseforståelse, der forskningsspørsmålene dreier seg om effekten av å bruke Story Map. Nøkkelbegrep som leseforståelse, instruksjoner, læremetoder, effektivitet og Story Map-teknikker er innlemmet i disse. Alle kildene har samme fokus og har funnet ut at leseforståelsen ble forbedret. Noen viser også til at den opprettholdt leseferdighetene også etter at man hadde sluttet å bruke metoden.

Den siste nyvinningen jeg finner i denne sammenhengen er forskning der man innlemmer følelser som elevene erfarer at persongalleriet i fortellingen innehar. Elevene plotter de forskjellige følelsene som de forskjellige personene innehar, i et på forhånd ferdig designet

Story Map-ark til formålet, og i etterkant kan klassen diskutere og bruke denne informasjonen som en inngang til samtaler om nettopp følelser (McTigue, Douglass, Wright, Hodges, & Franks, 2015). Med tanke på det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i *Kunnskapsløftet 2020*, kan det være en svært aktuell måte å komme inn på temaet følelser på. På grunn av at Story Map i denne sammenhengen blir presentert for elevene for første gang, vil jeg ikke bruke et skjema som innbefatter følelser. Elevenes alder og bakgrunnskunnskaper har også noe å si for hvorfor jeg i denne omgang ikke velger å bruke et slikt skjema.

1.4 Oppgavens struktur

Kapittel 1 handler om begrunnelse for valg av tema, problemstilling og tidligere forskning. Kapittel 2 tar for seg teori. I innledningen blir «lesekompetanse» definert. I det videre blir det fokusert på sosiokulturell læringsteori, før jeg behandler bakgrunnskunnskapenes betydning for utvikling av lesekompetanse. Deretter vil gå inn på litterær kompetanse, før jeg forklarer faglighet i praksisfellesskapet. Til slutt gjør jeg rede for Story Map som læringsstrategi. Klasseromssamtalen vil være min arena for å utvikle lesekompetanse, samtidig som elevene tar i bruk læringsstrategien Story Map. I kapittel 3 blir metoden presentert, samt en oversikt over informanter og praktiske forhold og en diskusjon omkring oppgavens validitet og reliabilitet. Til slutt i kapitlet vil etiske betraktninger omkring studiet bli behandlet. I kapittel 4 blir undervisningsopplegget skissert før jeg presenterer funnene fra studien min. Kapittel 5 er analysekapitlet. Her vil jeg drøfte funnenessss i lys av teorikapitlet og tidligere forskning på Story Map. Konklusjonen i kapittel 6 vil gi en avsluttende oppsummering av studien.

2. Teori

I det følgende kapitlet vil jeg gjøre rede for det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Først vil jeg gå inn på det sentrale begrepet lesekompetanse og avklare hvordan jeg bruker begrepet i studien min. Jeg undersøker utvikling av lesekompetanse ved hjelp av Story Map som læringsutviklende strategi og trenger en teoretisk ramme å befeste rundt bruken av Story Map. Av den grunn blir sosiokulturell teori behørig behandlet. Deretter vil jeg vise til de forskjellige forståelseshorisontene som ligger til grunn for hva elevene har med seg av bakgrunnskunnskaper i undervisningen, og der finner vi blant annet den kulturelle dimensjonen innen sosiokulturell teori. Grunnen til at jeg redegjør for disse forståelseshorisontene, er for å tydeliggjøre bakgrunnskunnskapenes relevans i opplæringen. Til dette støtter jeg meg til Astrid Roes tilnærming fra boka *Lesedidaktikk* (2011). Siden elevenes bakgrunnskunnskaper er avgjørende for konstruksjon av mening, er også Vibeke Hetmars litteraturpedagogiske forskning om faglighet tatt med i oppgaven (Hetmar, 1996). Å sette lys på de forskjellige rollene som elever og lærere har i undervisningen, er et viktig bidrag til skoleforskningen. Det å få til et godt samspill mellom de to dimensjonene elev-lærer er avgjørende for å utvikle lesekompetanse og i et utvidet perspektiv, litterær kompetanse. Litterær kompetanse vil også bli redegjort for i denne oppgaven, her med hjelp fra Åsmund Hennigs framstilling i boka *Litterær forståelse* (2017). I tillegg vil boka *Litteraturredidaktikk* (2020) av Alte Skaftun og Per Arne Michelsen bidra med det overordnede, didaktiske perspektivet i denne oppgaven.

Jeg posisjonerer meg og min forskning innenfor et konstruktivistisk læringssyn. Læringssynet går ut på at elevene er aktører som skaper sin egen kunnskap i læringssituasjonen. Det handler kort og godt om elevaktivitet og egenerfaringer. Men det handler også om lærerens aktive deltakelse som den mest erfarne og kunnskapsrike, en formidler av fag i et læringsfelleskap, der læringen foregår i en demokratisk prosess ved hjelp av felles dialog og øvelser.

2.1. Lesekompetanse

Jeg ønsker i oppgaven å se på utvikling av lesekompetanse og trenger derfor en definisjon på begrepet. Før det er det viktig å avklare at elevenes litterære forståelsesprosesser kommer forut for lesekompetanse. Derfor vil jeg først referere til hva PIRLS (Progress in International reading Literacy Study) (2021) mener med forståelsesprosesser:

Når man leser tekster, forstår man innholdet ved å oppfatte informasjon, kombinere informasjon fra ulike steder i teksten, skjønne sammenhenger på tvers av tekst og tekstelementer, og ved å vurdere tekstens tema, forfatterens budskap, eller språklige uttrykk. Dette kalles gjerne forståelsesprosesser (Wagner, et al., 2021).

Disse forståelsesprosessene inngår videre inn i en av de mest kjente definisjonene vi har på leseforståelse: «Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst» (Bråten, 2007, referert i Roe, 2011, s. 22). Å ha god leseforståelse, som en del av lesekompetansebegrepet, betyr at en evner å skape mening i møte med en tekst og «er derfor nøkkelen til å få kunnskap informasjon eller opplevelser i møte med ulike tekster» (Roe, 2011, s. 24). Det vil si at det finnes individuelle forutsetninger for å kunne forstå en tekst. At eleven kan avkode en tekst betyr derfor ikke det samme som å forstå teksten.

I og med at lesing er en grunnleggende ferdighet, er lesing regnet som et redskap for læring og faglig forståelse. I norskfaget inngår disse leseprosessene i framstillingen av den grunnleggende ferdigheten lesing (Kunnskapsløftet, 2021, s. 25):

Å kunne lese i norsk innebærer å lese både på papir og digitalt. Det innebærer å kunne lese og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa, å beherske lesestrategier tilpasset formålet med lesingen og å kunne vurdere tekster kritisk. Lesing i norsk innebærer også å lese sammensatte tekster som kan inneholde skrift, bilder, tegninger, tall og andre uttrykksformer. Norsk har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne lese. Utviklingen av å kunne lese i norsk går fra den grunnleggende avkodingen til å lese, tolke og reflektere over tekster i ulike sjangre, for ulike formål og av ulik lengde og kompleksitet.

Lesekompetanse som et spesifikt felt (reading literacy) er i rammeverket til PISA (Programme for International Student Assessment) beskrevet som at elever skal «forstå, bruke, evaluere, reflektere over og engasjere seg i tekster, for å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og evner, og delta i samfunnet» (Jensen, Kjærnsli, & Roe, 2020, s. 22). Det er en tydelig likhet mellom framstillingen av lesing som en grunnleggende ferdighet i læreplanverket og definisjonen i PISA. Det betyr at også norskfaget er preget av PISAs standarder og at å utvikle lesekompetanse er et viktig mål for undervisningen.

PIRLS framhever forståelsesfaktoren og viser til at flere komponenter virker sammen under leseprosessen. Disse komponentene er:

- Mening konstrueres i interaksjonen mellom leser og tekst, i konteksten av den bestemte leseopplevelsen.
- Lesere er aktive i meningskonstruksjonen og kan reflektere over hva de leser, samtidig som de benytter seg av effektive lesestrategier.
- I forkant, under og etter lesing benytter leseren seg av et repertoar av lingvistiske, kognitive og metakognitive ferdigheter samt sin bakgrunnskunnskap for å konstruere mening.

Videre deler PIRLS leseprosessen i to deler som samlet utgjør elevens lesekompetanse:

Hensikten med lesingen og forståelsesfaktoren. Hensikten med lesingen betyr å tilegne seg litterær erfaring og å tilegne seg og å bruke informasjon, mens leseforståelsesprosessene går ut på å kunne finne og hente ut eksplisitt informasjon fra teksten, trekke enkle slutninger, tolke og sammenholde informasjon og å vurdere språk, innhold og virkemidler i teksten. Disse komponentene har innvirkning på hverandre og viser til sammen elevens samlede lesekompetanse (Gabrielsen & Strand, 2017).

I Kunnskapsløftet 2020 omsettes disse aspektene ved lesekompetanse til konkrete mål for opplæringen. I kompetansemålene etter 7.trinn er målet for opplæringen bl.a. at elevene skal kunne bruke lesestrategier tilpasset formålet med lesingen (Kunnskapsløftet, 2021).

Kompetansemålet viser til fokuset på læringsstrategier som først ble tydeliggjort i Kunnskapsløftet 2006. Satsingen kan ses på som en direkte konsekvens av urovekkende lav score i PISAs måling av elevers strategibruk i år 2000.

2.2 Sosiokulturell læringsteori

Min undersøkelse bygger på sosiokulturelt læringssyn og vil være den overordnede teorien i min framstilling. Jeg vil i det følgende redegjøre for sosiokulturell læringsteori slik den russiske grunnleggeren Lev Vygotskij presenterer teorien.

Lev Vygotskij hevder at det er gjennom samhandling med mennesker og påvirkning av kulturen som vi befinner oss i, at læring finner sted. Vygotskij mente at språket er verktøyet vi har for å organisere tankene våre og at i sosiale sammenhenger fungerer språket som en bro mellom individet og kulturen. Språket er dermed en forutsetning for å utvikle tenkning, og gjennom tale blir vi ikke bare i stand til å uttrykke tanker, men også å skape dem i

samhandling med andre (Vygotskij, 2001). Overført til klasserommet handler undervisning og utvikling dermed om språklig tenkning (Michelsen, 2020, s. 50).

I behavioristisk psykologi, som også er representant for en kjent læringsteoretisk teori, opererer man med S-R-forbindelser (stimulus-respons) som forutsetninger for læring, og den kjente forskeren Ivan Pavlov beviste i sine klassiske betingingseksperimenter at hunder automatisk begynte å salivere før maten kom, da de etter flere repetisjoner erfarte forbindelsen mellom «tingene» lyd og mat. Til denne S-R-forbindelsen legger Vygotskij imidlertid et kognitivt element som han kaller «tegn». I skolesammenheng betyr det at elevene etter hvert «erstatte» selve «tingene» de skal lære om, med språklige symboler som redskap for læring. Dette kalles «mediering» (Imsen, 2005, s. 257), som betyr at læreren vil være en medierende språkhjelper, nettopp for å få til læring og utvikling. Det er, ifølge Vygotskij, kun en voksen og ikke en elev, som kan være en slik medierende hjelper.

Mediering må skje gjennom en som kan noe mer enn eleven (Imsen, 2005, s. 259).

«Mediering gjennom språk hjelper individet til å kontrollere sine egne handlinger. Språket blir dermed viktige hjelpemidler for den selvstendige tenkningen» (Imsen, 2005, s. 258). Målet er altså å utvikle et felles fagspråk som tar utgangspunkt i lærerens og elevenes forskjellige roller i praksisfellesskapet og som forener deres faglige utgangspunkt. Forskjelligheten skal utfylle hverandre og bane vei for videre opplæring. Et praksisfellesskap kan forstås som en inkluderende «ramme for utøvelse av faglighet», der alle har anledning til å utvikle seg mot kjernen i faget ved å gjøre relevante og meningsfulle oppgaver som likeverdige medlemmer (Michelsen, 2020, s. 50). Læreren har sin spesielle rolle som den profesjonelle autoritet i fellesskapet og skal møte elevene med respekt og likeverd for å utvikle deres og egen faglighet. Faglighet viser hvem du er og hva du kan, både som elev eller lærer.

I sin kjente avhandling *Tenkning og tale* (2001) skriver Vygotskij om utvikling. Der tar han opp forholdet mellom undervisning og elevens intellektuelle utvikling (Vygotskij, 2001, s. 156). «Utviklingen skaper muligheter, undervisningen utnytter dem», skriver han og presiserer videre: «Undervisningen ses på som en slags overbygning som er reist over modningen». Det innebærer at læring er avhengig av utvikling, men selve utviklingens gang blir ikke påvirket av læringen. Det krever derfor at enhver undervisning er avhengig av at individene har oppnådd en viss grad av modenhet (Vygotskij, 2001, s.157). Videre skriver han at barnets psykologiske utvikling og undervisning foregår i et kontinuerlig samspill og at undervisning i fag har en «meget stor betydning for barnets mentale utvikling» (Vygotskij, 2001, s. 163). Utvikling er som sagt uunngåelig, og at undervisning ligger et hestehode foran

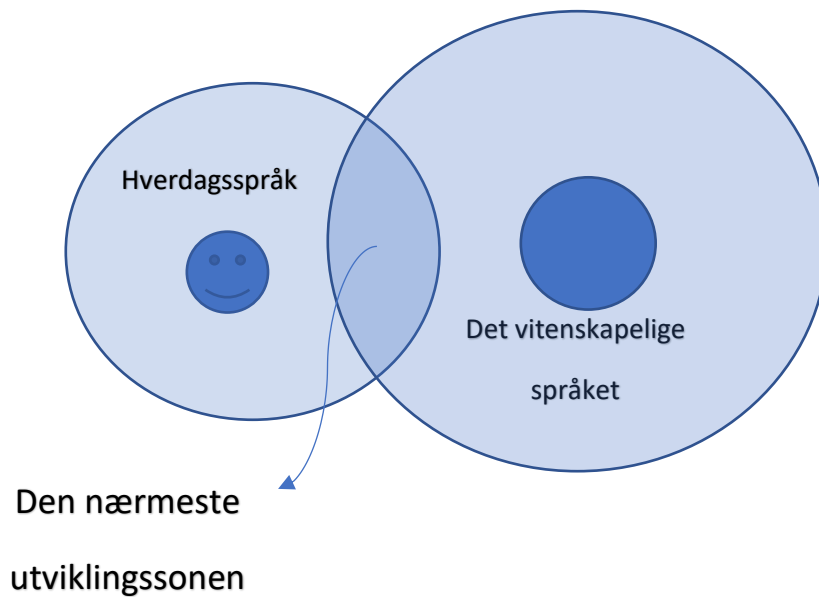
utviklingen, er bare positivt. Eleven skal alltid måtte «strekke seg litt», for progresjon skal være vanskelig og gi utfordringer (Imsen, 2005, s.261).

For å følge Vygotskij videre er det grunnleggende at læreren utvikler språket ut fra barnets eget hverdagsspråk. For å få øye på hva eleven innehar av kompetanse, er klasseromssamtalen sentral. Ved å øve på og bruke vitenskapelige begreper i dialog med andre vil fagspråket bli utviklet, og elevenes ikke-vitenskapelige begreper vil etter hvert bli erstattet av de mer abstrakte, vitenskapelige begrepene. De vitenskapelige begrepene kan karakteriseres som mer fagspesifikke og nøyaktige, mens de ikke-vitenskapelige begrepene utgjør barnets logiske, spontane og praktiske dagligtale. Det er en nøye sammenheng mellom disse to elementene. De er gjensidig avhengig av hverandre og må bevege seg mot hverandre og møtes for at ny læring skal kunne oppstå (Vygotskij, 2001, s. 170):

Man kan si at de spontane begrepene utvikler seg nedenfra og oppover, mens de vitenskapelige begrepene utvikler seg ovenfra og nedover, til et mer elementært og konkret nivå. Dette er en følge av at de to slags begreper oppstår på forskjellige måter. Starten på et spontant begrep kan vanligvis spores til et direkte møte med en konkret situasjon, mens et vitenskapelig begrep innebærer en «formidlet» holdning til dets gjenstand fra først av.

Et annet viktig punkt som er vel verdt å poengtere, er Vygotskijs presisering om at utvikling og undervisning hører sammen, men har forskjellige «rytmer» (Vygotskij, 2001, s. 164). Ved å presentere eleven for mange og varierte begrep som eleven selv tar i bruk etter hvert, nettopp ved å bruke språket, vil eleven på et visst tidspunkt integrere begrepene i sine mentale strukturer og få en større, allmenn forståelse for dem. Vygotskij kommer til en slutning om at utvikling av for eksempel et begrep som eleven nylig er blitt presentert for, er i en kontinuerlig prosess (Vygotskij, 2001, s. 165): «Når barnet lærer en regneoperasjon eller et vitenskapelig begrep, har utviklingen av denne operasjonen eller dette begrepet bare så vidt begynt, utviklingskurven faller ikke sammen med kurven for skoleundervisning; stort sett foregriper undervisningen utviklingen.» Vygotskij hevder videre at det optimale er at undervisningen skal komme et visst steg foran utviklingen: «Den eneste gode formen for undervisning er derfor den som går foran utviklingen og trekker den med seg; den må ta mer sikte på funksjoner som allerede er modne» (s. 167).

I og med at den enkelte elevs utvikling og læring avhenger av hvor eleven befinner seg mentalt i prosessen, viser Vygotskij til «den nærmeste utviklingssonen» (Michelsen, 2020, s. 51).



Den nærmeste utviklingssonen (Michelsen, 2020. s.51)

Ved å identifisere elevens nærmeste utviklingszone i undervisningen, finner læreren ut hva eleven klarer å utføre uten hjelp og støtte fra andre, samt gi adekvat hjelp videre på veien mot elevens neste utviklingsnivå. Å imitere andre elever eller læreren er et viktig grep i utvikling av kunnskap for en elev, og avhenger i tillegg av at eleven forbinder det nye som skal læres med noe som er lært og erfart tidligere, men bare innenfor sin egen utviklingszone (Vygotskij, 2001, s.166). Det betyr at lærer tar hensyn til elevens evner og forutsetninger og kommer eleven i møte, «der eleven er», slik at eleven kan utvikle seg videre fra sitt personlige utgangspunkt.

Det finnes flere dimensjoner i sosiokulturell teori. Språket står som vi ser, sentralt som et redskap til både kommunikasjon og tenkning (Imsen, 2012, s. 39). Vygotskij mener derfor, som jeg tidligere har vært inne på, at læring og utvikling er noe mer enn at mennesket konstruerer egne mentale skjema og strukturer og lagrer dem i hjernen for senere bruk. I tillegg til å legge vekt på språket og konteksten som man befinner seg i for læring, plasserer han også mennesket inn i en kulturhistorisk dimensjon, der menneskets arbeid og erfaringer setter seg over lang tid og bidrar til ny kunnskap og utvikling, det vil si til erfaringer som man

kan bygge videre på i neste omgang (Imsen, 2012, s. 39). Det betyr at for elever som skal lære noe nytt, må vi ta utgangspunkt i at de har en historie med seg som vi både må ta hensyn til og dra nytte av for å bygge videre på det nye som skal læres. Det de har av bakgrunnskunnskaper er deres verden, deres private arena og midlertidige utgangspunkt for livsanskuelsen og læringen. Med dette som bakteppe vil derfor elevens utførelse av deres så langt ervervede kunnskaper og ferdigheter gi grunnlag for nye og utvidede persepsjoner og perspektiver, i språklig samhandling med likesinnede som også tar utgangspunkt i deres egne livsverdener.

Når jeg på grunnlag av det ovennevnte velger å gå inn på bakgrunnskunnskapenes betydning for forståelse og tolkning av tekster, er det for å vise at vi har flere vitenskapelige retninger som utfyller og forsterker hverandre i synet på at det betyr mye for forståelsen. Hva elevene har med seg av forkunnskaper i møte med leseaktiviteter må derfor legges sterk vekt på i utviklingen av lesekompetanse, i dette tilfellet ved bruk av Story Map.

Vibeke Hetmars teori om elev- og lærerfaglighet vil i den videre framstillingen støtte opp om disse perspektivene og vise hvor viktig det er å møte elevene «der de er» (Hetmar, 1996). I mitt videre arbeid vil det igjen bidra til å ha et utvidet og skjerpet blikk på hvordan lokalisere og videreutvikle elevenes læringspotensiale.

2.3 Bakgrunnskunnskaper

I sosiokulturell læringsteori tar man hensyn til elevenes forutsetninger når man skal definere elevenes nærmeste utviklingssone. Elevenes bakgrunnskunnskaper er en viktig del av forutsetningene de møter teksten med. Når elevene bygger på tidligere kunnskap, lærer de i dybden og får dermed et bedre læringsutbytte (Regjeringen, 2014).

Roe beskriver det slik: «Tidligere kunnskaper og erfaringer er avgjørende for hvordan vi oppfatter en tekst og hva vi får ut av den» (Roe, 2011, s. 30).

PIRLS viser til variabler som korrelerer med god leseforståelse (Roe, 2011, s. 189).

Variablene kan gå ut på hvor mange år barnet har gått i barnehage, hvilke språklige aktiviteter barnet har utført i førskolealder, hvor mange bøker en har hjemme, at foreldrene har positive forventninger til skolen og at barnet leser varierte tekster på fritiden.

Dersom elevene ikke innehar kunnskapene som trengs for å bygge videre på ny forståelse, vil det bli utfordrende å konstruere mening av det som blir presentert. Vi må derfor se på utviklingen av leseforståelse i lys av elevenes ståsted. Det kan være utfordrende å undervise i en klasse der vi har elever med svært ulike utgangspunkt for forståelse og der man skal favne

om alle i et interessant og produktivt læringsmiljø. Vi kan ikke gradere tekster etter alderstrinn, skriver Fjørtoft i sin bok «Norskdidaktikk» (Fjørtoft, 2014, s. 76). Han hevder videre: «Det finnes bare tekster av varierende kompleksitet og elever med varierende kompetanse.» Derfor må læreren i sin medierende rolle ikke bare forstå teksten, men også «... elevens utviklingsnivå og den konteksten elevene i klassen arbeider innenfor» (Fjørtoft, 2014, s. 76).

I den andre leseopplæringen er forkunnskaper, kjennskap til og bruk av lesestrategier og evne til å overvåke egen leseprosess knyttet til elevens forståelse, og i tillegg har vi også generelle, personlige variabler som konsentrasjon, utholdenhet, selvtillit, metakognisjon og motivasjon (Roe, 2011, s. 22). Disse variablene må tas hensyn til og møtes på en god måte når forståelse er hovedmålet. Skaftun og Michelsen ser på klasserommet som et laboratorium der elever med sine forskjellige utgangspunkt skal forsøke å forstå et tema som læreren underviser dem i (Michelsen, 2020, s. 37).

Å aktivere elevenes bakgrunnskunnskaper i forbindelse med leseprosessen er med andre ord essensielt for utvikling av lesekompetanse. I sin bok *Lesedidaktikk* (2011) nevner Roe tre ulike vitenskapelige retninger som alle har viktige forståelseshorisonter av fenomenet (s. 30):

1. Resepsjonsteori og hermeneutikk
2. Kognitiv skjemateori
3. Sosiokulturelle rammer for lesing

Jeg finner alle disse tre forståelseshorisontene relevante når jeg undersøker utvikling av lesekompetanse ved hjelp av Story Map som læringsutviklende strategi. Jeg vil derfor redegjøre for hver av de tre forståelseshorisontene. Resepsjonsteorien og hermeneutikken gir innblikk i hva som skjer mellom leser og tekst når leseren tolker en tekst. Kognitiv skjemateori tar for seg den kognitive prosessen som foregår i leseren når ny innsikt internaliseres i leseren. Den siste av de tre horisontene, sosiokulturelle rammer for lesing, forutsetter at utvikling av kompetanse skjer i en sammenheng. Kulturen og det sosiale fellesskapet leseren er en del av er viktig for hvordan leseren tolker teksten. I møte med flere tekster innenfor en tekstkultur vil leseren kunne utvikle tekstkompetanse, eller litterær kompetanse. Sosiokulturell læringsteori er særlig nyttig fordi jeg undersøker utvikling av elevenes lesekompetanse i lys av deres litterære faglighet.

2.3.1 Resepsjonsteori og hermeneutikk

Når jeg undersøker utvikling av lesekompetanse ved hjelp av Story Map som læringsutviklende strategi, er jeg interessert i å finne ut hva som skjer i møtet mellom leseren (eleven) og teksten. Resepsjonsetetikken, eller reader-response-teorien, tilbyr en teoretisk ramme som beskriver dette møtet. En viktig bidragsyter til resepsjonsetetikken er Louise Rosenblatt. Jeg bruker blant annet begreper fra hennes teorier når jeg undersøker utviklingen av lesekompetanse.

For ikke så mange år tilbake så man på en tekst som noe mer statisk, noe som bare lå der klar til utforskning av eleven, og at teksten hadde sin egen mening, at det var forutbestemt og at forfatteren hadde lagt poengene ferdig i teksten og bestemt hvordan man skal reagere på en tekst. Ved å gå inn i teksten for å «finne ut av» innholdet som andre hadde definert for deg i det skjulte, ville du finne «svaret». Resepsjonsteoretikeren Louise Rosenblatt fant ut ved sin forskning at det er kun i møte med leseren at tekstens egentlige budskap kommer fram, og at det skjer noe i med møtet mellom leser og tekst, noe som kan være forskjellig fra leser til leser, helt avhengig av hvem som leser eller hører teksten. Teksten kan ha forskjellig betydning for en elev i forhold til en annen, og det kan resultere i at teksten kan forstås på så mange måter (Rosenblatt, 2012).

Til denne teorien har Rosenblatt bidratt med begrepene «efferent» og «estetisk» lesing. Efferent lesning dreier seg mer om nytteverdien av lesingen der man ser på om man leser for å lære noe, om det er noe du skal bruke det til og å ha nytte av videre. Den personlige og følelsesmessige involveringen er mindre synlig her, fordi teksten fordrer til en allmenn lesning, som f.eks. en rapport eller en oppskrift. Helt i den andre enden av skalaen har vi den estetiske lesningen som går ut på nytelsen av å lese; det å like å lese teksten i seg selv og å oppleve en tilfredsstillelse kun i det å lese. Det dreier seg som oftest om en narrativ tekst som eventyret, novellen eller romanen.

Istedenfor at læreren skal påtvinge den narrative teksten på eleven, skal læreren derfor oppmuntre at det er elevens egen følelse i møtet med teksten som er verdt å komme til uttrykk: Da vil eleven kjenne seg litterært på lik linje med andre som også tolker den samme teksten på sin personlige måte. Eleven går inn i teksten med sine erfaringer og formål, mens de andre elevene gjør det samme med sin lesning. På sin side gjør læreren også det samme. I fellesskapet som et klasserom er, vil det derfor møtes mange fortolkninger av en tekst, basert på aktørenes bakgrunnskunnskaper og erfaringer så langt i livet. Rosenblatt sier (Rosenblatt,

2012, s. 14): «Beroende for hvilket syfte man har med sin läsning kan alltså läsningar av samma text hamna på olika positioner mellan polarna efferent och estetisk läsning i det sammanhängande flöde av tankar och upplevelser som äger rum i transaktionen/läshendelsen.»

Målet med å presentere Story Map for elevene, er at de skal kunne erfare hvordan de kan bruke den aktuelle teksten til å finne strukturer som «personer», «sted», «handling» og «problem».

Møtet med tekst og leser er en transaksjonsprosess, det vil si en prosess som skaper mening i nettopp dette spesielle møtet, denne ene gangen. Men for leseren foregår det hele tiden en slags revurdering av det som forekommer av informasjon, så det eleven leser og tolker i dag, kan bli lest og tolket på en helt annen måte neste dag. Elevenes erfaringer og bakgrunnskunnskaper er bestemmende for denne utviklingen. Det er derfor teorien kalles en transaksjonsprosess (Rosenblatt, 2012, s. 42).

Resepsjonsteoretikerne har sitt opphav i hermeneutikken, og to viktige bidragsytere til reader-response-teorien er Stanley Fish og Norman Holland. I en studie om forståelsesprosesser, hevder de at en tekst kan gjøre hva som helst med leseren. Det som vi ikke kjenner oss ved i vår egen erfaringsverden, eller det som vi blir forvirret av, avviser eller forkaster vi (Roe, 2011, s.32).

Når eleven leser en tekst, er ønsket oftest å oppleve en helhet i møte med alle tekstfragmenter. Noe som kan være en utfordring, i og med at eleven da gjerne må gjette eller anta hva som skjer videre i fortellingen. Hypoteser blir da gjerne brukt, eleven gjør seg opp en mening om en del og leser videre. Så kan nye opplysninger i teksten gjøre at eleven opplever hypotesen sin som noe tvilsom likevel, som igjen resulterer i ny tenkning der den forrige hypotesen blir forkastet og en ny hypotese trer inn. Etter hvert leser eleven delene til en stadig større helhet.

En slik hermeneutisk vekselvirkning, også benevnt som den hermeneutiske sirkel, er tuftet på resepsjonsteorien der fortolkning i møtet mellom tekst og leser står sentralt. Ifølge den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer har leseren i møte med teksten med seg en forventningshorisont, med alt det det innebærer av leserens tidligere kunnskaper, erfaringer og behov. Samtidig har teksten med seg sin forståelseshorisont fra sin tid. Det betyr at vi mennesker preges av kulturen og det miljøet vi lever i og det vil også det litterære verket være. Når leser og tekst møter hverandre, blir det vi har med oss av forforståelse utfordret av det som leseren møter i teksten (Roe, 2011, s. 31).

I vekselvirkning mellom helhet og deler av teksten hevder Gadamer at leserens bevissthet og tekstens forståelseshorisont skaper ny forståelse i en evig rundgang i en gjentakende sirkel. Det er tolkninger det er snakk om i den hermeneutiske sirkel, ikke forståelser. En tolkning er subjektiv, men må ha forankring i teksten. «Vår bevissthet skaper teksten mens vi leser den, men samtidig skaper teksten noe nytt i vår bevissthet når vi tolker og forstår teksten» (Roe, 2011, s. 31).

Det betyr samtidig at elevtolkningene er usynlige og kan dermed være en utfordring for lærerens mål om utvikling av lesekompetane i klasserommet. Det er for eksempel ikke en selvfølge at eleven ønsker å avsløre sin viten om emnet. Det kan for eksempel være på grunn av svak tiltro til egne kunnskaper og ferdigheter, hvor god relasjon eleven har til lærer eller elevmassen, hva som står på spill, eller om eleven har inntatt en spesifikk rolle i klasserommet som er stille akseptert i fellesskapet.

Siden elevenes bakgrunnskunnskaper er så forskjellige og likevel svært sentrale med tanke på forståelse, ønsker jeg å dvele ved det i denne framstillingen.

2.3.2 Kognitiv skjemateori

Kognitiv skjemateori behandler også forståelsesaspektene i leseprosessen.

Dolores Dunkins forskningsarbeid om leseforståelse i 1979 er et av de store gjennombruddene i utviklingen av lesedidaktikken slik vi kjenner den, og hun erfarte at elevene ble mer testet på leseforståelse, til tross for at de ikke hadde hatt særlig opplæring i dette. Hun konstaterte også at lærerne var mer interesserte i elevenes skriftlige oppgaver enn av hvordan de leste. Ingen av lærerne så på refleksjon eller tolkning som en viktig aktivitet (Roe, 2011, s. 74). Dunkin poengterte at siden lesing og forståelse henger nært sammen, er det viktig at elevene blir opplært i å bruke lesestrategier som setter dem i stand til å utvinne mening av en tekst. Videre definerte Dunkin lesing som en kognitiv prosess og at lesernes samhandling med teksten var viktigere enn å se på bare selve teksten.

Resultatene impliserte at flere kognitive psykologer ble opptatte av at lesing var en kognitiv prosess (Snow og Ryan, 1984, referert i Roe, 2011, s. 74). Den kjente filosofen og psykologen Jean Piaget fremhever at kunnskap er en aktiv konstruksjonsprosess og at denne prosessen i all hovedsak er et individuelt anliggende (Imsen, 2012, s. 39). Kognitiv skjemateori ble et større forskningsfelt og går ut på at kognitive skjemaer (hukommelsesmønstre) lagres i hjernen som erfaringer, og disse erfaringene kan brukes videre i nye situasjoner. Skjemaene aktiveres ved lesing. Den nye kunnskapen blir satt sammen med tidligere kunnskap og vil

dermed kunne skape sammenheng i teksten. Dette blir til et nye skjemaer, som blir brukt som bakgrunnskunnskap i møte med nye situasjoner. Et skjema kan eksempelvis være et sett av fortellingsstrukturer som aktiveres hver gang vi begynner å lese eller høre en fortelling. Forventningene til det som blir lest aktiverer skjemaet som omhandler fortellingen, og man kan bruke erfaringer fra tidligere situasjoner til å sette det sammen med nye erfaringer (Roe, 2011, s. 33).

I kognitiv teori vil også metakognisjon være en viktig forståelseskomponent i læreprosessen. Metakognitiv bevissthet betyr at eleven «overvåker egne kognitive prestasjoner og fortløpende vurderer dem» (Roe, 2011, s. 45). Å reflektere over egne læreprosesser fungerer som en kvalitetskontroll som gjør at elever finner ut hva som fungerer og ikke for dem i møtet med tekst, hva de kan bruke av bakgrunnskunnskaper for å forstå det de skal lære, og om strategiene de bruker er gode og tilpasset dem for å oppnå ønskede resultater (Roe, 2011, s. 45).

2.3.3 Sosiokulturelle rammer for lesing

En viktig del av barns leseutvikling er, som tidligere nevnt, hvilken kultur lesingen finner sted i og hva påvirkningen fra omverdenen har å si for progresjonen (Roe, 2011, s. 34).

Samfunnets verdier og holdninger tas opp i barnet og gjennom interaksjon med andre elever i et klassemiljø vil tekstkompetansen komme til uttrykk. Tekstkompetanse, som jeg i det videre vil kalle litterær kompetanse (Hennig, 2019, s. 75), er det å «kunne beherske og bruke ulike tekster i forskjellige situasjoner i dagliglivet, og som reiser spørsmål om å kontrollere språket, om maktrelasjoner og om å ha tilgang til informasjon» (Barton, 1996, referert i Roe, 2011, s. 34).

I skolen blir elevene introdusert for en tekstkultur som reflekterer samfunnets normer for hvordan lese, skrive og kommunisere ut budskap. For enkelte elever er imidlertid denne verdenen ukjent for dem, da det i deres domene ikke er kultur for å befatte seg med tekst på den måten. Likevel er elevens bakgrunnskunnskaper «en viktig ressurs og et nødvendig utgangspunkt for videre læring» og bør ikke minskes i møtet med skolekulturen (Roe, 2011, s. 35). Et slikt utgangspunkt kan tvert imot være med på å jevne ut mer eller mindre frivillige posisjoner som elever definerer seg innunder, der de kan kjenne på utenforskap og ikke ser på seg selv som et tilstrekkelig verdig medlem i skolekulturen. Det derfor avgjørende at det elevene har tilegnet seg av bakgrunnskunnskaper, blir verdsatt og vurdert som et viktig bidrag

i utviklingen av lesekompetanse. I den forbindelse er det også viktig å vite hva lesekompetanse er en del av i en større litterær sammenheng.

2.4 Litterær kompetanse

Kompetansebegrepet er mye brukt og står i fare for at det ikke betyr noe til slutt, hevder litteraturforsker Åsmund Hennig (Hennig, 2019, s. 75). Han påpeker likevel at kompetansebegrepet «sier noe om hva vi har av kunnskaper, ferdigheter, evner, holdninger, interesse og verdier, om ikke mer», (Hennig, 2019, s. 75), og videre: «I sum er det et begrep som sier noe om hva vi vet og kan, eller hva vi streber etter å få vite og å kunne, på et spesifikt felt». Han kaller det for «innputt», på godt norsk (Hennig, 2019, s. 75).

Bjorvand og Tønnesen hevder at litterær kompetanse er noe som vokser seg fram gjennom mange erfaringer med tekster og med ulike arbeidsmåter (Bjorvand & Tønnesen, 2012, s. 147). Kompetanse er i en stadig bevegelse og en langvarig prosess. Dette understreker også den danske leseforskeren Vibeke Hetmar. Kompetansen lever og utspiller seg i samspillet med konkrete litterære tekster og med andre lesere (Bjorvand & Tønnesen, 2012, s. 147).

Kunnskapsløftet legger til grunn følgende forståelse av hva kompetanse betyr (Kunnskapsløftet, 2021, s. 14): «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.» For å opparbeide seg lesekompetanse er det selvsagt avgjørende å bruke tekster til formålet.

Lesekompetansen inngår derfor i en større sammenheng i det å utvikle litterær kompetanse, der målet blir å lære litteraturens «særegne grammatikk», som litteraturviteren Jonathan Culler skriver i boken *Structural Poetics* (1975). Han mener at leseren må internalisere litterær kompetanse gjennom utallige møter med litteratur og å kunne lese litteraturen på forskjellige måter. Bjorvand og Tønnesen kaller det kompetanse i bevegelse og at det er noe som vokser fram gradvis (Bjorvand & Tønnesen, 2012, s. 147).

Åsmund Hennig adresserer at «litterær kompetanse inkluderer ferdighet i å lese litterære tekster, samt kunnskap om tekst, kontekst og læring» (Hennig, 2017, s. 75). Han deler utsagnet videre i ferdigheter og kunnskap; til litterær leseferdighet, kunnskap om tekst, kunnskap om kontekst og kunnskap om lesing. Hennig skisserer videre hva eleven må kunne praktisere innen de forskjellige områdene.

Eleven har generelt mye kompetanse om de forskjellige punktene i denne oversikten, poengterer Hennig (Hennig, 2017, s. 77). Siden det er mange forhold som regulerer denne

kompetansen, gjør at det kan være store individuelle forskjeller i en gruppe elever. Hennig nevner for eksempel elevenes forskjellige evner og egenskaper til estetisk sans og å leve seg inn i fiksjonsfortellinger. Forskjellig kulturbakgrunn i hjemmene har som tidligere nevnt også mye å si for den litterære kompetansen. Noen elever kommer fra hjem der lesevaner har blitt oppøvd fra barnsben av, mens andre ikke har denne bakgrunnen og har følgelig ingen eller svært få litterære erfaringer.

«Eleven møter teksten med sitt liv, sine problemstillinger og perspektiver, og med sin teksterfaring fra bøker og andre medier. Både livs- og teksterfaring kan være annerledes enn hos den voksne læreren,» skriver Bjorvand og Tønnesen (Bjorvand & Tønnesen, 2012, s. 132). Elevene er mer «famlende, eksperimenterende og skiftende i møte med tekster», sier Hennig og viser til Hetmar (Hetmar, 1999, referert i Hennig, 2017, s. 77). Læreren skal være den sikre fagpersonen som skal ha større litterære kunnskaper og ferdigheter enn elevens. Siden lærere og elever har forskjellig kompetanse i undervisningssituasjonen, kan man forestille seg at den ene kompetansen kan hende er viktigere og av en høyere rang enn den andres. Hetmars forskning poengterer at det heller vitner om ulike former for kompetanse i innbyrdes og stadig vekselvirkning med hverandre (Hennig, 2017, s. 77).

I Kunnskapsløftet (2020) er dybdelæring lagt større vekt på som et mål enn tidligere, og Skaftun og Michelsen (Michelsen, 2020, s. 43) tar for seg begrepet «dybdeforståelse» og hvordan det er med på å utvikle faglighet over tid:

«Dybdeforståelse er et litteraturfaglig kvalitetskriterium og et meningsfylt mål for litteraturfaglig arbeid og utvikling i skolen. Når man øver på sentrale arbeidsoppgaver i et fag, så arbeider man seg inn i den faglige praksisen man øver på, og man utvikler det vi kaller *faglighet*. Vi kan si at utvikling av faglighet i litteraturarbeidet viser seg i dybdeforståelse.»

Gjennom hele utdanningsforløpet foregår det en kontinuerlig utvikling av faglighet (Michelsen, 2020, s. 40). «Når man øver på sentrale arbeidsoppgaver i et fag, så arbeider man seg inn i den faglige praksisen man øver på, og man utvikler det vi vil kalle faglighet» (Michelsen, 2020, s. 43). I praksisfelleskapet foregår det et samspill mellom elevens faglighet og lærerens faglighet. Jeg vil i det videre å redegjøre hva som menes med begrepene elevfaglighet og lærerfaglighet.

2.5 Faglighet i praksisfelleskapet

2.5.1 Elevfaglighet

Henning poengterer i sin bok *Litterær forståelse* (2019) at vi må forsøke å skille mellom elevenes kompetanse og hvordan denne kompetansen kommer til uttrykk (Hennig, 2017, s. 79):

«Utgangspunktet vårt må være at elever allerede fra første klasse har stor grad av litterær kompetanse, og at de i løpet av overraskende kort tid kan utvikle både omfattende leseferdighet og inngående forståelse for både kontekst og lesing. Derfor bør kanskje spørsmålet bli om det er mulig å synliggjøre denne kompetansen, for dermed å lære den å kjenne og kunne bygge på den i undervisningen.»

I den forbindelse presenterer han Vibeke Hetmars begrep «elevfaglighet» som først og fremst er et begrep som poengterer at det er ikke finnes noen idealleser eller en som kan teksten noe bedre enn en annen (Hennig, 2019, s. 80). Dersom vi skal bli fortrolig med begrepet elevfaglighet, må det skje på en slik måte at vårt syn på eleven er at eleven er et subjektivt tenkende, interessert og aktivt menneske som har relevante innspill i en faglig tilrettelagt diskusjon (Hetmar, 1996, s. 75). Gjennom kommunikasjon vil elevfaglighet kommer til syne både for eleven selv og fordi de som måtte være en del av konteksten (Hetmar, 1996, s. 25). Med parallell til Vygotskijs sosiokulturelle læringsteori er det kun ved aktiv deltakelse i undervisningen at fagligheten kommer til syne. Det er da snakk om å gi uttrykk for både litterær leseferdighet og kunnskap om tekst, kontekst og egen lesing, som det tidligere er redegjort for når det gjelder litterær kompetanse (Hennig, 2017, s. 76). Det er gjennom denne muntlige aktiviteten i et felleskap at læreren kan fange opp elevfaglighet og hjelpe dem videre til sin neste utviklingszone. Hetmar presiserer at det er vesentlig at dette felleskapet er mangfoldig og har mange innfallsvinkler, slik at eleven kan finne den inngangen som passer dem best for videre læring, og at læreren kan støtte utfoldelsen av vekstpunktene i deres lesninger (Hetmar, 1996, s. 133). Å finne faglighet og identifisere vekstpunkter er ikke å være på jakt etter en mulig mangel som eleven har og som skal repareres (Hetmar, 1996, s. 162). Det er heller en ressurs som læreren må få øye på og som eleven må synliggjøre i konteksten, nettopp ved å kommunisere lesningen sin ut i dialog med andre deltakere (Hetmar, 1996, s. 92). Gjennom å lese, erfare og reflektere over tekst og det som skal øves på i denne spesifikke læringssituasjonen, videreutvikles kunnskaper og ferdigheter innenfor fagets domene. Faglighet er med andre ord dynamisk og noe annet og mer enn resultater (Hennig, 2017, s. 80).

Skaftun og Michelsen hevder at faglighet handler både om kompetanse og identitet: «Det du kan, er en del av hvem du er, og som fagperson er du anerkjent som en del av felleskapet av dem som kan» (Michelsen, 2020, s. 48). Videre poengteres det at lærerens jobb er å være veiviser i et praksisfellesskap der både kunnskaper, ferdigheter og språklige redskaper anerkjennes som faglige, og der deltakerne kan utøve faglighet og utvikle seg som likeverdige medlemmer (Michelsen, 2020, s. 49). Hetmar utdyper det slik:

«I den sammenheng er «domene» et centralt begreb. Et domæne er en social gruppering hvor medlemmerne deler en lang række måder at være i verden på, dvs. måder at gjøre på, at kommunisere på, og herigennem genkender de hinanden som det James Paul Gee kalder «doing being some identity» (Gee, 2001, s. 27). Genkendelse er viktig sett med dette perspektiv hvor faglighet forstås som det at gjøre noget på en sådan måte at man bliver genkendt som fullgyldigt medlem i et domæne der forstår sig selv som fagligt.» (Hetmar, 2013, s. 8).

Det ovennevnte praksisfellesskapet (Lave og Wenger, 1991; Wenger, 1998, referert i Michelsen, 2020, s. 44) er definert som et område der læring finner sted i sosiale situasjoner, der eleven blir kjent med felles metoder, prosedyrer, normer og verdier. Elevene observerer hvordan læreren gjør det, før de selv øver på aktiviteten. I dette praksisfellesskapet vil læringen og undervisningen i litteraturfaget oppsummeres slik (Michelsen, 2020, s. 45):

- 1) *Fra det trygge til det risikable.* Ved å anerkjenne elevenes ståsted og bidrag kan eleven utfordres videre til å videreutvikle forståelsen i faglig retning.
- 2) *Fra relevans til forståelse.* Elevene må se poenget med hva de gjør, dvs. se en forbindelse mellom arbeidet de gjør og det de har av tidligere erfaringer, og at nye erfaringer utvikler seg mot fagets kjerne. Denne stadige spiralbevegelsen (den hermeneutiske sirkel) innebærer økende grad av både forståelse og kjerneverdien dybdeforståelse.
- 3) *Fra modellering til øvelse.* Elevene observerer og imiterer læreren og får nok tid til å øve på nye ferdigheter og kunnskaper. Engasjerte lærere og elever møter tekster i fellesskap der alle kjenner til retningen i arbeidet og dermed utvikler felles erfaringer, språk og normer.

I et slikt praksisfellesskap, som Vibeke Hetmar kaller et litterært fortolkningsfellesskap (Hetmar, 1996, s. 123), skal «mange stemmer lyde, og mange synspunkter skal bli utdypet, begrunnet og utfordret» (Skardhamar, 2001, s. 44). I denne sammenhengen bruker Hetmar

begrepet «divergent undervisning», der målet er at elevene deltakerne både kan uttrykke og diskutere sine egne tolkinger av tekst i klasserommet samt lytte til andres innsikter og synspunkter, og at alle reaksjoner må være legitime (Hetmar, 1996, s. 82). I likhet med «Vygotskijs begreper vitenskapelige og ikke-vitenskapelige begreper», vektlegger også Hetmar at læreren tar utgangspunkt i elevens dagligspråk for å utvikle dette videre i fagopplæringen.

Hetmars begrep «performance» kan vi oversette med «utførelse». Prinsippet om «utførelse» dreier seg altså om hvordan kompetansen til elevene kommer til uttrykk i sosiale settinger som f.eks. i en klasseromssamtale. Gjennom å synliggjøre egen forståelse og forkunnskaper til andre viser man sin faglighet, eller sin litterære faglighet, som Hennig heller vil kalle det (Hennig, 2017, s. 82). Det betyr i praksis at dersom en elev verbalt unnlater å si noe, kommuniserer eleven da faglighet? Nei, mener Hennig, men dersom en annen elev kommuniserer «på sitt vis» med alle mulige språklige hjelpemidler, er det et uttrykk for litterær faglighet. Dette fordi det som utføres eller uttrykkes er det eleven har i seg av faglighet, og at det står mer til godkjent og blir for mottakerne et bevis på hva man innehar av kunnskaper og ferdigheter, enn at en som kan mye om et litterært emne, er taus i praksisfellesskapet og i prinsippet ikke utfører noe som helst. Det er ikke faglighet. Faglighet må kommuniseres ut. Derfor egner samtaler i klasserommet seg godt til å få øye på elevenes litterære faglighet. Det handler om et konstant, positivt vinklet spørsmål om hva elevene kan og hva læreren kan bygge videre på (Hennig, 2017, s. 82).

Hva består slike «utførelser» av? Det er aktiviteter som gjør at elever bevisst eller ubevisst får gitt uttrykk for sin kompetanse via tekster.

1. Gi *uttrykk* for både litterær leseferdighet og kunnskap om tekst, kontekst og egen lesing
2. *Måten* denne kompetansen kommer til uttrykk på, innbefattet elevens *lesning* av teksten er med på å avdekke fagligheten. «Det er hvordan elevene kommuniserer lesningen sin, hvordan de går i dialog med andre lesere, og hvordan de forholder seg til både sin egen og andres lesninger, er alle vesentlige komponenter i det som utgjør den litterære fagligheten deres» (Hennig, 2017, s. 82).

Det er viktig at læreren utformer aktiviteter der fagligheten kommer til uttrykk. Faglighet kan komme til uttrykk på mange måter. Det handler ikke om hvilke arbeidsmåter vi kan ta i bruk, men hva slags perspektiv vi har, og hvordan dette gir seg utslag i *utformingen* av

arbeidsmåten (Hennig, 2017, s. 83): «Vi retter oppmerksomheten mot de elementene i elevenes muntlige eller skriftlige utførelser som signaliserer vekstpunkter.»

Det å være sensitiv og lydhør for hvordan elevfaglighet kan komme til uttrykk, er essensielt. Elever vil gjerne prøve seg fram, og dersom vi merker en viss forsiktighet i utførelsen, er det å være ekstra oppmerksom mot nettopp denne eleven, avgjørende. Et trygt fellesskap åpner opp for at alle stemmer skal høres. Og der alle stemmer høres, er det et godt mulighetsrom å lære i (Michelsen, 2020, s. 163).

2.5.2 Lærerfaglighet

Vibeke Hetmar beskriver elevenes bakgrunnskunnskaper som en beredskap som eleven har med seg i undervisningen og kaller det faglighet. Læreren har også sin faglighet med seg fra sitt ståsted i møtet med elever og tekst.

Lærerfagligheten kommer blant annet til uttrykk i hvordan undervisningen blir lagt opp, som å finne metoder, organisere undervisningen og velge tekster i praksisfellesskapet (Hetmar, 1996, s. 366). Læreren har også autoritet og makt til å myndiggjøre elevene slik at de kan utvikle seg i faget og omverdenen slik at de selv kan presentere stoffet med en viss autoritet (Michelsen, 2020, s. 170). Ved å være en synlig rollemodell som fagperson og som deltaker i læringsprosessene, viser læreren sin faglighet gjennom dialog og samhandling med elevene. I forbindelse med kompetansebegrepet som beskrevet tidligere, vil utvikling skje ved å være i et samspill med andre lesere i praksisfellesskapet. Det betyr at den dialogiske vekselvirkningen her vil kunne synliggjøre tekstkompetansen til både elever og lærere (Bjorvand & Tønnesen, 2012, s.148).

Bjorvand og Tønnesen utdyper dette om lærerens posisjon (s. 132):

Hun kan gjerne leve seg inn i teksten og la seg engasjere av den. Og hun skal ha distanse nok til å se hvilket potensial teksten har å lære oss noe om hva tekster dreier seg om. Og i tillegg trenger hun å utvikle syn for elevenes lesning av slike tekste.

Skaftun og Michelsen (Michelsen, 2020, s. 40) ser på litteraturundervisning som «ett sammenhengende praksisfellesskap, der det foregår – eller kan foregå – kontinuerlig utvikling av faglighet». For å utvikle denne fagligheten er det avgjørende for elevene å være en del av faget og fagets diskurs. Da er det også spesielt viktig at «undervisningen må planlegges med tanke på hvor man er i utdanningsløpet, og hvor elevene er på vei» (Michelsen, 2020, s. 40). Når man tar hensyn til hvor elevene er, kan undervisningen tilpasses og det vil gi mening til

arbeidet. Ved å være i praksisfellesskapet (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998, referert i Michelsen, 2020, s. 44) arbeider elevene sammen for å bli styrt inn mot fagets kjerne. I det faglige praksisfellesskapet er det avgjørende at lærerens faglighet er overlegen elevenes, men at læreren møter elevene der elevene er i deres elevfaglighet, uten at læreren ser på egen kunnskap som overlegen i undervisningssituasjonen. Elevene skal ledes inn i faget av en kompetent og kunnskapsrik lærer som tar hensyn til elevenes evner og forutsetninger i faget, og som ønsker å videreutvikle elevfagligheten på elevenes egne premisser ved hjelp av sin egen faglighet.

2.6 Story Map som læringsstrategi

2.6.1 Selvregulerende strategier

I den andre leseopplæringen skal elevene utvikle sine leseferdigheter gjennom å bli kjent med og erfare ulike tekster til ulike formål. Å forholde seg kritisk til tekstmangfoldet og å kunne orientere seg i informasjonssamfunnet er avgjørende. Det komplekse tekstsamfunnet krever at elevene utvikler gode strategier for å kunne lete, finne og analysere informasjon de finner. Bruk av forskjellige læringsstrategier i skolen avhenger av hva formålet med lesingen er. I mitt tilfelle går det ut på å bruke strategien Story Map for å studere en opplest tekst suksessivt og å sette nøkkelementer sammen som er med på vise den endelige, helhetlige strukturen i fortellingen. Denne eksplisitte undervisningen i lesestrategien Story Map har som mål å utvikle kunnskap om tekst, nærmere bestemt kunnskap om fortellingsstrukturer (Hennig, 2017, s.76). Mitt langsiktige mål er at elevene selv, når de måtte ha behov for det, skal kunne bruke denne kunnskapen om fortellingsstrukturer ved forskjellige lese- og skriveaktiviteter. Denne strukturen kan forekomme som en fysisk framstilling slik som her, men kan også senere, ved gjentatte øvinger i praksisfellesskapet, være en mental «hjelper» som lagres i elevens kognitive skjema og som kan hentes fram når det er nødvendig å få, produsere eller bruke en skjematisk oversikt over en narrativ tekst. Å reflektere i felleskap over Story Map som en kontroll av forståelse, både under og etter bruken av strategien, kan hjelpe elever og lærer til å dele både erfaringer og vurdere nytteverdien av denne læringsstrategien. Å hjelpe elevene til å sette ord på deres metabevisthet omkring lese måter og tolkningene som skjer underveis, er dermed også med på å utvide deres kunnskap om lesing (Hennig, 2017, s. 76). I overordnet del i Kunnskapsløftet er «Å lære å lære» et kapittel som slår fast at «Skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis» (Kunnskapsløftet, 2021, s.15). Her slås det fast at

opplæringen skal fremme blant annet elevenes læringsstrategier, der elevene skal kunne reflektere over hvordan de lærer, hva som kan være med på å fremme læring og hva de selv kan bruke av læringsstrategier for å utvikle seg i faget.

Jeg vil, som Astrid Roe, definere begrepet lesestrategier som «alle tiltak som lesere setter i verk for å fremme forståelsen» (Roe, 2011, s.84). Begrepene lesestrategier og læringsstrategier blir ofte brukt om hverandre, men jeg velger her å skille mellom dem på denne måten: Når det handler om å lære noe fra en tekst, vil jeg kalle det «lesestrategier», da den formen for strategier er en spissere form av begrepet «læringsstrategier». Lesestrategier er dermed en type strategier innenfor sekkebetegnelsen «læringsstrategier.» (Anmarkrud og Refsahl, 2010, s. 14).

Professor Ivar Bråten, en sentral, norsk forsker innen læringsstrategier, har bidratt med å skape en bedre oversikt over emnet ved å klassifisere leseforståelse og læringsstrategier i ulike kategorier (Statped, 2021).

Samlet kaller Bråten dem for *selvregulerende strategier*, og jeg vil i det følgende vinkle dem opp mot lesestrategien Story Map.

1. Elaborerende strategier:

Eleven utvikler mening ved å aktivere egne bakgrunnskunnskaper i møtet med teksten, i tillegg til å oppdage informasjon som forfatteren må ha lagt inn i teksten. Til sammen vil disse to horisontene skape ny mening for leseren og gi grunnlag for videre læring.

2. Overvåkningsstrategier:

Organiserende, strukturerende lesestrategier som for eksempel tekststrukturer, tankekart og nøkkelord som kan gi orden og system i det store bildet.

3. Metakognitive strategier

Strategier som omfatter hvor kritiske og reflekterte er elevene til sin egen læring, og hvordan bruker de denne kunnskapen til å endre retningen dersom de ser at noe ikke fungerer i egen læring.

Hvor plasserer lesestrategien Story Map seg? I utøvelse av strategien skal eleven både utvikle mening og forstå teksten bedre ved å organisere informasjon fra teksten og sette det sammen til en helhet.

Statped (2021) nevner videre at de forskjellige strategiene kan opptre sammen og blandes, så jeg finner at i bruken av Story Map vil disse selvregulerende strategiene opptre sammen og blir derfor vanskelig å kategoriseres som for eksempel kun en overvåkingsstrategi. I og med at Story Map er en lite utprøvd strategi, vil jeg i det følgende begrunne hvorfor jeg mener at Story Map favner om alle tre strategitypene, men at den elaborerende strategien muligens dominerer Story Map mest.

Resepsjonen som foregår i første strategi, elaborerende strategi, er en forutsetning for at forståelse skal finne sted. I denne utdypingsstrategien som Story Map er, dannes det nye forståelser i møtet mellom tekst og elev, nettopp ved å knytte stoffet til tidligere læring eller finne ut hvordan stoffet passer inn i det som er lært tidligere (Roe, 2011, s. 83). Louise Rosenblatts transaksjonsteori (Rosenblatt, 2012) står sterkt i dette møtet. Eleven går i dialog med selve teksten for å analysere hva den har å si for seg. Astrid Roe kaller det for en transaksjonell strategiundervisning (Roe, 2011, s. 76). Siden de kognitive ferdighetene vektlegges i denne strategien, kan den med rette kalles en kognitiv strategi. I undervisningen av Story Map må eleven også forholde seg til læreren. Læreren involverer seg aktivt og tydelig ved å instruere og veilede i elevens leseprosesser, samt vurdere hvor den enkeltes nærmeste utviklingszone er. Dette for å støtte eleven videre i sin utvikling, jfr. Vygotskijs sosiokulturelle læringsteori. Læreren hjelper eleven til å sette ord på ny forståelse i møtet med teksten og innlemme den i den allerede etablerte forforståelsen.

Organisering av elementer i Story Map inngår i den andre strategien; overvåkingsstrategi. Et skjema skal fylles ut for å klargjøre den pågående elevforståelsen av tekstens innhold. Her organiseres innholdet i kategorier eller elementer for å kunne gi en helhetlig leseforståelse av teksten. I og med at overvåkingsstrategiene har i seg elementer av kontroll, kan man påstå at strategien kan ligne en mekanisk øvelse i å finne fram til riktig svar, men her tvinger Story Map elevene til å gå i dybden av fortellingen for å finne disse svarene. Kategoriene vekker elevenes nysgjerrighet og engasjement og tvinger dem til å tenke mer over det de leser. I Story Map finnes blant annet kategorien «mål». «Mål» tvinger elevene til å tenke over hva teksten egentlig dreier seg om og fører gjerne til at elevene leser med større interesse og konsentrasjon for å finne svaret (Roe, 2011, s. 158). Enkelte kategorier i Story Map kan kanskje påstås å være noe mekanisk, f.eks. i spørsmålet om å finne persongalleriet i fortellingen eller hvor handlingen finner sted, men i kategoriene «mål» og «handling» er det ikke fullt så enkelt. En blanding av enkle og vanskelige kategorier som elevene skal fylle ut, der de blant annet må gå litt mer i dybden for å finne svar, kan bety at Story Map er en

demokratisk og inkluderende strategi å undervise i. De aller fleste elevene kan delta i de innholdsfokuserte samtalestoppe underveis og finne ut hva de skal fylle inn i de forskjellige rutene.

Selv om Story Map klart hører mest til i de to første strategiene, elaboreringsstrategi og overvåkningsstrategi, vil jeg påstå at Story Map også inngår som en metakognitiv strategi, det vil si den tredje strategien. I og med at Story Map handler om forståelse av en tekst, må det nødvendigvis inngå en kontinuerlig indre dialog i eleven som handler om hva og hvordan eleven tenker om seg selv og egen læring ved bruk av Story Map. At Story Map også er en metakognitiv strategi viser jeg med følgende sitat fra masteravhandlingen til Anne Cecilie Tveiten, som også har forsket på læringsstrategier:

Overvåkningsstrategier og elaboreringsstrategier inneholder mange av de samme strategiene, men formålet deres er ulikt. Dersom man for eksempel bruker en elaboreringsstrategi, vil formålet være blant annet å forbedre forståelsen av et nytt læringsmateriale. Formålet til en overvåkningsstrategi vil være å kontrollere om denne forståelsen er etablert. Overvåkningsstrategier er derfor metakognitive, de overvåker forståelse (Weinstein et al., 2010, s. 326). Noen læringsstrategier kan altså observeres, som ved å lage tankekart, andre er mentale prosesser, som ikke lar seg observere. (Hopfenbeck, 2014, referert i Tveiten, 2019, s. 20).

Femteklassinger trenger å vite hva lesestrategier er, hvorfor vi skal undervise dem i lesestrategier og hvordan de skal bruke dem. På grunn av deres unge alder trenger de svært konkrete instruksjoner og oppgaver og er avhengig av at læreren følger dem opp der de er i utviklingen. Å oppøve metakognitiv bevissthet i en femteklasse kan by på utfordringer knyttet til alder og kognitiv modenhet. Jeg anser derfor Story Map som en lesestrategi som eksplisitt kan hjelpe femteklassinger til å konstruere historiestrukturer og forsterke elevenes evne til å huske fortellinger (Fjørtoft, 2014, s. 124). I forhold til deres kognitive utvikling kan strategien være utfordrende nok som den er i ren form, nemlig å bruke den til å huske og forstå en tekst bedre.

2.6.2 En resiprok lesestrategimodell (1984)

Det finnes flere kategoriseringer av lesestrategier som kan brukes som mal for opplæringen i klasserommet. Jeg nevner kort McLaughlin og Allen (2002), Braunger og Lewis (2006), Duke og Pearson (2002) og Palinscar og Brown (1984) (Roe, 2011, s. 87). Alle disse har gode framstillinger om hvordan modellene skal brukes for å fremme leseforståelsen, men i min

undervisningstid følger jeg i all hovedsak den resiproke lesestrategimodellen til Palinscar og Brown. Dette gjør jeg fordi denne strategien er den eneste som inneholder «oppklaringsstrategi» som et vesentlig punkt i modellen, og i denne framstillingen er oppklaringen viktig for å få fram helheten i fortellingen og et barometer på om elevene har forstått det de leser, eller hører. Det betyr at de må benytte både bakgrunnskunnskaper og kognitive ferdigheter i møte med problemer som kreves løst.

Før høytlesingen starter, forbereder jeg elevene ved å motivere dem for innsats ved blant annet å aktivere deres forkunnskaper. I denne fasen kan man som lærer få et innblikk i hva elevene kan om temaet. Denne aktiveringen bruker jeg god tid på, siden jeg senere i undervisningen bygger på videre på den informasjonen jeg får.

I beskrivelsen over viser jeg til hvordan jeg konkret kan arbeide med lesestrategier i klassen. Å forberede lesingen er en overgripende strategi som kan omfatte mange tiltak (Roe, 2011, s. 90). Å gå gjennom kjente og ukjente begreper som eleven må forholde seg til i skjemaet, er også en kjent måte å forberede lesingen på, noe jeg også gjør siden det finnes en del begreper i Story Map-skjemaet som må gjennomgås. Jeg modellerer strategien på tavla og får elevene med på hvordan vi tenker omkring det å fylle ut skjemaet når lesingen begynner.

I undervisningen av Story Map følger jeg den resiproke lesestrategimodellen presentert av Palinscar og Brown (1984), da denne modellen passer godt til mitt formål med Story Map. Resiprok undervisning fungerer godt fordi det viser seg som svært nyttig å aktivere bakgrunnskunnskaper ved å stille spørsmål til hva man vet, hva man vil vite og hva man har lært om et emne (Helgevold og Engen, 2006, referert i Roe, 2011, s. 95). Man gjør seg tanker om hva teksten handler om og kan formulere problemstillinger både som en indre dialog med seg selv eller presentere hypoteser med egne ord i klasseromssamtalen. Hovedstrategien går i hovedsak ut på å *foregripe* det som skal skje i teksten ved å stoppe opp og lure på hva som skjer videre i neste kapittel, *stille spørsmål* for å overvåke om vi har forstått innholdet og notert de viktigste momentene i de forskjellige rutene i skjemaet, *oppklare* eventuelle misoppfatninger og feilspor og til slutt *oppsummere* innholdet (Roe, 2011, s. 88).

Å foregripe det som skal skje i teksten gjør elevene oppmerksomme på hva som er formålet med lesingen. Vi skal sammen forsøke å finne ut hva som skjer i fortellingen. For å kunne vurdere hva som skjer videre, må eleven basere seg på tidligere kunnskaper eller på hva som er lest så langt, som «hva tror du skjer nå», «hvorfor er onkelen så rar», «hva tror du guttene skal gjøre på kirkegården», osv. Her bruker elevene egne erfaringer eller opplevelser fra

hverdagen, eller erfaringer fra andre fortellinger de har lest, sammen med teksten for å lage sin forståelse som de kanskje mener kan være den riktige, og som de vil «prøve ut» i det praksisfellesskapet som de befinner seg i. Her kan de få motsvar eller medhold på sin hypotese, og dermed er kommunikasjonen med andre fagpersoner i rommet med på å regulere det en har tenkt og mener. Kan hende påstanden faller til jord og man finner en annen retning istedenfor. Dette er et godt eksempel på hvordan den hermeneutiske spiral om forforståelse og fortolkning blir praktisert i klasserommet.

«Å stille spørsmål til en tekst er en effektiv måte å overvåke lesingen på,» hevder Astrid Roe (2011, s. 94). Å gå i indre dialog med teksten er svært vanlig for gode lesere. Spørsmål til seg selv synliggjør hva man forstår og ikke forstår i teksten. I dette tilfellet dreier det seg om å forstå teksten, og elevene skal fokusere både på «handling», «problem» og «mål.» Her foregår det refleksjoner på det individuelle plan. Spørsmålene kan forbli der, eller også spilles ut i klasesamtalen.

Å oppklare problemer er kort og godt å løse utfordringene som oppstår under lesingen. Her må man først og fremst være klar over at det er et problem som har oppstått (Roe, 2011, s. 96). I vårt tilfelle spør skjemaet etter for eksempel «handling», «problem» og «personer». Spørsmål som dukker opp i løpet av lesestoppene, som «Hvilken situasjon er beskrevet her?», «Hva er plottet i fortellingen?», «Hvem er fortellerstemmen i boka?» eller «Hvor finner handlingen sted?», gjør at oppklaringsfaktoren er høy og relativt komplisert. Dette oppklaringsarbeidet krever mye med tanke på bakgrunnskunnskaper og kognitive ferdigheter.

På grunn av elevenes unge alder er det utfordrende å få til en god oppsummering uten at det blir en ren opplisting av hovedelementene som er notert i skjemaet, men målet må være at med god tid, hjelp og støtte vil de bli bedre til å utføre også dette viktige arbeidet (Roe, 2011, s. 111).

3. Metode

3.1 Innledning

Problemstillingen min går ut på å undersøke om det kan skje en mulig utvikling av lesekompetanse hos elever ved hjelp av å bruke Story Map. Ved å samle inn data fra ulike elevers synspunkt om bruken av denne læringsstrategien, kan jeg finne mer ut om hvordan de tenker bevisst på egen læring og problemløsning. Jeg er med andre ord opptatt av deres opplevelser og erfaringer i forbindelse med denne undervisningsmetoden. Dette for å undersøke om og eventuelt hvordan utvikling av lesekompetanse finner sted i den spesifikke opplæringsøkten.

«Different sorts of questions require different sorts of research», slår Richard Pring fast (Pring, 2015, s. 46), og i den forbindelse er det derfor nødvendig å spørre om hvilken datainnsamlingsmetode man skal bruke i det aktuelle prosjektet. Vi skiller mellom de to hovedkategoriene kvalitativt eller kvantitativt forskningsdesign.

Jeg kunne selvsagt valgt et kvantitativt forskningsdesign og dermed laget en spørreundersøkelse som alle i gruppa kunne svare på, men siden mitt prosjekt dreier seg om enkeltelevers erfaringer omkring en bestemt arbeidsoppgave i klasserommet velger jeg et kvalitativt design.

Jeg vil presentere metodedelen slik:

1. Forskningsdesign
2. Kvalitativ metode
3. Intervju
4. Utvalg
5. Intervjuguide
6. Innsamling og bearbeiding av data
7. Etske betraktninger
8. Reliabilitet, validitet og overførbarhet
9. Feilkilder

Jeg vil i hvert kapittel vise til relevant teori og bruke dette i min fremstilling.

Til slutt vil jeg redegjøre for hvordan undervisningsopplegget ble utført i klassen.

3.2 Forskningsdesign

Forskningsdesignet er rammeverket for min analyse. Valg av forskningsdesign avhenger av ulike faktorer og av hva man ønsker å fokusere på. Å samle inn empiri kan gjøres på flere måter, avhengig av hvilket spørsmål eller hypotese man vil finne svar på.

Å velge et passende design medfører at jeg må arbeide etter en viss systematikk som skal sikre kvaliteten i forskningen min. Empirien samles inn etter en bestemt prosedyre, og jeg må finne ut hvordan materialet skal analyseres og bearbeides videre.

3.3 Kvalitativ metode

Anerkjente forskningsmetoder bidrar til viktige og verdifulle undersøkelser.

Kvantitative metoder behandler data ved hjelp av målinger, tallmateriale og statistikk (Befring, 2015, s. 39), mens kvalitativ forskning vil være særlig formålstjenlige for å få innsikt i menneskenes indre liv (Befring, 2015, s. 34).

Creswell og Guetterman (2021, s. 239) vektlegger at kvalitative data er mer enn bare å bestemme seg for om man vil observere eller intervjuere elever. De påpeker fem steg som utgjør prosessen i å samle inn kvalitative data: Du må identifisere deltakerne og stedene dine, få tilgang, bestemme hvilke typer data som skal samles inn, utvikle datainnsamlingskjemaer og sist, men ikke minst, administrere prosessen på en etisk måte. Det er disse stegene jeg vil gå gjennom i det følgende.

Kvalitativ forskning forutsetter at det finnes mange virkeligheter, og denne kompleksiteten gjør at mennesker kan oppfatte fenomener ulikt. «At det eksisterer mange virkeligheter betyr også at forskningen kan gi oss noen svar, men ikke svaret» (Nilssen, 2014, s. 25).

Ved å gå i dybden og utforske andres virkeligheter, deltar man i en prosess der man kan få en verdifull innsikt i andres erfaringsverden. Tilnærmingen må ha som mål å fordype seg innenfor et område, heller enn å generalisere. Kvalitativ forskning fokuserer ofte på barn og unges erfaringer og opplevelser og er spesielt egnet for å få innsikt i tanker som elevene måtte ha omkring fenomener (Befring, 2015, s. 38), som for eksempel læringsstrategien som jeg ønsker å presentere for dem. Det vil derfor være mest hensiktsmessig å la et lite utvalg av elever belyse dette, og da passer det best å bruke det kvalitative forskningsintervjuet til dette.

3.3.1 Intervju

Et kvalitativt intervju legger til rette for en «muntlig form for selvrapport», og har i første rekke stor anvendelse ved individuell datainnsamling (Befring, 2015, s. 74). Et intervju skjer

når forskeren spør en eller flere deltakere generelle, åpne spørsmål og tar opp svarene deres, og i etterkant transkriberer og analyserer dataene (Creswell & Guetterman, 2021, s. 678).

Et intervju gir dybdekunnskap om hendelser, hendelsesforløp, meninger, vurderinger, argumenter, beslutninger, tiltak eller utviklingstrekk (Jacobsen, 2005, s. 141). I mitt tilfelle vil det dreie seg om elever i femte klasse sine ideer, oppfatninger og vurderinger. Jeg går da i dybden og innhenter informasjon fra et lite utvalg av elever. Dette for å finne svar på hvilke erfaringer, tanker og følelser de har om temaet. Som følge av elevenes ytringer blir svarene i ettertid tolket for å finne mening og å tilegne seg forståelse og innsikt i fenomenet. Resultatet av denne tolkningen vil komme fram senere i analysekapitlet.

Etter en avtale med en kollega av meg som er kontaktlærer på femte trinn, kunne jeg utføre mitt prosjekt i hennes gruppe. Det er en gruppe på 18 elever med variert faglig nivå. Jeg kjente ikke til elevene fra før. For å få tilgang til forskningsfeltet var både rektor og kontaktlæreren såkalte «gatekeepers» (Creswell & Guetterman, 2021, s. 245). En «gatekeeper» åpner døra for deg og finner de rette informantene og kan assistere deg ved behov.

Det finnes flere former for intervju. Creswell & Guetterman (2021, s. 252) beskriver ulike former for intervju, deriblant fokusgruppeintervjuet som vanligvis består av mellom fire og seks informanter hvor fokus er å diskutere og konkretisere et valgt tema. Denne type intervju egner seg godt i skolesammenheng, der jevnbyrdige elever har erfart noe i fellesskap og vil forklare fenomenet i liten gruppe. Elever i denne aldersgruppa kan være litt nølende i svarene og har derfor god støtte i å være sammen med elever som de pleier å samarbeide med. Denne type intervju egner seg også godt når det er begrenset tid til å samle informasjon, slik som her.

I min forskning valgte jeg et fokusgruppeintervju på tre og tre elever i to omganger. Dette for å få fram en viss bredde i svarene og for å studere sammenfallende eller fravikende svar. Jeg fikk da samtidig mulighet til å vurdere svarene både individuelt og kollektivt. Det var 1/3 av klassen som fikk være informanter. At jeg ikke brukte flere informanter, har med oppgavens omfang å gjøre, samt at jeg mener jeg vil få et godt innblikk i synspunktene deres selv med seks elever.

Et forskningsintervju kan være strukturert, semistrukturert eller ustrukturert (Befring, 2015, s. 74). Det strukturerte intervjuet er oftest brukt i kvantitative studier med fastlagte spørsmål og svaralternativer, mens det ustrukturerte intervjuet er det motsatte; åpent og uformelt. Jeg

valgte å bruke et semistrukturert intervju der spørsmålene var utformet i forkant, men der de fleste spørsmålene likevel var fleksible (Befring, 2015, s. 75). I et slikt intervju er informantenes opplevelse av et emne i fokus (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 43). I analysen kan jeg undersøke likhetstrekk eller forskjellighet i de ulike svarene. Dette for å forsøke å forstå elevenes «daglige livsverden ud fra interviewpersonernes egne perspektiver» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45). Intervjuet blir en samtale mellom meg og elevene om hvordan de opplever deres umiddelbare «daglige livsverden.»

Etter høytlesingen framfor hele klassen kalte jeg inn tre og tre informanter samlet etter tur i et grupperom som elevene pleier å bruke til forskjellige oppgaverrelaterte aktiviteter. Rommet var kjent for dem, møblert med bord og stoler og laget så trygt og forutsigbart for dem som mulig. De fikk forespeilet at intervjuet kom til å ta omtrent et kvarters tid. Jeg hadde forklart dem at jeg ville sette i gang en liten båndopptaker som foresatte hadde gitt meg tillatelse til å bruke, og at elevene ikke behøvde å tenke så mye på opptaket som ble gjort underveis mens vi snakket. Jeg stilte begge gruppene de samme spørsmålene. Elevene fikk muntlig av meg utdelt en bokstav som de skulle si før de sa noe. Dette for å holde orden på hvem som sa hva når jeg skulle transkribere senere. Elevene var ikke informert om hvilke spørsmål de fikk i intervjusituasjonen, bare at de kom til å få spørsmål omkring oppgaven de nettopp hadde utført i klasserommet.

På forhånd hadde jeg gått nøye gjennom spørsmålsformuleringene mine. Dette for å unngå ledende spørsmål og for at informantene ikke skulle bli påvirket i for stor grad av meg under intervjuet, slik at de kom til å svare på den måten de trodde at jeg ville at de skulle svare.

3.4 Utvalg

Valg av informanter kommer an på problemstillingen (Neteland, 2020, s. 54) og i mitt tilfelle er det viktig for meg at de som blir intervjuet har en adekvat formuleringsevne og kan uttrykke seg tilfredsstillende på norsk. I tillegg mente jeg at et visst modningsnivå var viktig, samt at eleven ble vurdert som trygg i en intervjusituasjon. Det innebar at jeg måtte ta en prat med kontaktlærer for å finne ut hvem som kunne være aktuelle til intervjuet.

De forskjellige informantene ble derfor valgt på bakgrunn av en samtale som ble gjort mellom kontaktlæreren og meg en måned tidligere, da jeg forberedte økten. Vi drøftet først om vi skulle foreta et helt tilfeldig valg av informanter, eller om vi skulle peke ut noen som tilfredsstilte mine «krav» til hva en informant burde inneha av kvalifikasjoner. Vi ble straks enige om at de som ble utpekt skulle være elever som mest sannsynlige var trygge i

intervjusituasjonen. Vi ville uansett trygge dem ved å forklare hvordan intervjuet skulle foregå etter undervisningsøkten, men det var utelukket å peke ut noen som ikke ønsket å være med. Det ble til at vi bestemte oss for tre navngitte gutter og tre navngitte jenter. Vi valgte elever med noe forskjellig bakgrunn og interesser, elever som hadde gode talegaver og elever som også var mer tause i klassen, elever som kontaktlæreren trodde hadde mer kunnskap enn som ble vist i klassen, elever som «trengte» å bli sett litt osv. Alt dette gjorde at vi til slutt landet på seks elever som representerte mer eller mindre gjennomsnittet i klassen. Dette ble bestemt på forhånd, og elevene fikk ikke vite noe om denne bestemmelsen. Valget av informanter skulle bli «offentlig» gjort i klasserommet av kontaktlæreren, og det skulle se ut som at det var et helt tilfeldig valg etter undervisningsøkten. Da jeg var innom klassen tidligere og informerte om forskningen som de skulle være med på, ville alle elevene stille til intervju. Det hjalp meg til å kunne skjule at vi egentlig hadde bestemt oss på forhånd. Kontaktlærer og jeg hadde heller ikke lyst til å la elevene få kjenne på noen form for urettferdig uttak, så derfor hadde vi altså en omfattende drøfting før vi endelig bestemte oss for hvordan vi praktisk skulle gjøre dette.

I studier finnes det flere utvalgstyper å velge mellom (Grønmo, 2016, s. 99), og utvalgstypen jeg brukte i studien var et strategisk utvalg, slik som det ble beskrevet i forrige avsnitt. Det betyr at jeg har en plan med hvilke informanter jeg velger ut (Neteland, 2020, s. 54). En annen variant kan være snøballmetoden som er et underutvalg av strategisk utvalg, der jeg først finner en informant for siden å registrere en annen som også ønsker å bli intervjuet (Creswell & Guetterman, 2021, s. 243), men det finner jeg litt for tilfeldig og kan bli utfordrende, spesielt med tanke på elevenes alder og forskjellige utviklingsnivå. Dessuten er mine kriterier for valg av intervjuobjekter grunnleggende viktig for å få fram valide data.

Å transkribere er et krevende arbeid, så av hensyn til tiden jeg har til rådighet, ønsker jeg ikke å velge et for stort antall elever.

Et par dager før prosjektet hilste jeg for første gang på gruppen og forklarte dem nøye hvordan forsøket skulle foregå: Høytlesing med oppgave først, så skulle seks elever, for klassen «tilfeldige», delta i et intervju med lydopptak i etterkant.

3.5 Intervjuguide

En viktig del av forberedelsene til intervjuene er å utforme en intervjuguide. Sigmund Grønmo (2016) trekker fram flere aspekter hvordan gå fram i dette arbeidet. For det første er det viktig å vurdere informasjonsbehovet, dvs. hva slags informasjon skal du få fram i

intervjuene. Problemstillingen blir da retningsgivende for spørsmålene og må være nøye vurdert og utformet i forkant. Derneft er det viktig å spesifisere tema som da utgjør hovedinnholdet av intervjuguiden. Man kan så dele temaene inn i kategorier i etterkant. Som et tredje punkt nevner Grønmo at det er av interesse å vurdere hvilken kommunikasjonsform som passer best i forhold til informantene. Overført til min situasjon innebærer det at jeg må ha kjennskap til elevenes alder, bakgrunn og kultur, hva som preger deres skolehverdag og hvordan de forholder seg til skolesituasjonen generelt. Det gir et godt grunnlag for meg å kommunisere med informantene på en enkel og forståelig måte. Dette er ikke så utfordrende for meg siden jeg selv er lærer i en barneskole og er vant til å omgås denne aldersgruppen i hverdagen.

Intervjuguiden ble laget med utgangspunkt i problemstillingen og teoridelen. Jeg delte spørsmålene inn i tema og underkategorier og forsøkte å holde spørsmålene enkle og korte, tatt i betraktning alderen på elevene og deres utviklingsnivå. Spørsmålene var relevante i forhold til oppgaven de hadde gjort og var både åpne og lukkede. Jeg hadde laget tilleggsspørsmål ved behov, men vet også at jeg kanskje måtte begrense elever dersom de begynner å snakke seg ut av temaet. Tatt elevenes alder i betraktning kan det fort skje, siden barn på den alderen ofte kan være impulsive og komme med ustrukturerte framstillinger i generelle samtalsituasjoner. Det er viktig å være klar over hva jeg ønsker med guiden og ikke la meg avspore. Den skal være min støtte i så måte, og er derfor nøye gjennomtenkt og bearbeidet på forhånd.

Jeg har valgt å bruke en semistrukturert intervjuguide som ble utarbeidet med utgangspunkt i problemstillingen og teoridelen:

«Utvikling av lesekompetanse ved hjelp av Story Map som læringsutviklende strategi» og er stilt opp slik i tematisk rekkefølge:

- 1 Hvordan opplevde elevene forsøket?
- 2 Hva tenker elevene om sin egen læring under og etter forsøket?
- 3 I hvilken grad bidrar Story Map som læringsstrategi til å utvikle helhetlig leseforståelse av en narrativ tekst?
- 4 I hvilken grad bidrar Story Map til å utvikle leseforståelse på tvers av ulike tekstsjangre?

3.6 Innsamling og bearbeiding av data

Siden jeg skulle ta meg av personlige opplysninger i forskningen min måtte jeg søke UiB RETTE om tillatelse for å intervjuere elevene. Det var en relativt ryddig prosess der jeg sendte inn en digital søknad for å få godkjent prosjektet mitt. UiB RETTE lagrer dataene i sine databaser og godkjenner forskning som har med personopplysninger å gjøre.

Etter skriftlig å ha informert om prosjektet samt søkt om tillatelse og godkjenning fra kontaktlærer, rektor og UiB RETTE, forfattet jeg et informasjonsskriv til elevenes foresatte med en forespørsel om elevens deltakelse i prosjektet. Forespørselen ble gjort fordi elevene er under myndighetsalder. Her orienteres det om elevenes rettigheter i forhold til prosjektet og hvor og hvordan intervjuet skal foregå.

Gruppen ble informert om formål og tema (Creswell & Guetterman, 2021, s. 265), og ved utsendelse ble skrevet gjennomgått muntlig i plenum av kontaktlærer. Det ble poengtert tydelig at elevene kunne trekke seg når som helst; både før, under og etter prosjektet, dersom de skulle ønske det.

Jeg brukte en liten håndholdt opptaker til intervjuene. Den var praktisk og grei til formålet. Etter opptaket og transkriberingen ble opptakeren oppbevart i et innelåst skap på min arbeidsplass på skolen.

I etterkant var det transkribering som stod for tur. Det var en møysommelig prosess og tok sin tid siden det var 6 elever som ble intervjuet. Det kunne ha vært enda mer utfordrende å transkribere dersom jeg ikke hadde sagt til elevene at de skulle benevne seg selv med en bokstav. De fikk muntlig utdelt hver sin bokstav, og når de skulle uttale seg, fikk de beskjed om å si bokstaven først. Det gjorde det lettere for meg under transkriberingen å skille mellom de forskjellige informantene. Jeg bad dem også om å snakke høyt og tydelig og helst ikke avbryte hverandre. Jeg ser at disse klargjøringene på forhånd lettet arbeidet mitt i ettertid.

Når lyd skal gjøres om til tekst, kan det være krevende å gjengi materialet så nøyaktig som man ønsker. I denne typen intervju er det ikke nødvendig å registrere all nonverbal kommunikasjon. Dette fordi jeg er mest ute etter innholdet i det som blir sagt, men selvfølgelig er det på sin plass å registrere det dersom elevene på en hvilken som helst måte sukker, gjesper eller om de tar en liten pause, er usikker på hva de vil svare eller tenker seg om. Men jeg har ikke tatt med meg alt av tonefall, mimikk eller gester, kun dersom jeg så det som en nødvendighet for min tolkning av det som ble sagt. Dette er et valg jeg gjorde under transkriberingen.

I drøftingsdelen til slutt i oppgaven vil elevenes uttalelser i løpet av intervjuet bli drøftet opp mot aktuell teori.

3.7 Ethiske betraktninger

Fra primært å anse barn som objekter i forskningsøyemed, har det i større grad blitt en dreining mot å inkludere barn som subjekter, der man forsker *med* barn og ikke *på* barn (Kim, 2016). Barnet inviteres gjerne til å fortelle om egne erfaringer omkring et spesielt tema. Når barn involveres i slik forskning, er det derfor flere viktige aspekter som må avveies og som man må være spesielt sensitive og oppmerksomme på.

Forskere må ta særskilte avveininger når barn er involvert, fastslår Svendby, Øien og Willumsen i artikkelen *Involvering av barn i samproduksjon i forskning – metodologiske og etiske aspekter* (Svendby, Øien, & Willumsen, 2019, s. 192): «Forskerrollen utfordres når barn inviteres til å ytre seg om sine erfaringer. Forskeren må balansere mellom ulike posisjoner, mellom å være en novise i møte med barns erfaringsverden og ekspert i rollen som profesjonell forsker». Videre beskrives barns deltakelse i forskning slik: «Barn besitter unik kunnskap om sine liv, og barns kompetanse til å anvende slik kunnskap er unik og kan ikke erstattes med voksnes. Barn har rettigheter til medbestemmelse og medvirkning, men kan samtidig ha behov for beskyttelse».

Mitt forskningsprosjekt involverer barn fordi de har fått felles erfaring med Story Map og derfor skal medvirke som kvalifiserte kilder til kunnskap om utvikling av lesekompetanse i en femteklasse. Creswell & Guetterman (2021, s. 266) poengterer at det er svært viktig å resonnerer over at barn i utgangspunktet er sårbare størrelser, og at de er ekstra sårbare i situasjonen som jeg stiller dem i. Jeg må blant annet være klar over at min posisjon kan influere elevenes måte å svare på spørsmålene på, så en gjensidig tillit mellom meg og elevene må bygges opp før intervjuene.

Det er viktig at de elevene du ønsker å intervjuer, gjør det frivillig. «Skal frivilligheten være reell krever den både informasjon om prosjektet og aktiv innhenting av samtykke», påpeker Einar M. Skaalvik i artikkelen *Ethiske spørsmål i skoleforskning* (Skaalvik, 1990, side 90). Alle former for tvang er helt uakseptabelt. Man må også vurdere belastningen et intervju medfører i forhold til verdien av det du skal undersøke, mener Skaalvik (s. 92).

Videre kommer det fram i Skaalviks artikkel at som forsker må jeg være klar over at frivillig samtykke kan ha noen slagsider. På grunn av skolens maktposisjon kan foreldre føle at de på en måte er tvunget til å samtykke at deres barn blir med i prosjektet. Barnet på sin side ser

både foreldre og skolen som autoriteter og de har enda mindre mulighet til å takke nei til å være med på forskningsprosjekt (Skaalvik, 1990, s. 92).

En annen etisk vurdering som jeg må være observant på er å sikre elevene konfidensialitet. Unge elever er spontane, og mange er trygge på autoriteter. Barna kan uttrykke følelser og gi deg innblikk i sensitiv informasjon. Jeg kan komme opp i en situasjon der slike fortellinger havner utenfor din kontroll. Derfor er det uansett viktig å legge det fram slik at ingen elever blir gjenkjent (Creswell & Guetterman, 2021, s. 267). Det var også en grunn til at jeg brukte bokstavgjennkjennning i stedet for reelt navn i opptaket.

At det er et skjevt maktforhold i mitt fokusgruppeintervju, er klart. Jeg er en voksen lærer og elevene er barn i en intervjusituasjon. Man kan også hevde at det både er en kulturell og språklig forskjell mellom respondentene og meg, og da forsterker ulikhetene seg. Dette kan blant annet registreres i ord som jeg brukte og hvordan jeg forstod og presenterte studien. Mine valg i min studie gjør at det er jeg som er den kompetente i situasjonen. Det medfølger også et ansvar. Den som forsker må være refleksiv og metodisk klar over denne asymmetrien. Jeg erfarte og reflekterte over dette flere ganger i løpet av intervjusituasjonen. Det var en utfordring å hele tiden forsøke å redusere denne asymmetrien mellom elevene og meg.

3.8 Validitet, reliabilitet og overførbarhet

Å reflektere omkring rollen som troverdig forsker er sentralt innen kvalitativ forskning.

Validitet går ut på om man faktisk måler det man vil måle (Ringdal, 2013, s. 98). Forskeren må være nøye med å formidle hvilke perspektiver som ligger til grunn, samt være kritisk til egne tolkninger og beslutninger.

Reliabilitet, som viser til pålitelighet i oppgaven, viser om gjentatte målinger med det samme måleinstrumentet vil gi likt resultat (Ringdal, 2013, s. 96).

Ved å arbeide gjennom hele oppgaveprosessen for å sikre reliabilitet, validitet og overførbarhet sikrer man god kvalitet i forskningen (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2019).

Jeg har utført en analyse med 6 informanter og har dermed kun fått et lite innblikk i akkurat disse elevenes opplevelse av å bruke materialet som jeg presenterte for dem. Jeg la til rette for så trygge rammer som mulig for informantene i intervjusituasjonen. Dette for å legge til rette for oppriktige svar. Likevel kunne kanskje rommet og situasjonen føles utrygg for elevene. Det er en variabel jeg ikke kan kontrollere helt.

Jeg valgte å presentere meg for elevene på en bestemt måte. De kjente meg ikke fra før. Jeg unngikk å si for mye om målet med intervjuene til elevene, men de var selvsagt innforstått med at jeg ville undersøke en læringsstrategi og hvordan den fungerer i klassesammenheng. At jeg ikke gikk mer i dybden omkring målet med studien, var for å unngå at elevene svarer på intervju spørsmålene slik de tror at jeg ønsker de skal svare. Gruppene ble kalt inn rett etter hverandre for å unngå at de snakket sammen mellom intervjuene. Informantene fikk god tid til å svare på spørsmålene, og de ble oppfordret til å avbryte intervjuet dersom noe var uklart i intervjusituasjonen eller at de ønsket å avslutte.

Jeg har videre forsøkt å sikre validitet og reliabilitet gjennom teorikapitlet og intervjuguiden. Spørsmålene er nøye gjennomtenkt i henhold til teori. Begrepene som er brukt i Story Map-skjemaet gikk jeg nøye gjennom, slik at eleven unngikk misforståelser under høytlesingen. Jeg valgte på forhånd å vise intervjuguiden til kontaktlæreren og et par kolleger på samme trinn. Ved å gjøre dette kunne de hjelpe meg med å vurdere om spørsmålene virket forståelige og om de trodde at elevene kom til å forstå hva jeg spurte om.

Ambisjonene med denne studien er om jeg i noen grad har frembrakt resultater som er gyldige og pålitelige og som kan overføres til andre mennesker eller situasjoner. Med en så liten intervjugruppe er generalisering et problem, men man kan foreta en viss teoretisk generalisering. I en teoretisk generalisering ser man på tidligere forskning og teorien som er forelagt for å vurdere om resultatet sannsynligvis også kan gjelde i denne studien (Neteland, 2020, s. 54).

3.9 Feilkilder

Forskning med barn kan være utfordrende, spesielt med tanke på eventuelle feilkilder kan påvirke resultatet.

Jeg oppdaget relativt fort at det kunne være vanskelig å registrere hva enkelte elever sa. Hvem sa hva, og hva sa vedkommende? Jeg ba dem om å snakke høyt og tydelig, men det var ikke alltid at de tok oppfordringen.

Under transkriberingen ble jeg oppmerksom på at svarene til elevene kunne ha vært utforsket litt mer av meg. Jeg kunne ha stilt oppfølgingsspørsmål eller bedt dem utdype noe utsagn de kom med som jeg ikke hadde tenkt på eller formulert på forhånd. Jeg ble engstelig for at de ikke holdt seg til temaet. I ettertid ser jeg at jeg kunne ha lagt opp til at elevene utdypet svarene noe mer. Siden jeg ikke er vant til å intervju elever, ble jeg litt stresset av å oppdage

dette. Innimellom virket det som om jeg ville haste til neste spørsmål for at ikke eleven skulle gå vekk fra min oppsatte ramme.

En annen observasjon jeg gjorde under intervjuet, var min egen rolle som intervjuer. Jeg framsto som kanskje litt overtydelig og streng, noe som kanskje kan gjøre at elevene ikke tør si det de tenker. Kanskje det ble litt kunstig, kanskje jeg burde ha kjøpt inn godteri og brus mens vi satt der. Det kunne hende at jeg var litt stresset, og innimellom kunne jeg kjenne på at vi hadde dårlig tid. Det ringte ut til friminutt og det ringte inn fra friminutt, og elevene registrerte selvsagt fra rommet at elevmassene var på vei ut og inn gjennom gangene. Jeg tenkte at de kanskje ville gå ut, men vi snakket ikke om det. Vi bare fortsatte intervjuet, men de ble litt urolige og mistet noe konsentrasjon mens dette pågikk.

Jeg vil vise til flere viktige aspekt som kan forstyrre eller være typiske problemer i løpet av datainnsamlingen (Grønmo, 2016, s. 192):

Frafall eller upålitelige svar, kan knyttes til

-respondentens vilje til å svare

-respondentens evne til å svare

-respondentens forståelse av spørsmålene

De seks elevene virket å være glade over å ha bli plukket ut til å bidra i forskningen, og i starten var alle like interesserte og ville bidra til å gi et godt intervju. Likevel kan jeg ikke være sikker på at alle seks var like villige til å svare på alt det jeg spurte om, for innimellom følte jeg på en slags trøtthet fra enkelte av respondentene, noe jeg tilskrev at de egentlig ikke ville være i situasjonen, men heller vært et annet sted. Enkelte ga klart uttrykk for det på slutten av intervjuet ved å gjespe eller å svare helt likt som forrige respondent, og ikke noe mer enn det.

Jeg kan heller ikke være sikker på om elevene evnet å svare tilfredsstillende på alle spørsmål, da jeg ikke kjente til hvor de kognitivt ligger i utviklingssonen. Selv om kontaktlærer og jeg i felleskap og enighet hadde plukket ut de aktuelle elevene, så formidlet hun likevel til meg at hun var usikker på om alle hadde like god evne til å være i en intervjusituasjon og kognitivt klare å følge det forestående intervjuet.

Underveis hendte det at jeg lurte på om spørsmålene jeg stilte var for vanskelige og/eller at jeg brukte for lang tid til intervjuene. Jeg måtte utdype spørsmålene iblant og var usikker på elevenes forståelse av enkelte spørsmål.

I tillegg var jeg en ukjent lærer for dem. De hadde muligens sett meg tidligere enten ute i friminutt eller i gangene, men jeg hadde aldri undervist dem eller vært vikar i timene deres. Jeg følte meg noe usikker på disse variablene etter intervjuene var over: Hadde de svart meg etter det de trodde jeg ville høre? Og stilte jeg ledende spørsmål dersom jeg erfarte at de ikke svarte tydelig nok på spørsmålene fra intervjuguiden?

Alt dette tilskrives mest sannsynlig min uerfarenhet med intervju og lydopptak som metode og kan svekke reliabiliteten noe.

I tillegg prøvde jeg kun intervjuguiden ut på voksne personer på forhånd, så det kan selvsagt også være en feilkilde.

4. Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil jeg presentere funnene fra gruppeintervjuene. Jeg vil først gi en kort skisse av undervisningsopplegget. Deretter vil jeg presentere funnene fra de to gruppeintervjuene hver for seg. Forskningsspørsmålene representerer fire ulike temaer, eller kategorier. Funnene vil bli ordnet med utgangspunkt i disse kategoriene. Disse kategoriene blir kort presentert før gruppeintervjuene.

4.1 Undervisningsopplegget

Undervisningsopplegget gikk over en skoletime. Gruppen bestod av 18 elever, jevnt fordelt mellom gutter og jenter. Det eneste som var forespeilet elevene på forhånd, var det som stod i orienteringen til foreldrene, at jeg i forbindelse med masteroppgaven ønsket å gjennomføre et forskningsprosjekt med elevene i gruppa. I prosjektet leste jeg høyt fra boka *Skattekartet* av barnebokforfatter Arne Svingen (2016). Boka ble lest med innlagte lesestopp, og underveis og etter at boka var lest ferdig skulle elevene svare skriftlig i små grupper på et skjema. Skjemaet har som hensikt å hjelpe til med å organisere informasjon fra den oppleste teksten.

Kontaktlærer var sammen med klassen og meg i løpet av hele økten. Grupper på 2-3 elever skulle fylle ut et skjema underveis i høytlesingen.

Personer	Tid	Sted	Problem	Mål	Handling	Løsning

Før høytlesingen begynte, aktiverte vi forkunnskaper om hva elevene forstod med begrepet «fortelling» og deres møte med forskjellige fortellinger. Elevene fikk fantasere fritt om hva de trodde boka kom til å handle om ved å studere bokomslaget. Jeg hadde fått vite av kontaktlærer at de hadde gått gjennom begrepene «begynnelse», «midtdel» og «slutt» i en fortelling i mange andre sammenhenger. Jeg repeterte disse begrepene og forklarte at vi nå skulle gå litt videre. Deretter forklarte jeg hva strategien gikk ut på. Jeg forklarte at poenget med skjemaet var at vi, etter hvert som jeg leste, kanskje kom til å huske fortellingen bedre dersom vi noterte viktige opplysninger fra teksten i skjemaet. Jeg modellerte hvordan lesestrategien kunne brukes ved å vise til skjemaet og de forskjellige rutene. Jeg forklarte begrepene som stod øverst i rutene og fylte inn eksempler i noen av rutene på tavla for å illustrere hva de skulle gjøre. Underveis var det muligheter for spørsmål. Samtidig ble de forsikret om at jeg kom til å ha lesestopp slik at vi kunne følge utfyllingen sammen. Jeg ønsket å forsikre dem om at dette ville være et trygt mulighetsrom å jobbe innenfor.

Jeg informerte om at dersom vi fikk tid, skulle vi mot slutten av undervisningstimen legge til rette for en felles refleksjon om hvordan strategien fungerte for dem.

Som leselærer er jeg opptatt av å skape interesse for litteratur og gode leseopplevelser, uavhengig av hva som er det gjeldende målet i en enkelt undervisningstime. Min engasjerte måte å lese en tekst høyt på er med på å gi undervisningen et jevnt driv og godt grunnlag for elevenes læring. Jeg ønsker selvsagt at elevene skal få oppleve Story Map som et nyttig verktøy i opplæringen, men jeg kan aldri være helt sikker på om de kommer til å bifalle opplegget, selv om jeg opptrer som både energisk og engasjert.

Det er mye som kunne vært skrevet om valg av bok til forsøket, men på grunn av oppgavens omfang velger jeg kort å si at boka ble valgt på grunn av elevenes interesser. Kontaktlæreren hadde fortalt meg at elevene likte å høre på krimfortellinger. Siden de pleide å høre på høytlesing i matpausene, falt det meg naturlig å bare fortsette med krimsjangeren, og spesielt fordi de hadde erfaringer med denne typen fortellinger. Arne Svingens bøker er spennende og har ofte et overraskelsespunkt mot slutten. Bøkene hans har en lettfattelig og lineær fortellerstil som fanger de fleste elever. Jeg konstaterte fort at boka passet til formålet, samtidig at den ville bli lest ferdig i løpet av den skoletimen som jeg hadde til rådighet.

I det følgende blir gruppeintervjuene presentert, der følgende forskningsspørsmål har blitt behandlet:

1. Erfaringene med forsøket omkring Story Map (Forskningsspørsmål: Hvordan opplevde elevene forsøket?)

Her retter spørsmålet seg mot elevenes opplevelse av selve forsøket, om positive og negative sider ved både læringsstrategien og de didaktiske overveielserne som er gjort i forkant.

2. Elevenes tanker om læring i løpet av forsøket (Forskningsspørsmål: Hva tenker elevene om sin egen læring under og etter forsøket?)

Her handler det om å utfordre elevene til å reflektere over egen læring både under og etter forsøket. Her er det spesielt viktig å ta hensyn til elevenes faglighet, som varierer ut fra både årstrinn og kognitiv utvikling, og i dette tilfellet har jeg med svært unge elever å gjøre.

3. Utvikling av helhetlig leseforståelse (Forskningsspørsmål: I hvilken grad bidrar Story Map som læringsstrategi til å utvikle helhetlig leseforståelse av en narrativ tekst?)

Handler om utvikling av leseforståelse knyttet til den bestemte metoden som brukes her.

4. Utvidet bruk av Story Map (Forskningsspørsmål: I hvilken grad bidrar Story Map som læringsstrategi til å utvikle leseforståelse på tvers av ulike tekstsjangre?)

Handler om utvikling av leseforståelse på tvers av sjangre.

Presentasjonen nedenfor er todelt. Først redegjør jeg fra den første gruppa jeg intervjuet, så den andre. Det var tre elever i en gruppe. Hvert intervju varte i omtrent 15-20 minutter.

Til slutt kategoriserer jeg viktige funn i analysen og drøfter dem i lys av forskningsspørsmålene.

4.2 Presentasjon av gruppesamtale 1

4.2.1 Hvordan opplever elevene forsøket?

Her går det ut på at elevene forteller om deres opplevelse av klasseromsundervisningen.

Jeg har samlet utsagnene til hver enkelt elev for å danne et bedre bilde av hva de tenker hver for seg. Dette mener jeg vil gi en bedre sammenheng når jeg siden skal analysere svarene.

I denne gruppa finnes det 1 jente og 2 gutter. Jeg har benevnt dem ved bokstav A, B og C.

Elev A er stille og forsiktig i sine uttalelser. Spørsmålene jeg stiller er i denne sekvensen relativt enkle, men A bruker få ord, muligens fordi hun ikke har en god nok relasjon med meg. Det kan også være litt vanskelig siden hun er eneste jente i gruppa. Hun oppgir at hun syntes høytlesingen fungerte bra og noe mer utdyper hun ikke. Hun sier også at det var bra og gøy å fylle inn skjemaet to og to elever sammen, og at samtalen fungerte bra underveis i og etter lesingen. Hun bruker ordet “bra” i alle svar så langt, og da tolker jeg det slik at hun er fornøyd med både høytlesing, skjemautfylling og hvordan samtalen fungerte i klassen.

Hun sier hun ikke merket noe om det var noe som kunne vært gjort annerledes i høytlesingen. Jeg går ut ifra at når hun sier

“... trur ikke eg merket noe egentlig”,

så refererer hun til at dersom det hadde vært noe hun hadde ønsket skulle vært annerledes, hadde hun nok merket det og villet ha påpekt det nå i intervjuet. På spørsmålet om det var noe

som kunne vært gjort annerledes med tanke på hvordan skjemaet var laget, svarer hun først at hun ikke vet, men så sier hun etterpå at det var veldig bra laget. Hun sier også at hun er enig med elev B i at samtalegruppa kunne vært noe større enn bare på to elever.

Elev B er litt mer snakkesalig, men heller ikke denne eleven er altfor meddelsom. Han rapporterer at han syntes det var bra lest av lærer: "... og da lærte vi litt mer om ting". Det blir ikke utdypet noe videre. Elev B er klar på at klassesamtalen fungerte såpass fint både under og etter lesingen:

"... Jeg synes det kan, eh, det kan det kan kanskje skje en annen gang og".

Om noe kunne vært gjort annerledes i høytlesingen, svarer han at han syntes det egentlig var bra og lærerikt, uten nærmere forklaring på hva han lærte. Slik jeg tolker svaret, er han i en klasseromsdiskurs der det er forventet at det skal læres noe, og at siden han er i en undervisningssituasjon, er det forventet at det som blir presentert for han, skal gjøre han litt klokere. På spørsmålet om det kunne vært gjort noe annerledes i hvordan skjemaet var utformet, svarer han:

"Eg kan ikke så mye om skriving i norsk, så".

Han virker å være usikker på sin kompetanse i hvordan man lager slike utfyllingsskjemaer ved å forklare at kunnskapen ikke strekker til når det gjelder vurdering av dette.

Elev B har imidlertid en forbedringstanke når det gjelder klassesamtalen:

"Eg synes det kunne ha blitt bedre hvis alle snakket sammen".

På spørsmål om utdyping der, sier han:

"Nei, eg mener asså at ... det ... Eg syntes ... det var flere i en gruppe, sånn atte...."

Intervjuer: "Ja? To var litt lite?"

Elev B: "Eller tre. Så det burde vært flere sånn at vi hadde lært mer av hverandre".

Elev B, sammen med A, ønsker altså at gruppeantallet hadde vært større under forsøket og begrunner det med at dess flere som hadde vært sammen om oppgaven, jo mer hadde de lært.

Elev C er den som snakker mest. Han har et godt ordforråd og kan utdype mer hva han mener når han uttaler seg.

"... Jeg tenkte at du var veldig god på å lese og at du hadde sånn veldig innlesende stemme og sånt då ..."

Han bekreftet ordet “innlesende” til “innlevende” på spørsmål om det var det han mente. Han legger til at fortellingen var veldig spennende.

Han har en del å si om utfyllingen av skjemaet to og to elever sammen:

“Vi jobbet jo da, så da, det var ganske gøy da vi jobbet to og to i stedet istedenfor å bare jobbe en og en då, og så var det ganske gøy for at da kunne vi kunne komme med ulike ting då å notere og sånt”.

Om hvordan samtalen fungerte under og etter lesingen, svarer han:

“Det var ganske bra då at vi var i sånne grupper og sånt da og så at hvis vi gjør det oftere då altså så kan vi bli vant med det og så kan vi til og med bli bedre kjent med hverandre og sånt”.

Han ser at samtalen er en sosial hendelse og at det kan være en kime til et utvidet perspektiv, nemlig å utvikle vennskap og kjennskap til medelever.

På spørsmålet om noe kunne vært gjort annerledes under høytlesingen, svarer han at nei, for han var det ganske bra med høytlesing og at det var ganske bra lest. Elev C bruker ordet “ganske” ofte og har det som en målestokk i en del av svarene: “Ganske bra, ganske gøy”.

Han legger til på spørsmålet om det kunne vært gjort noe annerledes med tanke på skjemaet, at det

“... kanskje kunne vært større ruter til mer skriving (åh, ups)”.

Her viser tilleggsinterjeksjonene “åh” og “ups” at han tar seg plutselig i det og blir redd for at han kanskje ber om enda mer skriving i skjemaet, i dette utsagnet. Han utdyper ikke utsagnet noe mer etter det. Ingen av de andre kommenterer det heller.

4.2.2 Hva tenker elevene om sin egen læring under og etter forsøket?

På spørsmål om det var en lett, middels eller vanskelig oppgave å bruke “Story Map”, svarer **elev A** at hun syntes det var veldig bra:

“Det var liksom ikke vanskelig. Det var heller ikke sånn lett heller, så det var på en måte, litt middels, bare litt mer enn lett”.

Det virker som om det er utfordrende for eleven å forklare nyansert om hva hun mener, så hun prøver etter beste evne å forklare hvor i sjiktet hennes svar ligger. Det kan virke som om oppgaven er midt mellom lett og middels lett/vanskelig, men det virker som om det i hennes beskrivelse kanskje er en nyanse i svaralternativene som mangler.

Hun svarer ikke på noe omkring spørsmålet om hun lærte noe nytt under høytlesingen eller etter at skjemaet var ferdigutfylt og de deltok i klassesamtalen, men på spørsmålet om hun hadde lært noe i arbeidet med skjemaet to og to elever sammen, sier hun:

“Eg synes det er ganske bra når vi jobber i hvert fall flere, fordi at da på en måte, da har vi forskjellige meninger, sånn at vi prøver å blande de litt sånn når vi skriver svar”.

Dialogen er viktig for elev A, for da kan hun finne flere eller andre svar fra en medelev i tillegg til sitt eget.

I neste sekvens skulle hun svare på en skala fra 1-10, der 10 er best, på forskjellige spørsmål om nytten av at lærer etter hvert kapittel stoppet opp og reflekterte sammen med elevene over hva vi hadde lest. Her svarer hun 7. Hun svarer 8 på spørsmålet om det var nyttig at lærer, sammen med elevene, undret seg på hva som kom til å skje i neste kapittel.

I det følgende skulle elev A svare på hva hun tenkte var forskjellen på å lese boka på sin egen måte uten å bruke Story Map og å bli lest for og å bruke Story Map samtidig:

“Eg føler det er best når vi...eh, gjør det på en måte to og to, for det at da, fordi, eg føler om eg hadde lest alene så føler eg at eg hadde lest fort gjennom det og da og da er det liksom litt bedre å glemme det enn når vi leser sammen, fordi da må vi lese det tydeligere sånn at den andre forstår det og, sant?”

Hun sier videre at hun er likevel litt usikker på hva som var den viktigste forskjellen mellom disse to måtene å lese på, bare at det følte best å gjøre det sammen med andre.

Hun signaliserer at hun synes det er best å kunne søke støtte i medelever for å trygge egen leseprosess, men om det var den viktigste forskjellen, er hun usikker på, reflekterer hun videre.

Elev B har også sine tanker om det var en lett, middels eller vanskelig oppgave:

“Eg synes atte, det var sånn der, det var ikke passe, det var sånn, det var ikke i nærheten av passe, det va litt langt over passe, og litte grann langt... forbi, eller litte grann altså før passe og litte grann etter passe”.

Intervjuer: “Var det vanskelig, syntes du; meir vanskelig enn passe?”

Elev B: “Ja, og litte grann enkle. Det var litt vanskelig å forstå hva du mente, og så var det ... men det var enkelt; oppgavene”.

Etter litt oppklaring mener elev B at det som var vanskelig å forstå, ble enklere når han begynte å jobbe med oppgavene. Det var altså utfordrende i starten, men det kom seg da de begynte å jobbe med skjemaet.

Elev B svarte ikke på spørsmålet om han hadde lært noe i arbeidet med skjemaet to og to sammen, og sa “nei” på spørsmålet om han lærte noe nytt etter at skjemaet var ferdig utfylt og han deltok i klassesamtalen.

Svaret på skalaen 1-10 om hvor nyttig det var at lærer mellom hvert kapittel hadde reflektert sammen med elevene om hva vi hadde lest, ga han 5 poeng. Han ga hele 10 poeng på at han syntes det hadde vært nyttig at vi hadde reflektert sammen om hva som muligens kunne komme til å skje i neste kapittel.

På spørsmålet om hva han tenkte er forskjellen på å lese boka på sin egen måte alene, og på denne måten, svarte han:

“Eg skjønnte littegrann bedre, men littegrann vanskeligere og, synes eg”.

Han mente også at den største forskjellen var at ved å lese alene slapp de å skrive så mye.

Elev C, den mest pratsomme, var litt tausere når det gjaldt spørsmål om egen læring. Men han svarte dette på spørsmål om oppgaven var lett, middels eller vanskelig:

“Eg syntes at det var veldig bra, det skjemaet då, for at det var liksom såne veldig bra spørsmål då, istedenfor ka gjorde Marcus på den tiden, så kunne man på en måte bruke litt fantasien og”.

At han kunne bruke fantasien omkring spørsmålene, tolket jeg det slik at det var mulig å hoppe litt rundt i skjemaet og skrive litt løst og fast i rutene om handling, tema, tid/sted, personer osv. når vi hadde lesestopp. De to elevene som jobbet sammen, fikk noen minutter til å samtale og skrive inn i skjemaet etter hver gang vi hadde stoppet opp snakket.

På de neste tre spørsmålene svarte han ingenting; om han kunne fortelle om han hadde lært noe nytt av å gjøre en slik oppgave, enten under høytlesingen, i arbeidet med skjemaet to og to, eller da han deltok i klassesamtalen etter at skjemaet var ferdig utfylt.

Det ble spurt om han syntes det var nyttig at det etter hvert kapittel ble snakket om hva vi hadde lest. På en tenkt skala mellom 1-10, svarte han 8. Det neste spørsmålet tok for seg om det var nyttig at lærer og gruppa reflekterte over hva som kom til å skje i neste kapittel, og på den samme tenkte skalaen mellom 1-10 ga han også der skåre 8:

“Eg syntes det var veldig bra for at du blanda deg inn, ellers hadde det blitt kjedelig da om bare; ja, ka gjorde de liksom og sånt då ...”

Lærers oppgave om å ikke kjede gruppa, kan virke å være litt viktig for denne informanten. Uten en lærerstemme som loset dem videre på veien, hadde det gjerne ikke vært så interessant med høytlesing og Story Map.

På det siste spørsmålet omkring egen læring, der han skulle forklare hva han tenkte forskjellen var ved å lese boka alene i forhold til å lese sammen i en gruppe og bruke Story Map, var svaret at det ikke var så mye å skrive da.

4.2.3 I hvilken grad bidrar Story Map som læringsstrategi til å utvikle helhetlig leseforståelse av en narrativ tekst?

I det følgende skulle elevene kun svare enig eller uenig på mine utsagn omkring Story Map. Det var syv spørsmål de fortløpende skulle gi et svar på. Innimellom skriver jeg litt mer utfyllende på enkelte svar, da resonnementet er viktig å få fram i studien. Mellom enkelte utsagn og svar fra respondentene, vil jeg reflektere litt over hva som blir sagt.

Under hvert utsagn viser rutene hva elev A, B og C har svart:

A) Jeg synes jeg forstod mer av teksten ved å bruke Story Map

A	B	C
Usikker, men enig	Hadde sikkert lært meg lite grann hvis vi hadde snakket og lest mer, så uenig	Enig, bedre å bruke et skjema enn å bare lese for ellers hoppe over det som skjer

Her ga svarprosenten en lett overvekt av “enig”. Elev A er tross alt usikker på om hun mener at hun forstod mer eller ikke, men havner på plussiden. Elev B presiserer at dersom man hadde snakket og lest mer, hadde han sikkert lært seg litt mer. Elev C presiserer for sitt vedkommende at det er bedre å bruke skjema, for uten å gjøre det kan man fort bare skynde seg videre.

B) Jeg synes jeg forstod mer av innholdet i teksten når jeg brukte rutene i skjemaet

Her viser lærer fram skjemaet og peker på alle rutene og nevner ved navn det som er ferdigutfylt som overskrifter i skjemaet: Personer, tid/sted, plott/problem, viktige hendelser, utfall og tema.

A	B	C
Usikker, men enig	Veldig usikker, vet ikke	Enig, for at istedenfor å skrive så lange ruter då, der vi må skrive alt, så er det lettere å lese det sånn, og sånn

Det virker som at svaralternativene er for rigide, for her er det to som er usikre på hva de skal svare. Elev C er enig, for han peker og viser på skjemaet at istedenfor å “skrive så lange ruter”, som han viser betyr å skrive mer om alt i en eneste sammenheng i en vanlig skrivebok, så er det lettere å forstå det når det er satt opp i forskjellige ruter.

C) Jeg synes jeg lærer best av å jobbe alene når jeg skal svare på Story Map-skjemaet

A	B	C
Uenig	Uenig	Uenig

Her er elevene enstemmige i sine svar.

D) Jeg synes jeg lærer best av å jobbe sammen med andre når jeg skal svare på Story Map- skjemaet

A	B	C
Enig	Usikker	Enig

Her er det to av tre som tenker at de jobber best sammen med andre når de skal svare på dette skjemaet.

E) Jeg synes det var nyttig at læreren viste meg først hvordan jeg skulle bruke skjemaet.

A	B	C

Enig med C	Enig med A og C	Veldig bra då, for da slipper man sitte fast og rekke opp hånden hele tiden: Ja, ka skal eg gjøre sånn og sånn og ka skal eg gjøre sånn og sånn
------------	-----------------	---

Her ser de alle tydelig nytten av å ha en lærer som modellerer og viser dem hva de skal gjøre.

Elev C er fortsatt den som er flinkest til å sette ord på tankene sine, så han leder ofte an i spørsmålsrundene, og de andre henger seg på.

F) Jeg burde ikke ha fått lov til å notere navn på personer, viktige hendelser og annet mens vi leste boken, for det forstyrret meg under høytlesningen

A	B	C
Uenig	Uenig	Uenig

Her var det faktisk A som svarte først, og de andre fulgte på uten flere kommentarer.

G) Det var vanskelig å finne ut hvordan jeg skulle bruke skjemaet under høytlesningen

A	B	C
Litt usikker, mest enig	Egentlig sånn som C og A. Jeg syntes det var litt vanskelig fordi vi måtte skrive, og så tok vi pause så at vi ikke ble så kjapt ferdig	Litt enig med A

Her måtte jeg gjøre litt om på spørsmålet i forhold til oppsettet i intervjuguiden, for jeg måtte tilpasse situasjonen og fant fort ut i løpet av intervjuet at ikke alle spørsmål ble like lett forstått. B er nesten alltid den som svarer sist, men her utdyper han iallfall hva han tenker om bruk av skjemaet. Det kan nesten virke som at han ikke er så begeistret for skriving, for det samme har han nevnt tidligere også.

4.2.4 I hvilken grad bidrar Story Map til å utvikle leseforståelse på tvers av ulike sjangre?

De to siste spørsmålene handler om sjangerkunnskap. Spørsmålet går ut på om elevene tenker at de kan bruke Story Map dersom lærer hadde lest et eventyr også, og i så fall, hvorfor tror de det? Her har jeg skrevet svarene inn etter rekkefølgen som de svarte på spørsmålene på.

Elev A svarer “ja” på spørsmålet og begrunner det slik:

“Fordi det er en ... på en måte litt likt, bare at det er, eh, litt forskjellige historier og sånt”.

Elev B er enig i at man kan bruke det på eventyr også:

“Fordi det er kjekkere å lese eventyr enn et..eh, sånn nyheter og sånt”.

Elev C svarer også “ja”:

“At i eventyr, då, så er det kanskje litt mer innlysende, sånn at det blir mer å lese der då, så det blir liksom samme liksom sånn der, så det går an å fylle ut samme skjema og sånn”.

Siste spørsmål går ut på det samme, men nå er spørsmålet om Story Map kan bli brukt på et dikt også?

Elev B er kjappest ute med et “nei”:

“Fordi dikt er veldig kjappe...og det er lite grann vanskelig å forstå de”.

Denne påstanden sier både elev A og elev C seg enig i, at det kan ikke la seg gjøre.

4.3 Presentasjon av gruppesamtale 2

Når den første gruppa er ferdig og har forlatt rommet, blir den andre gruppa kalt inn til intervju.

På spørsmålene i kategori 1 og 2 noterer jeg svarene kronologisk til hver enkelt elev for å danne en oversikt over hva de tenker hver for seg. Dette vil gi meg en bedre oversikt når jeg skal sette i gang med å analysere svarene.

I denne gruppa befinner det seg 2 jenter og 1 gutt. Jeg har benevnt dem med bokstav D, E og F.

Elev D er ei jente, rolig og sindig, litt beskjeden. Trenger litt tid for å komme på gli i samtalen.

Elev E er også ei jente. Like rolig og noe beskjeden som elev D. Når hun kommer i gang med samtalen, tør hun opp og kan bidra med flere gode observasjoner og innspill.

Elev F er den eneste gutten, og han har mye på hjertet. Bidrar til at dialogen flyter godt. Kan ha en tendens til å «overta» i samtalen, men blir uansett lyttet nøye til og har mange interessante refleksjoner.

4.3.1 Hvordan opplever elevene forsøket?

På spørsmål om hvordan de syntes at høytlesingen fungerte, svarer **elev D** at det gikk veldig fint, men hun kunne ikke akkurat forklare hvorfor. Hun legger til at hun “bare liker det”. På spørsmålet om hvordan det gikk med å fylle ut skjemaet to og to sammen, sier D at det var bra, “men hon eg jobbet med snakket ikkje så mye”. Hun sier at samtalen i klassen gikk fint, men hun syntes det var “litt mer lyd enn det trengte”. Det stemmer for så vidt, for lærers observasjoner viste at elevene var ivrige med å fylle ut skjemaet og hadde mye på hjertet ved hvert lesestopp.

På spørsmål om det var noe som kunne vært gjort annerledes i høytlesingen, kommer det ingen svar fra elev D, men om skjemaet mener hun at rutene kunne vært litt større.

Ellers sier ikke eleven noe om noe kunne vært gjort annerledes i klassesamtalen.

Elev E syntes det var ganske spennende, og at det var litt skummelt da bestefaren kom. Hun syntes det var gøy å jobbe med den hun satt sammen med, for “eg fikk liksom ide om ka eg kunne skrive”. På spørsmålet om hvordan samtalen fungerte i klassen under og etter at boka var lest ferdig, svarer hun: “Eg syntes det noen ganger kunne være litt mye snakking. Det er jo sånn det er i klassen, men vi kunne vært litt mer stillere. Vi var jo ikke ferdig med boken”.

Lærer lurer på om noe kunne vært gjort annerledes i høytlesingen, men der sier ikke elev E noe. På spørsmål om noe kunne vært gjort annerledes i hvordan skjemaet var laget, svarer hun at ordene kanskje kunne blitt litt mer forklart, “for ruten er jo så stor”, og selv om lærer forklarte ordene, var det allikevel vanskelig “å forstå raskt”.

Om noe kunne vært gjort annerledes i klassesamtalen, svarer elev E slik:

“Eg syntes det var bra at vi stoppet, for det er noen som liksom ikke klarer å skrive og så skriver man ofte det man hører”, og videre: “for hvis vi leste og så skrivde, da kan det være at vi noen skrev noen feile ord for vi skrev det *den* plassen”, og peker på ei tilfeldig rute i skjemaet.

Intervjuer: “Så du mener det holdt liksom det sammen på en måte?”

Elev E: “ja, det var liksom bra at vi stoppet.”

Elev F synes høytlesing er deilig, og utdyper det slik: “Jeg synes det er veldig deilig med høytlesing, siden da får jeg slappe litt av mens jeg får høre de gøyne historiene uten at jeg må lese selv og jeg kan bare sitte i ro og høre”.

Elev F sier videre: “Jeg synes det gikk bra fordi jeg hadde noen å jobbe med og så synes jeg det var litt gøyt å skrive, det var litt som jeg skrev opp notater etter hva som skjedde i den boken, litt som at man hu...for å huske litt av det som skjedde - nøkkelord, for eksempel”.

Når det gjelder om hvordan samtalen fungerte i klassen under og etter at boka ble lest svarer F: “Det var mye snakking, siden alle trodde at han var vennen, eg trur det var Håkon, vennen til Markus, vi... alle trodde at han sku... hadde blitt slått eller drept, men så fant vi ut at av at, ja, det var jo veldig mye kommentering av at alle trodde han var død, men så fant vi ut at han overlevde siden det ..ehm, han hadde heldigvis ikke gravd ned enda, bare tatt han fast i treet”.

Her refererer F til refleksjonene som kom fram ved lesestoppene, om stadige spekuleringer på hva som kom til å skje videre i neste kapittel.

Han fortsetter: “Eg synes det var greit å tenke på at alle, liksom først trodde alle; dere dør, og først så trodde alle bestefaren kom med en gang og han kom jo, men så etter det kom jo han og tok han Håkon, men begravde han ikke, så det var litt sånn spørsmål hele tiden”.

Intervjuer: “Ja, så du synes det var mange som lurte litt på ting?»

F: Ja, veldig mye spørsmål.

Intervjuer lurte på om noe kunne vært gjort annerledes i høytlesingen.

Elev F er svarer: “Eg synes høytlesningen var veldig bra, men hadde vi gått uten stopp så tror jeg det hadde vært litt gøyere, men det hadde jo tatt litt kortere tid, og da hadde jeg ikke nytet det like mye.»

Intervjuer: “Ja, og vi skulle bruke et skjema.»

Elev F: “Ja, så da hadde heller ikke folk stoppet”.

Videre spurte lærer om elev F kunne si om det var noe som kunne vært gjort annerledes i hvordan skjemaet var laget.

Først hvisket han: “Eg skjønnte ikkje spørsmålet”, men da lærer utdypet det nærmere, svarer elev F:

“Jeg synes det var veldig bra lagd egentlig, men jeg forsto ikke noen av ordene, de forsto jeg ikke helt, liksom sånn, liksom noen av ordene de forstår jeg ikke helt.»

Intervjuer: “Som for eksempel?”

Elev F: “Ja, liksom dåkker må ofte si det, liksom “handling”. Det forstod jeg ikke helt med en gang jeg så det”.

Intervjuer: “Men det ble forklart?”

Han er enig i at det ble forklart av lærer, og at han kunne finne ut av det etter hvert.

Når det gjelder refleksjonene rundt klassesamtalen, svarer elev F:

“Ehm ..., jeg synes det var... da vi snakket sammen, så, det var jo bra siden da forsto flere etter hvert, slapp i å stå i ro veldig, veldig lenge, og..... så gikk det jo fint for andre som ikke er like kjappe og skrive og, ja, folk som ikke hører helt. Så det var lettere å få de å skrive ned da vi sna... samtalen..snakket.”

Intervjuer: Så du mente at de som ikke hørte så godt etter eller som ikke kunne skrive så mye ...

Elev F: Ikke kunne skrive så kjapt.

Intervjuer: At det hjalp de?

Elev F: Ja det tror jeg.

4.3.2 Hva tenker eleven omkring sin egen læring under og etter forsøket?

Første spørsmål går ut på om elevene syntes det var en lett, middels eller vanskelig oppgave å bruke Story Map, og hvorfor.

Elev D sier det var litt lett og litt gøy. På spørsmålet om hun lærte noe nytt under høytlesingen, i arbeidet med skjemaet to og to sammen, eller etter at skjemaet var ferdig utfyllt og hun deltok i klassesamtalen, sier hun at om høytlesingen lærte hun egentlig ikke noe, og svarer negativt på de to andre spørsmålene også.

Her er begrepet «å lære» muligens noe vagt for eleven og vanskelig å definere eller svare på.

I neste sekvens skulle hun svare på en tenkt skala fra 1-10 på forskjellige spørsmål om nytten av at lærer etter hvert kapittel stoppet opp og reflekterte sammen med elevene over hva vi hadde lest. Der 10 er best, svarer hun 7. Hun svarer også 7 på den tenkte skalaen på spørsmålet om det var nyttig at lærer, sammen med elevene, undret seg på hva som kom til å skje i neste kapittel.

I det følgende skulle elev D svare på hva hun tenkte var forskjellen på å lese boka på sin egen måte uten å bruke Story Map og å bli lest for og å bruke Story Map samtidig:

« Det kan av og til være bra å bruke skjema, for liksom ... hvis vi har en oppgave å lese og fortelle om hva det skal handle om. Og så har vi glemt det.»

Hun utdyper at det riktignok ikke var den aller viktigste forskjellen, men kommer heller ikke med flere forslag.

Elev E svarer på om oppgaven var lett, middels eller vanskelig, at det var lett og litt avslappende og at det liksom ikke var en vanlig time.

Hun sier videre: «Eg lærte mer å høre etter, liksom», av å gjøre oppgaven under høytlesingen, men svarer nei på spørsmålene om hun lærte noe nytt av å arbeide med skjemaet to og to sammen eller etter at skjemaet var ferdig utfylt og hun deltok i klassesamtalen etterpå.

På en skala fra 1-10 på forskjellige spørsmål om nytten av at lærer etter hvert kapittel stoppet opp og reflekterte sammen med elevene over hva vi hadde lest, svarer hun 7. Hun svarer 8 på spørsmålet om det var nyttig at lærer, sammen med elevene, undret seg på hva som kom til å skje i neste kapittel og begrunner det slik:

«Når vi liksom stoppet og skulle skrive ned det som skjedde i hvert kapittel, så på en måte kunne vi prøve å huske; at vi lærte på en måte mer av det.»

Å stoppe lesingen for å notere for å huske innholdet, kan tolkes som at det gir mer læring.

Siste spørsmål til elev E går ut på om hun tenker forskjellen er på å lese boka på sin egen måte uten å bruke Story Map og å bli lest for og å bruke Story Map samtidig. Eleven svarer: « Når vi bruker sånn skjema og blir lest for, så må vi tilbake for å huske...eh, og da trenger vi egentlig ikkje huske å skrevet ned med en gang, men når vi leser bok sjøl, så tenker jeg at da får vi med oss mer for da leser vi liksom sjøl og kan se siden.»

«Å kan se siden» må her bety at hun da fysisk kan se den skrevne teksten og kan sjekke innholdet selv. Det kan man ikke med høytlesing, for da må man gå tilbake i lesestoppene for

å memorere innholdet, og da er det ikke nødvendig at man har husket alt eller skrevet det ned umiddelbart.

Elev F forklarer seg slik om det var en lett, middels eller vanskelig oppgave:

«Mmmm ... Det var egentlig veldig gøy og veldig lett, siden det er jo bare å skrive og høre etter, så det var litt avslappendes, pluss det var lett å høre etter og da.... mmm ... vi ikke hadde gjort noe dagen før liksom.»

Elev F uttrykker ikke at det har vært en vanskelig oppgave, snarere tvert imot.

Intervjuer lurte videre på om de kort kunne fortelle om de lærte noe nytt av å gjøre en slik oppgave under høytlesingen, i arbeidet med skjemaet to og to eller etter at skjemaet var ferdig utfylt og de deltok i klassesamtalen.

Om høytlesingen sier han:

«Mmm ... Eg tror... liksom jeg vet ikke helt om jeg lærte noe, kanskje vært noe, bare at jeg ikke oppdaget det, men det var litt deilig.»

Dette er en elev som har uttrykt flere ganger at han koser seg når han blir lest for.

I arbeidet med skjemaet to og to mener han at han lærte «sånn passe» nytt, og etter at skjemaet var ferdig utfylt og han deltok i klassesamtalen, mener han at det var litt vanskelig å finne ut om han lærte noe nytt:

«Jeg vet ikke, sånn 50%.»

Han klarer imidlertid ikke å utdype dette noe mer.

På spørsmålet om hvor nyttig det hadde vært at jeg etter hvert kapittel stoppet opp og reflekterte sammen med elevene over hva vi hadde lest. På en tenkt skala fra 1-10 svarer han 6 som begrunnes med dette:

«Det var jo hjelpelig for mangen andre, men kanskje sånn fæ ...40% hjelpelig sånn at jeg kunne ta meg en pause og så, for å skrive opp ting jeg ... da jeg hadde hørt så kunne jeg ikke skrive opp imens, sånn at det var lettere for meg og da litt lettere da dokker stoppet opp så kunne jeg bare skrive.»

Intervjuer: «Men du tenker det kunne være lettere for enkelte andre å gjøre ...at vi gjorde det? Var det det du meinte?»

Elev F: «Ja, mhm, det var mye lettere for de.»

På den samme tenkte skalaen fra 1-10 svarer han 8 på spørsmålet om det var nyttig at lærer, sammen med elevene, undret seg på hva som kom til å skje i neste kapittel og sier:

« Det var litt gøyt siden da du spurte så kunne vi svare, og ofte så var det litt sånn..ehm, vi visste jo at det var en sånn Arne Svingen-historie og at noen ganger så går det litt galt, men det går jo slutt...bra til slutt.»

Han kjenner til både krimsjangeren og forfatteren og er derfor sikker på at det ender godt.

Elev F: «Så det var litt gøy og litt sånn; alle svarte litt med seriøse svar hele tiden.»

Lærer: Ja, det gjorde de.

Elev F: Det var det gøyeste.

At det var det gøyeste, konstaterte han to ganger etter hverandre. Alle seriøse svar på om hva elevene trodde kom til å skje, hadde vært gøy å oppleve, syntes han.

På det siste spørsmålet om hva han tenker forskjellen er på å lese boka på sin egen måte uten å bruke Story Map og å bli lest for og å bruke Story Map samtidig, sier han:

«Den ene forskjellen da du leser selv så er det jo at du finner ut av ting selv, men det er kanskje ikke like gøy siden da får ikke andre vite det, men da de bruker skjema og hører på når noen leser, da får liksom alle som er rundt deg høre det og du husker litt bedre, da du har skrivd opp alt du har... du har lest.»

Elev F reflekterer over at det er positivt å dele leseopplevelser, noe som kan gjøre at du kan huske innholdet bedre.

4.3.3 I hvilken grad bidrar Story Map som læringsstrategi til å utvikle helhetlig leseforståelse av en narrativ tekst?

I det følgende skulle elevene kun svare enig eller uenig på mine utsagn omkring Story Map. Det var syv spørsmål de fortløpende skulle gi et svar på. Innimellom skriver jeg litt mer utfyllende på enkelt svar, da resonnementet er viktig å få fram i studien. Mellom enkelte utsagn og svar fra respondentene, vil jeg reflektere litt over hva som blir sagt.

Under hvert utsagn viser rutene hva elev D, E og F har svart:

A) Jeg synes jeg forstod mer av teksten ved å bruke Story Map

D	E	F
---	---	---

Uenig	Uenig	Uenig
-------	-------	-------

Her er alle genuint uenige i utsagnet. Det blir ikke utdypet noe om hvorfor. De sier ikke noe om hva som gjør at de er uenige.

B) Jeg synes jeg forstod mer av innholdet i teksten når jeg brukte rutene i skjemaet

Her viser lærer fram skjemaet og peker på alle rutene og nevner ved navn det som er ferdigutfyllt som overskrifter i skjemaet: Personer, tid/sted, plott/problem, viktige hendelser, utfall og tema.

D	E	F
Enig	Enig	Enig

C) Jeg synes jeg lærer best av å jobbe alene når jeg skal svare på Story Map-skjemaet

D	E	F
Enig. Av og til kan det være litt deilig	Enig	Enig

Her er elevene enstemmige i sine svar.

D) Jeg synes jeg lærer best av å jobbe sammen med andre når jeg skal svare på Story Map- skjemaet

D	E	F
Uenig	Enig, litt passe enig. Det er litt bra å jobbe sammen for då kan vi få med oss litt mer hvis den andre har et svar selv	Uenig

Her er det to av tre som tenker at de jobber best alene når de skal svare på dette skjemaet.

E) Jeg synes det var nyttig at læreren viste meg først hvordan jeg skulle bruke skjemaet.

D	E	F
Enig	Enig	Uenig. Det ene ordet var det eneste eg trengte: Det var «handling»

Her ser ikke alle nytten av å ha en lærer som modellerer i forkant.

F) Jeg burde ikke ha fått lov til å notere navn på personer, viktige hendelser og annet mens vi leste boken, for det forstyrret meg under høytlesningen

D	E	F
Uenig	Uenig	Uenig

G) Det var vanskelig å finne ut hvordan jeg skulle bruke skjemaet under høytlesingen

D	E	F
Uenig	Uenig	Uenig

4.3.4 I hvilken grad bidrar Story Map til å utvikle leseforståelse på tvers av ulike sjangre?

De to siste spørsmålene handler om Story Map kan brukes i andre sjangre som eventyr og dikt.

Spørsmålet går ut på om elevene tenker at de kan bruke Story Map dersom lærer hadde lest et eventyr også, og i så fall, hvorfor tror de det? Her har jeg skrevet svarene inn etter rekkefølgen som de besvarte spørsmålene på.

Elev D svarer “uenig” på spørsmålet og begrunner det med at «da kunne det ha vært noe annet som står i skjemaet.»

Elev E svarer også «uenig» i at man kan bruke det på eventyr også: “Tingene kunne vært stått litt annerledes. *Tid*: Kan være hvilken som helst tid, ikke sted”.

Elev F svarer også “uenig” og er enig i at *tid* hadde vært vanskelig å finne ut av.

Siste spørsmål går ut på det samme, men nå er spørsmålet om Story Map kan bli brukt på et dikt også?

Her svarer elev E og F først, mens **elev D** lytter og sier på slutten seg enig i de to andre elevenes refleksjoner:

Elev E er uenig i at skjemaet kan bli brukt i dikt og supplerer retorisk med spørsmålet: «Hvor er menneskene? Hvor er hendelsene?»

Elev F er enig med E og begrunner hvorfor skjemaet ikke kan brukes ved diktlesing: «Hva er målet, hvordan være et mål, hva er hendelsen/problemet liksom?»

5. Analyse

Jeg vil i det følgende gi en analyse av funnene mine. Jeg har valgt å analysere funnene fra de to intervjuene samlet.

Etter det vil jeg drøfte funnene i lys av teorikapitlet. I drøftingsdelen vil jeg gå gjennom de ulike forskningsspørsmålene i kronologisk rekkefølge og bruke de samme underkapitlene som i presentasjonsdelen. Jeg kommer til å drøfte funnene ved å se på begge intervjuene under ett og ta for meg teori som støtter opp om disse.

5.1 Erfaringene med forsøket omkring Story Map

5.1.1. Høytlesingen

Generelt viser svarene at de seks elevene jevnt over opplevde høytlesingen som en positiv opplevelse. Alle responderte på erfaringen med begreper som «bra», «gøy» og «veldig fint.». En elev rapporterer at han syntes det var bra lest av lærer: "... og da lærte vi litt mer om ting". Høytlesingen kunne virke å være positiv for elevens læring. «Lærte litt mer» kan bety flere ting, som for eksempel at eleven lærte mer når lærer leste istedenfor å sitte alene og lese, eller at eleven lærte mer enn ellers, fordi alle fikk høre den samme fortellingen samtidig, i tillegg til å reflektere over innholdet og fylle ut skjemaet i felleskap.

5.1.2 Å jobbe med andre

Å fylle inn skjemaene to og to eller tre og tre elever sammen, gikk også «bra»; her svarer fire av seks elever det samme. De to siste svarer «gøy» og forklarer det med «for da kunne vi komme med ulike ting og notere», og «eg fikk liksom ide om ka eg kunne skrive». To andre elever uttalte at de «kunne lære av andre» og «det gikk bra fordi eg hadde noen å jobbe med». Fire av seks elever understreket betydningen av det sosiale ved å arbeide sammen. Det ble til og med nevnt at da kunne de lære av andre.

Dette støtter opp om Lev Vygotskijs sosiokulturelle teori. Læring og utvikling skjer i dialog med andre i en sosial kontekst. Gjennom tale blir vi ikke bare i stand til å uttrykke tanker og resonnement, men også skape dem i samhandling med andre og som i neste omgang gir innsikt og forståelse i strukturer og forhold mellom gjenstandene det læres om (Vygotskij, 2001, s. 16).

At det var sosialt og «mye snakking», som to elever nevnte, og kanskje «litt mer lyd enn det trengte», som den ene rapporterte om, vitner om elevaktivitet og engasjement. Dette kaller Skaftun og Michelsen for «risiko i praksis» (Michelsen, 2020, s. 164). De hevder at en slik «risiko i praksis» er det opp til læreren å skape, gjennom også å planlegge for muligheter til improvisasjon og faglig engasjement både fra elever og lærer. Det er muligens trygt for elever å gjøre instrumentelle oppgaver mens lærere kontrollerer undervisningssituasjonen, men åpner man for en slik tillitsbasert risiko der elever og lærer føler seg trygge nok til å være seg selv og vise engasjement i det de jobber med, og at prøving og feiling er en del av læring og utvikling, vil verdifull erfaring og kunnskap tilegnes og utvikles i dialog med andre. Likevel må man som lærer passe på at ikke dette engasjementet pågår uten mål og mening, slik at elevene blir helt overlatt til seg selv over lang tid. Den muntlige aktiviteten kan innebære en risiko for å spore helt av, med den konsekvens at man mister oversikten over hvor man skal og i hvilken retning utviklingen skal gå. Som en autonom veileder har læreren ansvar for å holde oversikt over når det er på tide å gå videre med oppgaven.

5.1.3 Forklaring av begreper

På spørsmål om noe kunne vært gjort annerledes i høytlesingen, hvordan skjemaet var laget eller i klassesamtalen, nevner to elever at rutene i skjemaet kunne ha vært laget litt større, og en elev ymter frampå at «det hadde vært gøyere uten stopp», det vil si uten lesestopp.

To elever sier imidlertid at ordene kunne vært bedre forklart. Det forutsettes å tro at de mener spesifikke ord som var med i skjemaet, som «personer», «sted», «tid», «handling», «problem», «mål» og «løsning». En av elevene sa at det var et av ordene han ikke forstod, og det var begrepet «handling». Begrepet var forklart i begynnelsen av økten da lærer modellerte og gikk gjennom begrepene i rutene i skjemaet. Begrepet er et abstrakt, vitenskapelig begrep som skal innlemmes i elevens litterærfaglige vokabular med tiden (jamfør Vigotskij, 2001). Begrepet blir presentert for elevene, men her får lærer ikke med seg at enkelte elever ikke fikk med seg hva ordet betød i innledningsfasen. Lærer underviste da fra tavlen og presenterte skjemaet med de forskjellige begrepene i hver rute, deriblant «handling». Lærer forklarte begrepet, men her kan det mest sannsynlig bety at lærer ikke knyttet begrepet godt nok til elevenes bakgrunnskunnskaper, ikke brukte nok tid til å dvele ved ordet og ikke fikk forankret begrepet godt nok i sammenheng med deres livsverden. Det vitenskapelige begrepet blir da hengende i luften, uten kontakt med elevenes hverdagspråk.

Eleven vår sa imidlertid i intervjuet at han etter hvert forstod hva ordet betydde, selv om han ikke ytret at han ikke forstod. Faglighet må imidlertid kommuniseres ut, så i og med at han eller andre elever ikke sa noe, oppfattet lærer det slik at alle var sånn noenlunde innforstått med hva begrepet betydde og gikk videre med å forklare de andre begrepene. Lærers forventning om at elever sier ifra dersom de opplever uklarheter, speiler ofte en virkelighet i skolen. Men lærerfaglighet og elevfaglighet er to forskjellige dimensjoner. Læreren er i lys av sin rolle mer faglig kompetent enn eleven, men begge dimensjonene skal uansett harmonere sammen til elevens beste i undervisningen. Da er det uansett lærers ansvar å møte eleven «der eleven er». Eleven valgte å ikke kommunisere ut at han ikke forstod begrepet. Det kan ha mange årsaker og er et fenomen som gjelder mange elever. På tross av det lyttet vedkommende elev til samtalen i klassen der begrepet ble nevnt i flere sammenhenger i løpet av økten. Ved kognitivt å bevege seg mellom delene og helheten av fortellingen for samtidig hente fram egne bakgrunnskunnskaper som passet til det han så langt hadde erfart om begrepet, fant han etter hvert ut hva det betydde. Utvikling finner sted, men i små steg. I løpet av denne prosessen har eleven ikke fått bruke ordet i muntlig forstand, men han har fått en anelse om hva det kan bety og hører etter hvordan det blir brukt i klasseromssamtalen. Etter hvert vil han mest sannsynlig imitere lærer og andre elever og bruke ordet der han føler seg trygg på å bli forstått. Det er det Hetmar kaller «utførelse» (Hetmar, 1996). Utførelse skjer ikke før begrepet blir kommunisert ut sammen med andre og som dermed vil synliggjøres for lærer at dette har eleven prosessert og tatt opp i bevisstheten og nå er det i bruk. Det er på denne måten, i en kontekst der lærer har sin rolle og elevene sine, at lærer får erfare elevfaglighet i tidvise, små glimt.

I følge Vygotskij vil det gå en viss tid før de spontane begrepene blir erstattet med de vitenskapelige (Vygotskij, 2001, s. 165), noe lærer ikke kan kontrollere om når skjer. I mellomtiden «bades» elevene med flere begreper innenfor praksisfelleskapet. Det vil etter hvert utvikle elevenes lesekompetanse, avhengig av modning og alder. Og som en legitim deltaker i et faglig profesjonsfelleskap er dermed denne eleven, på et visst tidspunkt, klar til å bruke et nytt, vitenskapelig begrep, som han igjen kan bygge på videre på når det samme begrepet dukker opp ved senere anledninger.

5.1.4 Erfaringer med lesestopp

To elever uttalte seg om lesestoppene vi hadde underveis i lesingen for å klargjøre stoffet bedre ved utfyllingen av skjemaet. Den ene mente at med lesestopp etter hvert kapittel kunne de korrigere notatene i skjemaet: «... for det er noen som ikke klarer å skrive, og så skriver

man ofte det man hører, for hvis ikke, kan det være at vi skrev noen feile ord for vi skrev det på *den* plassen»: Her; feil ord i feil rute. Utsagnet «... og så skriver man ofte det man hører», tolker jeg slik: Her skal det læres noe, og da er det viktig å være stødig med tanke på utfylling av rutene: I fellesskap finner de ut om det er «rett» eller «feil» rute de har notert i. Da «skriver man ofte det man hører». Det kan bety at to og to prøver og feiler sammen, slik de to tenker i fellesskap at det skal være, mens de i plenum enten kan finne støtte i det har gjort, eller at de erfarer at andre har gjort noe annerledes. Da vil disse to tolke det som blir sagt og muligens finne en ny forståelse, så da «skriver man ofte det man hører».

En annen uttalelse som kom i samtalen, var at lesestopp var bra, for «da forstod flere etter hvert, og da slapp vi å stå i ro veldig, veldig lenge, så det gikk jo fint for andre som ikke er like kjappe å skrive, ja, folk som ikke hører helt ...» Dette utsagnet støtter den tidligere forskningen, der Story Map nettopp ble brukt for elever med lavt mestringsnivå. De erfarte nytte av å bruke det som et overordnet kart for å forstå og huske fortellinger.

5.2 Elevens tanker om sin egen læring i løpet av forsøket

5.2.1 Vanskelighetsgrad

Elevene rapporterer i all hovedsak at Story Map var en lett oppgave, eller passe lett. To elever mente det var «litt avslappende». En elev sier at det var veldig bra og «liksom ikke vanskelig, ikke sånn veldig lett heller, middels, bare litt mer enn lett». Den lengste forklaringen på om oppgaven var lett, middels eller vanskelig, kom som følger: “Eg synes atte, det var sånn der, det var ikke passe, det var sånn, det var ikke i nærheten av passe, det va litt langt over passe, og litte grann langt ... forbi, eller litte grann altså før passe og litte grann etter passe”. Her bruker elevene sitt spontane språk til å forklare lærer om hvordan han oppfattet vanskelighetsgraden av oppgaven. Eleven ønsker å forklare så eksakt som mulig hvordan oppgaven ble vurdert, med ord som skal dekke hele denne opplevelsen. Modning, som skjer gradvis og er en uavhengig størrelse, er individuelt forankret. Dette eksemplet viser nettopp hvor vanskelig det kan være for barn å uttrykke tanker, følelser og erfaringer om en hendelse.

5.2.2 Læring

På spørsmålet om elevene lærte noe nytt er de usikre. Her nøler de, men i et svar fra en elev kommer dialogen inn igjen: “Eg synes det er ganske bra når vi jobber ... i hvert fall flere, fordi at da på en måte, da har vi forskjellige meninger, sånn at vi prøver å blande de litt sånn når vi skriver svar”. Dette støttes opp av en annen elev også som hevder at det er bedre å jobbe i grupper enn hver for seg. Å drøfte sammen med medelever er viktig for informantene. Da kan

de resonnere sammen med flere medelever, enten for å finne flere eller andre svar i oppgaven. Det er denne type dialogisk undervisning som hele den sosiokulturelle teorien er tuftet på (Vygotskij, 2001).

På spørsmål om de lærte noe i prosessen, svarer en elev: «Det var litt vanskelig å forstå hva du mente, og så var det ... men det var enkelt; oppgavene». Etter litt oppklaring mener eleven at det som var vanskelig å forstå i starten, ble enklere når han begynte å jobbe med oppgavene. Det var altså utfordrende i starten, men det kom seg da de begynte å jobbe med skjemaet. I møtet med teksten vil de kunne finne sine egne forklaringer og forståelser som de skal skriftliggjøre i skjemaet, dette ved å hente støtte fra egne bakgrunnskunnskaper (Roe, s. 30). Å tolke teksten for å kunne svare på oppgavene ved å fylle inn ord og setninger i Story Map, krever vedvarende, hermeneutiske prosesser som henter ut informasjon fra egne mentale skjemaer som eleven har lagret, og i læringskonteksten vil elevene i løpet av dialogen finne ut hva de ønsker å skrive i rutene. Som en elev sa: «Når vi liksom stoppet og skulle skrive ned det som skjedde i hvert kapittel, så på en måte kunne vi prøve å huske; at vi lærte på en måte mer av det.»

Alt i alt gir likevel halvparten et «nei»-svar på om de lærte noe i det hele tatt. En elev svarer ikke på spørsmålet i det hele tatt, men to av elevene svarer litt mer utfyllende. Den ene har lært noe «på en måte» i arbeidet med skjemaet to og to, den andre sier han syntes det var «litt vanskelig å finne ut av» om han lærte noe etter at skjemaet var utfylt og han deltok i klasesamtalen. I følge Vygotskij tar læringsprosessen tid og er individuelt betinget (Vygotskij, 2001, s. 164). Disse elevene er også såpass unge og har liten erfaring med å skulle rapportere muntlig om egen læring, og iallfall kan man ikke forvente noen spesielt utdypende kommentarer.

«Det var litt gøyt siden da du spurte så kunne vi svare, og ofte så var det litt sånn..ehm, vi visste jo at det var en sånn Arne Svingen-historie og at noen ganger så går det litt galt, men det går jo slutt...bra til slutt.» Utsagnet kommer fra en elev som refererer til at han kjenner til Arne Svingen bøkene. «Det var litt gøyt siden da du spurte så kunne vi svare»; Her har jeg sannsynligvis tilpasset mitt språk til elevenes språk. Det stilles med andre ord ikke for vanskelige spørsmål av meg, og det muliggjør at eleven kan svare på spørsmålene som blir stilt. Eleven relaterer seg til sine bakgrunnskunnskaper om emnet og kan svare utfra erfaringer med denne typen krimbøker og at «det går bra til slutt». Da ligger mulighetene der for at elevene kan bevege seg mot nye utviklingsnivå. Likevel kan man som lærer ikke ta det for gitt at alle har den samme erfaringer om denne type krimbøker som denne gutten. Informanten her

ser det fra sitt ståsted og rapporterer at alle i klassen kjenner til disse bøkene og at de hadde positive forventninger til teksten. Det er ikke nødvendigvis en sannhet. Likevel var lærerens observasjoner før høytlesingen begynte, at elevene stort sett var forventningsfulle og gledet seg til møtet med teksten. Det var ikke så skummelt, og mange i klassen rapporterte før lesingen at de kjente til disse bøkene.

På spørsmålene om det var nyttig at jeg repeterte hva som hadde skjedd i forrige kapittel i boka og undret meg sammen med dem om hva som kom til å skje videre, anså de det som over gjennomsnittet nyttig. Under repetisjonen tolket elevene informasjonen om hva som hadde skjedd så langt i boka, prøvde ut nye hypoteser for fortsettelsen for så å sette dem ut i livet i dialog med andre elever. Det oppleves som spennende å være på jakt etter noe, å finne ut av spørsmålene sammen, å oppdage, fortolke og sammenkoble informasjon som danner nye spor i krimfortellingen.

Ved å se på hva som kunne være forskjellen på å lese boka alene uten Story Map mot å lese den slik som i klassen i dette forsøket, svarte to av informantene at de kunne glemme fortere når de leste alene, så det var bedre med skjema. Som en informant sa: «Det kan av og til være bra å bruke skjema, for liksom hvis vi har en oppgave å lese og fortelle om hva det skal handle om, og så har vi glemt det». Her har eleven fått med seg noe om formålet med bruk av skjemaet, som det også var informert om før høytlesingen startet, om hvordan bruke skjemaet i ettertid. Her har det oppstått en oppfatning av at man skal huske noe spesifikt ved hjelp av Story Map for å kunne gjengi innholdet videre.

To informanter sa videre at forskjellen var at man behøvde skrive mindre ved å lese alene.

På spørsmålet om hva forskjellen var mellom de to metodene, ble det også meddelt at ved å lese historien alene ville det ikke være nødvendig å bruke Story Map, for dersom man hadde glemt noe, kunne man gå tilbake og «se på den aktuelle siden selv». Det betyr at eleven kunne selv gå tilbake på de aktuelle sidene i boka og finne opplysningene som var nødvendig for videre forståelse. Dermed ville man få med seg mer, fordi man da aktivt kan styre og kontrollere egen lesing bedre. En annen svarte at dersom man bruker skjema, blir det skrevet ned med en gang, og da «trenger vi egentlig ikke huske». Kan tyde på at eleven mener at da stod det jo skrevet der, da trengte du ikke jobbe aktivt for å huske innholdet, da kunne du bare lese det som stod skrevet der. Og at det muligens ble oppfattet som en hjelp for hukommelsen, noe Story Map også var ment at det skulle være.

En annen elev poengterte at ved å lese selv finner du ut ting selv, men da får ikke de andre vite det, for «da du bruker skjema og hører på når noen leser, da får liksom alle rundt deg høre det og du husker litt bedre, da du har skrivd opp alt du har lest». Dette er et av mange utsagn i intervjuet som støtter opp om at dialogen med de andre i læringsfelleskapet gjør at de husker bedre i utviklingen av lesekompetanse.

I enkelte sammenhenger kan det derfor virke som de ser nytten av å bruke denne læringsstrategien.

5.3 Hvordan fungerer Story Map som læringsstrategi?

5.3.1 Utvikling av helhetlig leseforståelse

På spørsmålet om i hvilken grad Story Map utviklet helhetlig leseforståelse av en narrativ tekst, svarer fire av seks elever at de ikke forstod mer av teksten ved å bruke skjemaet.

Da blir mitt spørsmål om formålet med bruken var godt nok formulert før oppstart. Eller var det presentert for mange tekniske, abstrakte begrep på en gang i skjemaet, slik at de konsentrerte seg mer om å forstå dem, enn å finne ut om det i det hele tatt hjalp dem til å få oversikt? (Vygotskij, 2001, s. 137). Her skal elevene foreta mange operasjoner på en gang: De skal lytte, forstå teksten og begreper i både tekst og skjema, samt tolke og forstå tekstens innhold godt nok til å plassere viktige momenter for å få oversikt i skjemaet. Da kan det muligens bli utfordrende i tillegg å skulle overvåke egen læring. De fikk heller ikke muntlig beskjed om å vurdere det under økten. Elever på denne alderen kan være svært «konkrete» i sin tankegang og trenger god støtte til å aktivt foreta disse metakognitive betraktningene.

Et annet spørsmål som også dukker opp når jeg studerer svarene, er om informantene snakker hverandre etter munnen. Dersom en informant i gruppa sier «uenig», svarer de andre fort det samme. Den andre gruppa kan svare det stikk motsatte, alle tre svarer «enig» her, på samme spørsmål. For det er på slutten av intervjuet at disse spørsmålene blir stilt, og de kan ha blitt slitne. De kan ha hørt på den som svarer best for seg og som kanskje har en tendens til å svare først av alle, og så henger de seg bare på. Det er med andre ord en del variabler her som kan gjøre at reliabiliteten i svarene kan svekkes.

Men å se om de fikk en helhetlig oversikt over teksten, kun ved hjelp av et forsøk, skal godt gjøres på så kort tid. En elev svarer på mine tanker om dette: «Hadde sikkert lært meg lite grann hvis vi hadde snakket og lest mer», så her trengs det mer tid til å utforske strategien. Lærer opplevde også at timen gikk fort og at det ble liten tid til refleksjoner i etterkant.

Strategien skal øves på og erfares i felleskap, der refleksjoner er et viktig redskap for læring. En annen elev har vurdert det så langt om å bruke skjemaet: «... bedre å bruke et skjema enn å bare lese for ellers hoppe over det som skjer». Her kan man tolke det dit at eleven uttrykker at skjemaet hjelper dem til å utføre en grundigere gjennomgang av teksten, for ellers vil de kanskje lettere ha hoppet over, eller gått glipp av, både handling og andre viktige momenter i arbeidet med å finne en helhetlig oversikt over teksten.

I tillegg til disse faktorene kan man spørre seg: Hva betyr egentlig «læring» for dem? Betyr det her å forstå innholdet bedre? Er de for unge til egentlig å kunne svare adekvat på spørsmålet om Story Map kan hjelpe dem med å utvikle helhetlig leseforståelse? Fem av seks elever rapporterer først at de er enige i at de forstod innholdet bedre ved å fokusere på omgivelser, personer, plott/problem, viktige hendelser, utfall og tema i Story Map, men de sier likevel tidligere at de ikke lærte noe. Det i seg selv rapporterer om selvmotsigende svar i undersøkelsen. Vi må ha i minnet at disse elevene er i tiårsalderen og at metakognisjon kan være en anstrengende øvelse, men i tillegg kan man tenke at i løpet av såpass kort tid er det vanskelig å påvise at de har utviklet helhetlig forståelse, for denne strategien, som de fleste andre, er ment skal bli en integrert del av lesekompetansen *over tid*.

I all hovedsak viser delsvarene tydelige sprik på om de forstod helheten bedre ved å bruke Story Map, men en ting fem av seks elever er enige i, er at det var nyttig at læreren viste dem hvordan de skulle bruke skjemaet. Alle seks er enige i at det var fint at de fikk lov å notere i skjemaet under lesingen også, og at det ikke forstyrret dem ved å høre på og notere samtidig. Utsagnet om at «Jeg forstod det bedre da jeg begynte å jobbe med oppgavene» korrelerer med denne erkjennelsen.

5.4 Kan Story Map utvikle leseforståelse på tvers av sjangre?

5.4.1 Utvidet bruk av Story Map

Her er det spørsmål som går ut på om elevene tror de kunne ha brukt Story Map til å utvikle leseforståelse på tvers av ulike tekstsjangre som eventyr og dikt.

I svarene viser elevene mye litterær kunnskap. På spørsmålet om Story Map kan brukes på eventyr, gir de gode svar. Elevene er delt i to her. Tre i samme gruppe er enige at man kan bruke Story Map i eventyr, og tre i den andre gruppa mener det motsatte. De som mener man ikke kan bruke Story Map i eventyr, bidrar med interessante, faglige refleksjoner om hvorfor de mener det kan bli utfordrende. En elev sier: «... for da kunne det vært noe annet som står i

skjemaet», og en annen sier: “Tingene kunne vært stått litt annerledes. Tid: Kan være hvilken som helst tid, ikke sted”. Eleven får støtte av en medelev til denne uttalelsen.

En og annen elev svarer “ja” på spørsmålet om Story Map kan brukes på eventyr og begrunner det slik: “Fordi det er en ... på en måte litt likt, bare at det er, eh, litt forskjellige historier og sånt”. Eleven får støtte av en annen: “At i eventyr, då, så er det kanskje litt mer innlysende, sånn at det blir mer å lese der då, så det blir liksom samme liksom sånn der, så det går an å fylle ut samme skjema og sånn”.

Siste spørsmål går ut på det samme, men nå er spørsmålet om Story Map kan bli brukt på et dikt. Alle seks elever sier “nei” til spørsmålet. En elev sier: “Fordi dikt er veldig kjappe ... og det er lite grann vanskelig å forstå de”. En elev supplerer en annen elevs «nei» retorisk med spørsmålet: «Hvor er menneskene? Hvor er hendelsene?» En annen elev begrunner hvorfor skjemaet ikke kan brukes ved diktlesing, slik: «Hva er målet, hvordan være et mål, hva er hendelsen/problemet liksom?»

Disse elevene viser avanserte litterære kunnskaper og ferdigheter i sammenligningen av sjangre. De vet forskjellen på dikt og eventyr. De reflekterer hvorvidt de kan bruke Story Map på disse sjangrene og har gode argumenter for sine syn. Det blir nevnt at i et eventyr hadde kategorien «tid» i Story Map-skjemaet vært vanskelig å finne ut av. En annen nevner at kategorien «sted» kunne være vanskelig å finne ut av i et dikt. Å uttrykke sjangerbevissthet på denne måten vitner om utvikling av elevfaglighet. De viser her at de har bakgrunnskunnskaper om eventyr og dikt. Her er det mye å bygge på. Det virker som elevene liker å finne ut av problemstillinger som går ut på å sammenligne en faktor med en annen. Da bruker de sine bakgrunnskunnskaper for å finne ut av et problem.

5.5 Oppsummering

Jeg har i denne oppgaven undersøkt femteklassingers erfaringer med læringsstrategien Story Map. Så vidt jeg kan se er Story Map en lite brukt lesestrategi i skolen og var derfor ukjent for både elevene og meg. Forsøket foregikk i løpet av en skoletime. Seks elever ble intervjuet i etterkant, og intervjuene foregikk i to omganger med tre elever per gruppe. Hvert intervju varte mellom 15 og 18 minutter.

Jeg ville se på om bruken av Story Map i klassen kan bidra til utvikling av lesekompetanse. Derfor har jeg hatt et sosiokulturelt blikk på oppgaven, samtidig som jeg også har hatt en

faglig vinkling. Det teoretiske grunnlaget har i all hovedsak vært basert på den russiske språkforskeren Lev Vygotskij og hans sosiokulturelle læringsteori. Den danske forskeren Vibeke Hetmars arbeid om litterær faglighet har preget den faglige dimensjonen i oppgaven. Jeg har også lagt vekt på viktigheten av å ta hensyn til elevenes bakgrunnskunnskaper for utvikling av lesekompetanse.

I det følgende vil jeg ta for meg forskningsspørsmålene for å oppsummere funn i studien. Jeg kommenterer alle fire spørsmålene hver for seg med referanse til relevant teori.

Hvordan opplevde elevene forsøket?

Elevenes tilbakemeldinger om hvordan de opplevde forsøket, var positive fra samtlige. Å jobbe sammen med andre var også udelt positivt. Vygotskij hevdet at elevene lærer best i et sosialt og kulturelt fellesskap, og elevsvarene støtter dette synet.

En elev tok opp mangel på forståelse av et begrep, og det er klart at begrepsforklaringer som lærer gjorde før oppstart, kan ha vært mangelfulle og hatt sine svakheter. Det viser seg likevel at ved hjelp av dialogen som elever og lærer hadde i mellomtiden, forstod eleven begrepet ved å lytte til det de snakket om. Her resonnerer han seg fram til hva begrepet kunne bety, uavhengig av å formidle noe muntlig selv. Dette støtter opp om teoriene til Hetmar og Vygotskij om at vi lærer i den kulturelle konteksten der faget utøves. Vi utvikler oss faglig ved å lytte til andre og i neste omgang imitere dette ved å uttrykke faglighet selv, slik at andre igjen kan dra nytte av det samme, nemlig utvikle forståelse ved hjelp av det som blir formidlet. Både elever og lærere utvikler seg i samspillet og på sine nivå, med utgangspunkt i sine posisjoner. Her kan vi si at det nettopp er slik Hetmar forespeiler at undervisningens rom skal fungere; som et tilpasset fortolkningsfellesskap der alle har like og gjensidige muligheter til utvikling og læring (Hetmar, 1996, s. 23).

Ved lesestopp under høytlesingen ble det rapportert at elevene fikk korrigert momenter i skjemaet, og erfaringene var positive også her. Det ble i tillegg observert og nevnt at elever med lavt mestringsnivå kunne ha nytte av å gjøre dette. Dette utsagnet er i tråd med tidligere nevnte forskning på Story Map. Hetmar legger også vekt på at tilrettelegging av undervisningen er avgjørende for at alle elevers faglighet kan få mulighet til å utfolde seg (Hetmar, 1996, s. 75).

Hva tenker elevene om sin egen læring under og etter forsøket?

Elevene rapporterte at oppgaven med Story Map var lett, eller passe lett. At læring og utvikling skjer i elevenes nærmeste utviklingszone, som ifølge Vygotskij er en essensiell faktor (Michelsen, 2020, s. 51). Som tidligere nevnt bør elevene imidlertid alltid ha noe å «strekke seg etter» (Imsen, 2005, s.261), så med tanke på videre utvikling av lesekompetanse må man i så fall vurdere videre progresjon slik at temaet ikke bare blir funnet «lett» eller «for lett.»

Det var imidlertid ikke like enkelt for elevene å svare på om de hadde lært noe av å bruke Story Map. Det er første gang elevene tar strategien i bruk, så å uttrykke noe bastant om temaet i denne omgang, viste seg å være vanskelig. Det virker som begrepet «læring» er en abstrakt dimensjon som elevene finner det vanskelig å forholde seg til (Michelsen, 2020, s. 51).

Elevene var over gjennomsnittet positive til at lærer repeterte innholdet fra forrige kapittel før lesestart på nytt kapittel. De var også over gjennomsnittet positive til at lærer la opp til at de sammen kunne undre seg sammen over hva kom til å skje videre. Som en elev sa: «Det var egentlig bra for at du blanda deg inn». Autoritet er vanskelig å unngå i et klasserom, men her ble lærerautoriteten mest sannsynlig balansert på en slik måte at eleven satte pris på hvordan den ble brukt på (Michelsen, 2020, s. 170).

Å muntlig skulle sammenligne forskjellige måter å lese boka på, med eller uten bruk av Story Map, skapte engasjement. Her bygger elevene svarene på sine bakgrunnskunnskaper om hva det er for dem å lese bok alene, eller sammen med andre, med eller uten Story Map, og hva de mener kan være best av det ene eller det andre. Forskning viser at ved å trekke inn eksisterende bakgrunnskunnskaper om et tema, lærer elevene i dybden og får et bedre læringsutbytte (Regjeringen, 2014).

I hvilken grad bidrar Story Map som læringsstrategi til å utvikle helhetlig forståelse av en narrativ tekst?

Fire av seks elever var usikre på om Story Map hadde bidratt til å utvikle en mer helhetlig leseforståelse. En elev utdyper det slik: «Hadde sikkert lært meg lite grann hvis vi hadde snakket og lest mer.» Det er en observasjon i tråd med min erfaring i dette forsøket, at elevene generelt trenger mer tid til å finne ut om Story Map bidrar til å utvikle helhetlig forståelse av en narrativ tekst. En enkelt gangs bruk av Story Map er utilstrekkelig for å se om det har hatt noen effekt.

I intervjusituasjonen oppleves det som om elevene snakker hverandre etter munnen, i og med at alle tre gir like svar i den første gruppa, mens det i den andre gruppa gis tre like, men motsatt gruppesvar. Årsakene til det kan være flere, men det kan tyde på at intervju er en krevende metode å anvende i en slik undersøkelse, spesielt med tanke på elevenes unge alder.

I hvilken grad bidrar Story Map som læringsstrategi til å utvikle leseforståelse på tvers av ulike tekstsjangre?

Det samme som i forrige spørsmål, erfares også her. I det første spørsmålet av to, gir elevene i hver gruppe like, men to forskjellige svar. Den ene gruppa på tre elever er «enig», mens den andre gruppa på tre elever er «uenig». Gruppene er altså ikke enige i om Story Map hadde bidratt til å utvikle leseforståelse dersom lærer hadde lest et eventyr istedenfor. Begge grupper argumenterer relativt greit for hvorfor de mener det. At Story Map ikke kunne ha blitt brukt i diktlesing, er derimot alle seks informanter enige i. Svarene viser at de har utfyllende kunnskap om sjangrene «eventyr» og «dikt», nok til å kunne reflektere over hvorfor eller hvorfor man ikke kunne bruke Story Map der.

6. Konklusjon

Formålet med oppgaven var å forske på utvikling av lesekompetanse i en femteklasse ved hjelp av Story Map som læringsutviklende strategi. Jeg har sett på det i lys av både Vygotskijs sosiokulturelle teori og Vibeke Hetmars faglighetsbegrep. Jeg har poengtert at elevenes bakgrunnskunnskaper har betydning for elevenes leseutvikling. Elevenes svar kan ikke generaliseres til å gjelde alle elevers erfaringer ved bruk av Story Map. Dette mye på grunn av blant annet elevenes unge alder, i tillegg til et svært beskjedent forskningsmateriale.

Før jeg startet med forskningsoppgaven, var jeg relativt sikker på at elevene ville gi positive tilbakemeldinger på at de hadde lært noe av å bruke Story Map. Jeg forventet også at intervjuene skulle være noenlunde enkle å utføre. Dette fordi jeg som lærer er vant til å jobbe med barn i denne aldersgruppen. Jeg hadde også forberedt meg godt til intervjudelen.

På spørsmålet om hvordan elevene opplevde forsøket, var elevene positive, både til lærers rolle og deres påfølgende bruk av Story Map.

Forskningsspørsmålene om hva elevene tenkte om sin egen læring under og etter forsøket, og i hvilken grad Story Map som læringsstrategi bidrar til å utvikle helhetlig leseforståelse av en narrativ tekst, ga imidlertid ingen entydige svar. Generelt syntes elevene at oppgaven var lett, gøy og bra, men det var en utfordrende oppgave å finne ut om de egentlig hadde lært noe nytt av å bruke Story Map. I sammenheng med det kan man reflektere over om intervju var den optimale måten å tilnærme seg problematikken på. Det hadde muligens vært en bedre strategi å analysere arbeidene deres over lengre tid, i tillegg til å foreta en kvantitativ undersøkelse i hele klassen der man presenterte ferdige utfylte spørsmål og et visst antall svaralternativer etter en viss tids bruk av Story Map.

I det siste forskningsspørsmålet, som gikk ut på om Story Map bidrar til å utvikle leseforståelse på tvers av sjangre, gjorde elevene sitt for å føre en engasjert, faglig samtale. Her kunne det likevel virke som om de snakket litt etter munnen på hverandre, men svarene peker mot at de var usikre på om Story Map kunne brukes i eventyrsjangeren, men de var helt sikre på at strategien ikke kunne brukes i diktsjangeren. Når elevene svarer at Story Map ikke kan brukes til dikt, vitner det i prinsippet om forståelse og faglighet, for et dikt er normalt ikke episk eller fortellende, men en mer umiddelbar her-og-nå framstilling.

I løpet av intervjuene fikk jeg presentert relevant informasjon som jeg ikke fikk i løpet av forsøket inne i klassen. Svarene til informantene ga indikasjoner på at utvikling av

lesekompetanse finner sted i undervisningen, innimellom vagt, andre ganger mer tydelig for lærer. Svarene viser også at elevers litterære kunnskaper og ferdigheter ikke alltid blir kommunisert ut i samtalen, og tidvis blir det heller ikke etterspurt av lærer. Dermed vet man ikke eksakt hva eleven vet og kan. Derfor er Vibeke Hetmars forskning om at faglighet må kommuniseres ut, relevant for oppgaven. Vibeke Hetmars poeng om å tilpasse undervisningen for å utvikle elevfaglighet, kan tilnærmet ligne Vygotskijs teori om at læring bør finne sted innenfor den nærmeste utviklingszone. Begge disse vinklingene er essensielle for at lesekompetanse kan finne sted. Da vil samspillet mellom de ikke-vitenskapelige og vitenskapelige begrepene harmonere og bane vei både oppover og nedover.

At lesekompetanse utvikles i en sosial og kulturell kontekst, har vi støtte for i flere av svarene til elevene. Det er i dialogen at utvikling skjer. I tillegg underbygger denne studien hvor viktig elevenes bakgrunnskunnskaper er for å kunne skape mening og gi læringsutbytte i møte med tekster. At både lærerfaglighet og elevfaglighet er i et gjensidig avhengighetsforhold i arbeidet med teksten, er også diskutert og funnet essensielt i utvikling av lesekompetanse. Jeg har i tillegg vist at også lærerfagligheten kan videreutvikles gjennom samarbeid og samtale mellom lærer og elever.

Vi må imidlertid ta høyde for at alt dette som nå er nevnt, er krevende prosesser som tar tid. Utvikling av lesekompetanse og skjer i kontinuerlig dialog og samspill mellom elever og lærere. Både elever og lærer utvikler seg ut fra sitt eget nivå. Det viktigste er at samspillet mellom elev og lærer fungerer godt og at respekt og forståelse for hverandres unike posisjon er til stede. Det gir et godt utgangspunkt for all utvikling. Man kan konkludere med at mitt forsøk med Story Map i en klasse ble utført over et for kort tidsrom til å kunne slå fast at utvikling av lesekompetanse merkbart har funnet sted. I det store og hele skjer leseutviklingen gradvis, med små framskritt ved hjelp av forskjellige didaktiske metoder og innfallsvinkler, mot en stadig større, faglig sammenheng.

Å forske med barn er en spennende oppgave som krever at det etiske er på plass. I denne oppgaven er det svært unge elever i forskningen. Av den grunn erfarte jeg at man i intervjusituasjonen spontant kan stille ledende spørsmål for å «hjelp til» med å finne begreper, slik at informantene lettere kan svare på spørsmålene. En annen faktor er at man kan overse viktige, små utsagn fra elevene som egentlig viser seg å være av stor betydning, men som man først anser som uvesentligheter. Under bearbeidelsen av intervjumaterialet oppdaget jeg spor av elevenes faglighet, hvordan disse kom til uttrykk og hvordan man kan bygge videre på det i ettertid.

Jeg tenker at det viktigste funnet i denne oppgaven er at det er svært krevende å studere såpass unge elever. Det er en sammensatt prosess å intervju elevene og samtidig finne ut hva de mener og hvor de vil med sine svar. De kan for eksempel komme med en del springende og ufullstendige kommentarer til spørsmålene, og de kan bli trøtte og ukonsentrerte etter 15 minutters utspørring. Videre kan de plutselig la være å svare på et eller annet forskningsspørsmål, de kan begynne å herme etter hverandre og gi like svar, de ønsker kanskje bare å snakke meg etter munnen for å bli ferdig, og de har selvsagt heller ikke alle begreper inne for det de ønsker å forklare. Vi må alltid se på elevenes faglighet i lys av deres kognitive utvikling, så det er klart at her må man spørre seg om hvilke forutsetninger elever i tiårsalderen egentlig har til å referere til forskjellige læringsprosesser og læringsaktiviteter.

6.1 Veien videre

Jeg har i denne oppgaven satt søkelys på utvikling av lesekompetanse ved bruk av Story Map som læringsutviklende strategi.

Jeg erfarer at tidsrommet som undersøkelsen foregår i, med kun en gangs utprøving med påfølgende gruppeintervju, er for kort til å kunne rapportere om relevante funn, spesielt siden jeg hadde med såpass unge elever å gjøre. Gjennom forsøket og undersøkelsen har jeg likevel kommet fram til relevante resultater som gjennom forskningsbasert tilnærming har bidratt til å utvikle min egen lærerfaglige kompetanse.

Framover hadde det vært interessant å utforske hvordan elevene lærer å bruke Story Map med andre metoder enn det jeg har brukt, som for eksempel gjentatte perioder med stillelesing av tilpassede bøker og at skjemaet blir fylt ut underveis og over tid, gjerne i små grupper. Det hadde også vært interessant å kunne studert elevenes litterære utvikling over tid ved å ha benyttet seg av deres egne notater, både fra skjemaet og eventuelt notater om egen læring, når elevene er i ferd med å bli fortrolige med strategien.

I tillegg hadde det vært interessant å forske på hvilke muligheter og didaktiske implikasjoner Story Map kan ha i skolen. Potensialet er der, siden Story Map er en såpass lite benyttet læringsstrategi i norsk sammenheng.

7. Kilder

- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (1981, November/Desember). Developing Questions That Promote Comprehension: The Story Map. *Language Arts, Vol 58, No 8, Reading Instruction*, ss. 913-918.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bjorvand, A.-M., & Tønnesen, E. S. (2012). *Den andre leseopplæringa*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Creswell, J. W., & Guetterman, T. (2021). *Educational Research - Planning, conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Essex, UK: Pearson Education, Inc.
- Culler, J. (1975). *Structuralist Poetics: Structuralism, Linguistics and the Study of Literature*.
- Davis, Z. T. (1994, Jul - Aug). Effects of Prereading Story Mapping on Elementary readers' Comprehension. *The Journal of educational Research Vol 87. No. 6*, ss. pp 353 - 360.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen : Fagbokforlaget Vigemostad & Bjørke.
- Gabrielsen, E., & Strand, O. (2017). Rammer og metoder for PIRLS 2016. I E. Gabrielsen, *Klar framgang!* (ss. 13-31). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær Forståelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hetmar, V. (1996). *Litteraturpædagogik og elevfaglighed, del 1 og 2*. Danmarks Lærerhøjskole.
- Hetmar, V. (2013). Faglighed . *Faglighed og dannelse*, ss. 7-17.
- Imsen, G. (2012). *Elevens verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, F. F., Kjærnsli, M., & Roe, A. (2020). Lesing i PISA 2000-2018: Norske elevers lesekompetanse i et internasjonalt perspektiv. I T. S. Frønes, & F. Jensen, *Like muligheter til god leseforståelse?* (ss. 21-45). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2019). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.

Kolbeinsen, S. (u.d.).

<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/18988/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Hentet fra uit.no:

<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/18988/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Kunnskapsløftet. (2021). Bergen: Fagbokforlaget.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo : Gyldendal.

Kverndokken, K. (2015). *101 måter å lese leseleksa på*. Bergen : Fagbokforlaget .

Magnusson , C., & Frønes, T. (2020). Norske elevers kunnskap om strategier for leseforståelse. I T. S. Frønes, & J. Fredrik, *Like muligheter for god leseforståelse* (ss. 79-106). Oslo: Universitetsforlaget. Hentet fra Webområde for vitenskaplig publikasjon: <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-04>

McTigue, E., Douglass, A., Wright, K. L., Hodges, T. S., & Franks, A. D. (2015, July/August). Beyond the Story Map: Inferential Comprehension via Character Perspective. *The Reading Teacher Vol 69, No. 1, Innovative & Intergrated Instruction*, ss. pp. 91 - 101.

Michelsen, A. S. (2020). *Litteraturredaktikk*. Oslo: cappelendam.no.

Neteland, R., & Aa, L. I. (2020). *Master i norsk Metodeboka 2*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Pring, R. (2015). *Philosophy of Educational Research*. Chennai: Bloomsbury Academic.

Regjeringen. (2014, September). *Elevenes læring i fremtidens skole. En offentlig utredning. NOU 2014:7*. Hentet fra Regjeringen.no:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/nou/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>

Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.

Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Rosenblatt, L. M. (2012). *Litteraturläsning*. Malmö: Studentlitteratur AB, Lund.

Skardhamar, A.-K. (2001). *Litteraturundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Skaalvik, E. M. (1999). Etske spørsmål i skoleforskning. *Etikk og metode, skriftserie nr 12*, 20.

Statped. (2021). *Læringsstrategier og leseforståelse*. Hentet fra Webområde med video:

<https://www.statped.no/laringsressurser/sprak-og-tale/laringsstrategier-og-leseforstaelse/>

Svendby, E. B., Øien, I., & Willumsen, E. (2019). Involvering av barn i samproduksjon i forskning - metodologiske og etiske aspekter. I O. P. Askheim, I. M. Lid, & S. Østensjø, *Samproduksjon i forskning* (ss. 180-195). Oslo: Universitetsforlaget.

Svingen, A. (2016). *Skattekartet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Tveiten, A. C. (2019). *Læringsstrategier generelt, med fokus*. Hentet fra Webområde for masteroppgave: <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/2622232/Tveiten%2C%20Anne%20Cecilie.pdf?sequence=1>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *udir.no*. Hentet fra Kompetansemål etter 7.trinn: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv110?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (u.d.). *Fagbok i bruk i alle fag i videregående skole*. Hentet fra Webområde for Universitetet i Stavanger : <https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/mrehjfjTCwQ1GM3CLq5t6gC3cnFTglOokG5phuu2AuRn14AGVV.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (u.d.). *Grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra Webområdet for udir: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>

Vygotskij, L. (2001). Utviklingen av vitenskapelige begreper i barndommen. I *Tekning og tale* (ss. 135-183). Oslo: Gyldendal akademisk.

Wagner, Å., Strand, O., Støle, H., Knudsen, K., Hovig, J., Huru, C., & Hadland, T. (2021). *Norske tiåringers leseforståelse*. Hentet fra Webområde for unis.no, Universitetet i Stavanger: https://www.uis.no/sites/default/files/2023-06/PIRLS_rapport_2021_nettsversjon_260523_0.pdf

8. Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til foresatte

Til foresatte for elevene i klasse 5x ved XXX skule

Dette er et spørsmål til dere som foresatte i klasse 5x, om elevene kan få delta i et forskningsprosjekt som handler om leseforståelse i skolen.

Formål

Jeg heter Åshild Engen og er lærer ved XXX skule. Jeg er i ferd med å ta en mastergrad i undervisning med vekt på nordisk språk og litteratur ved Universitetet i Bergen. I masteroppgaven skriver jeg om leseforståelse på mellomtrinnet i barneskolen.

I forbindelse med masteroppgaven ønsker jeg å gjennomføre et forskningsprosjekt med elevene i klassen. I prosjektet skal jeg lese høyt fra boka «Skattekartet» av Arne Svingen, og underveis og etter at boka er lest ferdig skal elevene svare skriftlig i små grupper på et skjema som hjelper til med å organisere informasjon fra den oppleste teksten. I etterkant ønsker jeg å foreta et intervju med seks elever i klassen, fordelt på to grupper. Jeg ønsker å ta lydopptak av tekstsamtalene.

I forskningsoppgaven ønsker jeg også å ta i bruk elevenes notater fra skjemaet som de skal bruke i oppgaven.

Målet med oppgaven er at elevene skal utvikle og vise lesekompetanse i arbeid med skjønnlitterære tekster. Jeg er i denne sammenhengen interessert i å se hvordan bruk av et spesifikt skjema fungerer og om dette skjemaet kan være med på å fremme leseforståelse.

Hva innebærer det å delta?

Elevene vil delta i et ordinært undervisningsforløp i norsk der jeg bruker høytlesing fra en skjønnlitterær bok, og elevene skal underveis og etter lesing fylle ut et tilrettelagt skjema som kalles «Story Map». Dette skjemaet har noen hjelperuter som skal få i gang elevenes

refleksjoner omkring tekstens struktur og innhold. Situasjonen vil være tilnærmet lik en vanlig undervisningstime i norsk.

For de elevene som blir tatt ut til gruppeintervju i etterkant, vil det foregå i et eget rom med kun elevene og meg til stede. Samtalen med gruppen vil bli tatt opp med digital diktafon. Det er aktuelt å ta opp gruppesamtalen på lydfil i løpet av prosjektet.

All registrering av elevenes tale vil bli anonymisert ved lagring og ved bruk i den ferdige oppgaven.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i samtalen som tas opp på diktafonen.

De elevene som samtykker i å delta i prosjektet, kan bli valgt ut til opptak etterpå, samt bli bedt om å frigi de individuelle notatene som ble gjort underveis og etter høytlesingen.

Elevene kan trekke seg når som helst uten å måtte begrunne dette nærmere.

Dersom en elev trekker seg fra prosjektet, vil alle innsamlede data om denne eleven bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser dersom eleven ikke ønsker å delta eller senere velger å trekke seg. Opplysningene om alle elever vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene slettes og anonymiseres når oppgaven er ferdig i mai 2023.

Elevens personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker elevens opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om elevene til formålet som beskrevet i samtykkeskjemaet. Opplysningene blir behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være meg og min veileder Heming Gujord ved Universitetet i Bergen som har tilgang til utskrifter av intervjuene som er tatt opp på diktafonen. Utskrift vil være anonymisert.

- Materialet vil lagres på den digitale diktafonen.
- Lydopptak og tekstfiler vil lagres på diktafonen i et låsbart skap på mitt arbeidsrom på skolen. Ved bruk av fiktive navn/koder vil ingen navn kunne gjenkjennes.
- Ved endt studium publiseres masteravhandlingen, og deltakerne vil ikke kunne identifiseres i publikasjonen.
- I masteravhandlingen vil jeg drøfte informantenes uttalelser opp mot teori om temaet. Sitater fra informanter kan brukes i publikasjonen, men da anonymisert.

Hva skjer med opplysningene når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Etter planen skal prosjektet avsluttes i mai 2023. Alt av personopplysninger, lydopptak og transkribert tekst vil slettes umiddelbart i det avhandlingen godkjennes, og prosjektet avsluttes.

Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- Å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Kontakt og ansvar

Har dere spørsmål angående studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, kan det sendes på epost til meg: *ashild.annie.engen@alver.kommune.no* eller til min veileder Heming Gujord ved Universitetet i Bergen: *heming.gujord@uib.no*

Studien er meldt inn til RETTE, som er Universitetet i Bergen sitt system for oversikt og kontroll med behandling av personopplysninger i forsknings- og studentprosjekter. RETTE har også kontroll over prosjekter knyttet til læringsanalyseformål. Universitetet i Bergen koordinerer prosjektet inn mot Norsk Senter for Forskningsdata (NDS).

På neste side finner dere en samtykkeerklæring der dere kan krysse av om barnet deres kan være deltaker i forskningsprosjektet. Å delta betyr mulighet for å bli plukket ut for å

1. delta i et gruppeintervju som blir tatt opp på lydbånd
2. frigi elevens skriftlige notater fra «Story Map»-skjemaet

Elevene vil bli valgt ut blant de som leverer samtykke. Elevene vil få muntlig informasjon om prosjektet, men det er flott om dere kan gå gjennom dette skrivet og sammen skrive under på samtykkeerklæringen.

Prosjektet og opptaket vil finne sted i løpet av juni måned i 2022.

Vennlig hilsen Åshild Engen

Svarslipp om forskningsprosjekt i regi av Åshild Engen i forbindelse med masterutdanning ved UiB.

Samtykkeerklæring til deltakelse i forskningsprosjekt om leseforståelse på 5. trinn ved XXX skule, juni 2022:

Sett kryss i grønn boks for samtykke:

I forbindelse med et forskningsprosjekt om leseforståelse i skolen, som beskrevet i informasjonsskrivet fra Åshild Engen, samtykker jeg i at mitt barn som er elev ved XXX skule kan delta i et gruppeintervju som det blir tatt lydopptak av, samt frigi notater fra utfylt arbeidsskjema fra høytlesingsoppgaven.

Sted og dato:

Fornavn og etternavn til eleven:

Underskrift foresatte:

Vennligst returner svarslippen til kontaktlærer innen fredag 3.juni.

Som en belønning for innsatsen vil jeg i etterkant gi klassen en felles påskjønnelse ved endt prosjekt, i form av ispinne e.l.

1. Hvordan opplevde elevene forsøket?

- a) Kan dere si noe om hvordan høytlesingen fungerte? Begrunn svaret.
- b) Kan dere si noe om hvordan det fungerte å fylle inn i skjemaet to og to? Begrunn svaret.
- c) Kan dere si noe om hvordan samtalen fungerte i klassen, etter at boka var lest ferdig?
- d) Kan dere si om det var noe som kunne vært gjort annerledes i
 - høytlesingen
 - hvordan skjemaet var laget
 - i klassesamtalen?
- e) Har dere arbeidet med «Story Map» tidligere, eller noe som ligner?

2. Hva tenker elevene om sin egen læring under og etter forsøket?

- a) Var det en lett, middels eller en vanskelig oppgave å bruke «Story Map»?
- b) Hva var det som gjorde den lett, middels eller vanskelig?
- c) Kan du kort fortelle om du lærte noe nytt av å gjøre en slik oppgave? For å dele det opp, lærte du noe nytt under
 - høytlesingen
 - i arbeidet med skjemaet to og to elever sammen
 - etter at skjemaet var ferdigfylt og du deltok i klassesamtalen
- d) Etter hvert kapittel undret meg sammen med dere om hva som muligens kom til å skje i neste kapittel. Og neste gang da jeg skulle fortsette lesingen, repeterte jeg hva vi hadde lest forrige gang.
 - På en skala fra 1-10, der 10 er den beste skåren, hvor nyttig var det for deg at jeg undret meg sammen med dere om hva som muligens kom til å skje i neste kapittel?
 - På en skala fra 1-10, der 10 er den beste skåren, hvor nyttig var det for deg at jeg repeterte hva vi hadde lest forrige gang?
- e) Hva tenker du er forskjellen på å

- lese boka på din egen måte uten å bruke «Story Map»?
eller
- bli lest for og å bruke «Story Map» samtidig?

3. I hvilken grad bidrar Story Map som læringsstrategi til å utvikle helhetlig leseforståelse av en narrativ tekst?

Enig eller ikke?

- a) Jeg syns at jeg forsto mer av teksten ved å bruke skjemaet «Story Map»
- b) Jeg syns jeg forsto mer av innholdet i teksten ved å fokusere på omgivelser, personer, plott/problem, viktige hendelser, utfall/resultat, tema
- c) Jeg synes jeg lærer best av å jobbe alene når jeg skal svare på «Story Map»-skjema
- d) Jeg syns jeg lærer best av å jobbe sammen med andre når jeg skal svare på «Story Map»-skjema
- e) Jeg syns det var nyttig at læreren viste meg først hvordan jeg skulle bruke skjemaet
- f) Jeg burde ikke ha fått lov til å notere navn på personer, viktige hendelser og annet mens vi leste boka, for det forstyrret meg under høytlesingen
- g) Det var vanskelig å finne ut hvordan jeg skulle bruke skjemaet under høytlesingen

4. I hvilken grad bidrar Story Map til å utvikle leseforståelse på tvers av ulike tekstsjangre?

1. Tenker du at du kunne ha brukt «Story Map»-skjemaet dersom jeg hadde lest et eventyr også?
 - a) I så fall, hvorfor tror du det?
 - a.a) Hvordan tror du det hadde fungert da?
 - b) Dersom ikke, hvorfor ikke?
 - b.b) Hvordan tror du det ikke hadde fungert da?
2. Tenker du at du kunne ha brukt «Story Map»-skjemaet dersom jeg hadde lest et dikt også?

a) I så fall, hvorfor tror du det?

a.a) hvordan tror du det hadde fungert da?

b) Dersom ikke, hvorfor ikke?

b.b) Hvordan tror du det ikke hadde fungert da?