

Masteroppgåve Undervising og læring

Leseforståing og lesemotivasjon på 10. trinnet –

Korleis omarbeide tekst for å nå djupare forståing?

av Line Balsnes

Master i undervising og læring, spesialisering i norsk

2021

Tal ord: 29105



HØGSKULEN
I VOLDA

Abstract

Reading skills are important for the acquisition of knowledge in and out of school. Traditionally, reading has been looked upon as the responsibility of the Norwegian language teacher, but today it is defined as every teacher's responsibility. Reading with a high level of understanding is a complex activity, it will involve transforming text to reach deeper understanding. Reading motivation is an important component, and the aim of this study has been to investigate how teacher instruction may promote understanding and motivation.

In this study, I have investigated what elements in reading instruction the teacher should include. Motivation and the well-known American reading program Concept Oriented Reading Instruction (CORI) have been emphasized. In 2014 J. T. Guthrie and S.L. Klauda conducted a study on reading comprehension, engagement and motivation among youths, built on the framework of CORI. In their study they emphasized engagement support from teachers, focused on reading comprehension, strategy and concept-oriented reading in order to increase motivation. Based on this, I have studied a selection of teachers' reading instruction in order to increase the students' reading motivation, in order to have a positive impact on reading comprehension. Hence my following research question was:

What do 10th grade teachers emphasize to increase reading comprehension and reading motivation in students, and how is this linked to what happens in the classroom?

I used a qualitative case study with observation and interview methods. Both observation form and interview guide are influenced by the categories in Guthrie and Klauda's (2014) CORI implementation. The findings of the observation and interview are analysed and discussed in light of acknowledged reading research and reading motivation theory. Through analysis and collected data, I found that the teachers emphasized the aspect of understanding in reading. They planned their lessons thoroughly and wanted to create engagement. The teachers aimed at meeting the inner motivation and accommodate autonomy, in line with CORI, but this was not evident in the classroom. Increasing the value aspect in reading was in varied degrees accommodated. Several teachers found cooperative learning and variations in oral reinforcement important, which also were reflected in the classroom activities.

Samandrag

God lesekompetanse er viktig for tileigning av kunnskap, både i og utanfor skulen. Lesing har i skulen tradisjonelt blitt sett på som norsklæraren sitt ansvar, men er i dag definert som alle lærarar sitt ansvar. Det å lese med god forståing er ein kompleks aktivitet, det vil krevje at ein greier å omarbeide tekst for å kome fram til ei djupare forståing. Her er motivasjon ein viktig faktor, og formålet med studien har vore å finne ut korleis lærarar kan legge til rette undervising for å fremje leseforståing og lesemotivasjon.

I studien har eg fordjupa meg i kunnskap om kva leseundervising bør innehalde. Motivasjon og det kjende amerikanske leseprogrammet Concept Oriented Reading Instruction (CORI) har vore vektlagd. J. T. Guthrie og S. L. Klauda gjennomførte i 2014 ein studie i leseforståing, engasjement og motivasjon blant ungdom, bygd på rammeverket til CORI. I studien vektla dei engasjementstøtte frå lærarar, med vekt på leseforståing, strategibruk og omgrepsforståing for auka motivasjon. Med dette som bakteppe har eg forska på korleis det hos eit utval lærarar blir lagt til rette for undervising med formål om å fremje lesemotivasjon, som igjen vil kunne ha positiv innverknad på leseforståing. Denne problemstillinga har eg forsøkt å finne svar på:

Kva vektlegg eit utval lærarar på 10. trinnet for å fremje leseforståing og lesemotivasjon hos elevane, og korleis samsvarar det med kva som blir gjort i klasserommet?

Eg brukte ein kvalitativ casestudie med observasjon og intervju som metode. Både observasjonsskjema og intervjuguide er influert av kategoriane i CORI implementeringa til Guthrie og Klauda (2014). Funna i frå observasjon og intervju er analysert og drøfta i lys av anerkjent leseforskning og motivasjons- og lesemotivasjonsteori. Studien er bygd opp kring førande etiske retningslinjer. Gjennom analyse av innhenta materiale, drøfta opp mot det presenterte kunnskapsgrunnlaget, fann eg at lærarane vektla forståingsaspektet ved lesing. Det vart brukt god tid til planlegging og vist til eit ønskje om å skape engasjement. Lærarane hadde eit mål om å vekke den indre motivasjonen til elevane. Dei var opptekne av å legge til rette for valfridom, jamfør CORI, men dette såg eg noko mindre av i klasserommet. Dei la noko ulik vekt på verdiaspektet ved lesing. Fleire var opptekne av å legge til rette for samarbeidslæring og gi verbal forsterking i ulike former, noko som også vart eksemplifisert i klasserommet.

Føreord

Denne masteroppgåva er eit resultat av eit personleg ønskje om å fordjupe meg innan feltet lesing, og av vel tre år som deltidsstudent på Masterstudium ved Høgskulen i Volda.

Det har teke tid, og det har vore krevjande, men mest av alt har det vore spennande å fordjupe seg i forskning kring leseforståing og lesemotivasjon. Mi forskning har vore prega av nysgjerrigheit for korleis ein som lærar kan fremje leseforståing og lesemotivasjon. I ein kvardag kor ein møter tekst i stadig nye former, som meir enn nokon gong krev god lesekompetanse, har eg undra meg på korleis ein kan legge til rette for å motivere ungdom til å lese.

Det er fleire som må takkast no når forskinga og skrivinga mi er slutført. Eg vil rette ein spesiell takk til min eminente rettleiar, førsteamanuensis Wenke Mork Rogne, som har vore til stor inspirasjon og god hjelp. Rogne si konstruktive og motiverande rettleiing har losa meg trygt gjennom skriveprosessen. Ei stor takk går også til dei fire lærarane som har opna dørene til sine klasserom og ønska meg velkomen inn for å sjå deira praksisfelt, for deretter å stille opp som informantar i intervju. Erfaringar og kunnskapar frå dei har gitt meg eit unikt materiale som det har vore spennande og lærerikt å arbeide med.

Takk til nære kollegaer som har inspirert og heia på meg gjennom utdanningsforløpet. Takk til dei fem herlege ungdomane mine, som kvar på sin måte inspirerer si mor til å vie all ledig tid til dette prosjektet. All honnør til min mann, som alltid stiller opp og mi yngste søster, som gjennom uendeleg mange telefonsamtalar alltid evnar å motivere.

Nordfjordeid 15.11.21

Line Balsnes

Innholdsliste

1. Innleiing	1
1.1 Bakgrunn for val av tema	1
1.2 Problemstilling og formål.....	2
1.3 Oppbygging av oppgåva.....	3
2. Kunnskapsgrunnlag	3
2.1 Styringsdokument om lesekompetanse og motivasjon.....	4
2.2 Omgrepsavklaringar	5
2.2.1 Lesekompetanse og leseforståing	5
2.2.2 Leseundervisning som fremjar interesse og forståing	8
2.2.3 Lesemotivasjon og engasjementstøttande undervisning.....	11
2.3 Kort oppsummering.....	16
3. Forskingsmetode og datagrunnlag.....	16
3.1 Kvalitativ metode	16
3.2 Utvalet	18
3.3 Observasjon som forskingsmetode.....	19
3.3.1 Val av metode.....	19
3.3.2 Forskingsprosessen.....	20
3.4 Det semistrukturerte forskingsintervjuet	22
3.4.1 Val av metode.....	22
3.4.2 Forskingsprosessen.....	22

3.5. Validitet og reliabilitet.....	25
3.5.1. Validitet som omgrep	25
3.5.2. Deskriptiv validitet	26
3.5.3. Tolkingsvaliditet.....	26
3.5.4. Teoretisk validitet.....	27
3.5.6 Reliabilitet	27
3.6 Etske omsyn	28
3.6.1 Forskingsetiske vurderingar	28
3.6.2 Forskarrolla	29
4. Resultat.....	30
4.1 Leseopplæring og meiningsskaping	32
4.1.1 Lærarane si oppfatning av lesing og leseforståing	32
4.2 Leseundervising som fremjar interesse og forståing	35
4.2.1 Lærarane si planlegging av undervising.....	35
4.2.2 Lærarane sin bruk av strategiar og modellar i undervising	37
4.3 Lesemotivasjon.....	41
4.3.1 Lærarane si oppfatning av lesemotivasjon	41
4.3.2 Lærarane si oppleving av utfordring med å legge til rette for å motivere for lesing – valfridom og tilpassing	42
4.3.3 Lærarane si grunngjeving for val av tekst med mål om å legge til rette for motivasjon	44
5. Drøfting	49

5.1 Leseopplæring og meiningsskaping	49
5.1.1 Drøfting av lærarane si oppfatning av lesing og leseforståing	49
5.2 Leseundervising som fremjar interesse og forståing	52
5.2.1 Drøfting av lærarane si planlegging av leseundervising.....	52
5.2.2 Drøfting av lærarane sin bruk av lesestrategiar og modellar i undervising	54
5.3. Lesemotivasjon.....	59
5.3.1 Drøfting av lærarane si oppfatning av motivasjon for lesing	59
5.3.2 Drøfting av lærarane si oppleving av utfordring med å legge til rette for å motivere for lesing – valfridom og tilpassing	61
5.3.3 Drøfting av lærarane si grunngeving for val av aktuell tekst med mål om å legge til rette for motivasjon	62
6. Oppsummering av studien og avsluttande refleksjon.....	65
6.1 Veggen vidare og pedagogiske implikasjonar.....	67
7. Litteraturliste	69
8. Innhaldsliste for vedlegg	74

1. Innleiing

Ein av skulen sine viktigaste oppgåver er å lære elevane å lese. Det å kunne lese med forståing er ein føresetnad for å kunne tileigne seg kunnskap, og såleis delta på ein god måte i samfunnet, i arbeidslivet og på skulen. Mykje i skulen er i endring, stadig meir blir digitalisert og fagstoffet i ein tekst blir gjerne presentert i fleire tekstmodular, ein møter dei multimodale tekstane. Dette vil krevje god lesekompetanse. God forståing av det ein les er viktig for tileigning av kunnskap her og no, men og i eit framtidretta perspektiv. Dette er framheva i Læreplan for Kunnskapsløftet 2020 (LK20), som gir uttrykk for at norskfaget skal førebu elevane på å delta i demokratiske prosessar og ruste dei til eit arbeidsliv som stiller krav om kompetanse i lesing. Spesifikt skal lesing av skjønnlitteratur og sakprosa gjere det mogleg for elevane å reflektere over sentrale verdiar og moralske spørsmål og bidra til at dei får respekt for menneskeverdet og for naturen (Utdanningsdirektoratet, 2020, Fagrelevans og sentrale verdiar). Nasjonalt kan ein sakne meir forskning og forskingsbasert kunnskap om motivasjonsarbeid retta mot lesing og leseforståing på ungdomstrinnet (Anmarkrud, 2009, s. 227). Internasjonalt finn ein forskingsbasert kunnskap som er godt etablert i høve kva som kjenneteiknar effektiv undervising med vekt på leseforståing, strategibruk og omgrepsforståing for auka motivasjon. Det kjende amerikanske leseprogrammet Concept Oriented Reading Instruction (CORI) vil såleis vere sentralt i denne studien (Guthrie & Klauda, 2014, s. 387-416; Guthrie & Wigfield, 2000, s. 409).

1.1 Bakgrunn for val av tema

Tema for studien er *leseforståing og lesemotivasjon* på ungdomstrinnet. Studien viser kva eit utval norsklærarar på 10. trinnet vektlegg for å fremje lesemotivasjon hos elevar, med formål om auka leseforståing. Bakgrunn for val av tema er at eg som lærar på ungdomstrinnet gjennom mange år opplever at nokre elevar viser svak motivasjon for lesing. Både nasjonale og internasjonale undersøkingar peikar på dette. I PISA-undersøkinga (2018) blir det dokumentert at norske elevar oppnår svakare resultat når det gjeld lesekompetanse enn land vi gjerne samanliknar oss med, at leseprestasjonane er lågare hos gutane og at dei langsiktige trendane for leseresultata er stabile (Jensen et al., 2020, s. 21; Kunnskapsdepartementet, 2019, avsn. 8). Det blir og dokumentert at kjønnsforskjellane er større for norske elevar enn for gjennomsnittet av OECD. Jentene viser til ein lesekompetanse som ligg meir enn eit skuleår over gutane i tiande klasse (Jensen et al., 2020, s. 32). Elevar sin låge motivasjon for lesing,

samt manglande bruk av lesestrategiar er komponentar som peikar seg ut. Det er og funne indikasjonar på at skulen og lærarane gjer for lite i forhold til undervising retta mot lesemotivasjon (Anmarkrud, 2009, s. 212). Dei nasjonale lesetiltaka er ofte basert på mengdetrening. I norskfaget motiverer gjerne lærarane elevane til å lese flest mogleg bøker gjennom ein avgrensa tidsperiode, og eit kjent motiv har vore å stimulere til leselyst og leseferdigheiter. Eg ønskjer gjennom denne studien å leite etter fleire faktorar som kan vere med å auke lysta til å lese og då med djupare vekt på forståingsaspektet, sidan dette er noko som viser seg å vere utfordrande å få til i skulen (Anmarkrud, 2009, s. 212).

1.2 Problemstilling og formål

Studien freistar å undersøke korleis eit utval lærarar i klasserommet legg til rette for å auke elevane sin lesemotivasjon og kva tankar lærarar har om å legge til rette for lesemotivasjon med formål om auka forståing av det ein les. Målet er å få eit innblikk i praksisfeltet, men vekta i studien vil vere på kva intensjonar som ligg der hos lærar, og korleis dette samsvarar med teori og forskning på området.

Med utgangspunkt i dette vil problemstillinga for studien vere:

Kva vektlegg eit utval lærarar på 10. trinnet for å fremje leseforståing og lesemotivasjon hos elevane, og korleis samsvarar det med kva som blir gjort i klasserommet?

For å finne svar på problemstillinga vil eg nytte ein kvalitativ casestudie med observasjon og intervju som metode. Studien vil sjå på aktuell forskning innanfor leseforståing, leseundervising, motivasjonsteori og lesemotivasjon. Utdjuping av komponentar som ligg i omgrepet leseforståing støttar seg til fleire anerkjende leseforskarar med vekt på kognitive modellar, medan utdjuping av leseundervising vil ta føre seg bakgrunnskunnskapar, skjemateori, lesestrategiar, modellering og å verbalisere. Deci og Ryan (2012, s. 88) har utarbeida ein motivasjonsmodell kalla Self-Determination Theory. Denne teorien saman med Bandura (1997, s. 37) sin Self-efficacy teori, vil vere eit utgangspunkt for motivasjonsdelen av studien. Lesemotivasjon vil bli gjort greie for med vekt på Guthrie og Wigfield (2000, s. 405) sine tankar om indre lesemotivasjon. Det vil også bli gjort grundig greie for Guthrie og Klauda (2014, s. 387-416) si CORI - implementering som består av eit sett med samanfletta prosedyrar for å fremje lesekompetanse. Forsking viser at leseprogrammet CORI har god

innverknad på elevar si leseforståing gjennom auka fokus på engasjement og strategiundervising. Utifrå teori og forskning har eg utarbeida eit observasjonsskjema og ein intervjuguide med kategoriar som eg ønskjer å nytte til innhenting av data hos eit utval lærarar. Målet for oppgåva er å synleggjere praksis i frå klasserommet og intensjonen hos eit utval lærarar og sjå på korleis det samsvarar med teori og forskning. Kva ser ein i praksis? Korleis grunnir lærarane det dei gjer? Kva ønskjer dei å få til?

1.3 Oppbygging av oppgåva

Denne oppgåva består av seks kapittel. Så langt er bakgrunn for val av tema, problemstilling og formål skissert. I kapittel 2 blir kunnskapsgrunnlaget for studien presentert, det blir vist til ideal og teori på området, og kva etablert og nyare forskning på leseforståing, leseundervising, motivasjon og lesemotivasjon nemner. Her vil omgrepa lesekompetanse, leseforståing, motivasjon og lesemotivasjon bli definert og operasjonalisert, og studien vil sjå på komponentar som inngår i desse omgrepa og som forskning viser har stor samanheng med auka forståing av tekstinnhald. Eg vil gjere bruk av observasjon og intervju så desse kvalitative metodane vil bli gjort grundig greie for i kapittel 3. Det vil og bli gitt ei grunngeving for val av metode, skildring av forskingsprosessen og forskarrolla, samt korleis det har blitt arbeidd for å kvalitetssikre studien. Her vil dei etiske prinsippa og validiteten i studien bli via god plass. I kapittel 4 vil empirien bli presentert gjennom kategoriane lesekompetanse og meiningsskaping, leseundervising som fremjar interesse og forståing, og lesemotivasjon. I kapittel 5 blir empiri drøfta i lys av ideal, teori og forskning som blir presentert i kunnskapsgrunnlaget. I denne delen vil det bli gjort forsøk på å finne svar på problemstillinga. Kapittel 6 inneheld ei oppsummering av forskingsprosjektet med ein avsluttande refleksjon av studien, og med nokre tankar om vegen vidare og pedagogiske implikasjonar.

2. Kunnskapsgrunnlag

Styringsdokument, teori og forskning som blir presentert i dette kapittelet vil saman med det innsamla datamaterialet danne grunnlag for drøfting av denne studien. I kapittelet vil eg først vise til styringsdokumenta på området, så gjere greie for teoriar og forskning i høve leseforståing, leseundervising, motivasjon og lesemotivasjon med vekt på forståingsaspektet ved det ein les.

2.1 Styringsdokument om lesekompetanse og motivasjon

Lesing er godt forankra i styringsdokumenta og definert som ein grunnleggande ferdigheit, og brukt som reiskap for å oppnå auka kompetanse i høve læring og fagleg forståing. Etter innføringa av Kunnskapsløftet i 2006 har det vore mykje fokus på arbeid med dei grunnleggande ferdigheitene, og då spesielt lesing i alle fag gjennom heile skuleforløpet (Skaftun, 2015, s. 2). Med Fagfornyinga i 2020 er arbeid med dei grunnleggande ferdigheitene framleis vektlagt. Ein skal lese og reflektere, beherske lesestrategiar tilpassa formålet med lesinga og kunne vurdere tekstar kritisk. Lesing er viktig for utvikling av elevar sin identitet og sosiale relasjonar, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv (Utdanningsdirektoratet, 2020, Grunnleggande ferdigheiter).

LK20 viser til at etter 10. trinnet skal ein ha nådd desse kompetansemåla: «Lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i omsetjing frå samiske og andre språk, og reflektere over formål, innhald, sjangertrekk og verkemiddel i tekstane». Ein skal kunne «Samanlikne og tolke romanar, noveller, lyrikk og andre tekstar ut frå historisk kontekst og eiga samtid» og «Beskrive og reflektere over eigen bruk av lesestrategiar i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa» (Utdanningsdirektoratet, 2020, Kompetansemål og vurdering). Såleis viser dokumenta at lesekompetanse er berande prinsipp som ligg til grunn i styringsdokumenta som skal nyttast i skulen.

Skulen skal og legge til rette for læring innanfor tre tverrfaglege tema som tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringar som krev engasjement og innsats frå enkeltmenneske så vel som fellesskapet. Ein skal legge til rette for at elevane skal få innsikt i utfordringar og dilemma innanfor tema, og elevane skal forstå korleis ein gjennom kunnskap og samarbeid kan finne løysingar. Kunnskapsgrunnlaget for å finne løysingar på problema finn ein i fleire fag, der målet er at elevane ved tverrfagleg arbeid oppnår auka forståing og ser samanheng på tvers av fag (Utdanningsdirektoratet, 2020, Tverrfaglege tema).

Omgrepa motivasjon, engasjement og strategiundervising møter ein i dokument som er ein del av samfunnsmandatet. I LK20 les ein i overordna del under prinsipp for læring, utvikling og danning at: «Opplæringa skal fremje motivasjonen, haldningane og læringsstrategiane til elevane og leggje grunnlaget for læring heile livet» (Utdanningsdirektoratet, 2020, Å lære å lære). Under prinsipp for skulen sin praksis les ein at: «Skulen skal leggje til rette for læring

for alle elevar og stimulere motivasjonen, lærelysta og trua på eiga meistring hos den enkelte» (Utdanningsdirektoratet, 2020, Undervisning og tilpassa opplæring).

2.2 Omgrepsavklaringar

2.2.1 Lesekompetanse og leseforståing

PISA-undersøkinga måler elevane sin reading literacy, som er eit breitt sett av kompetansar der lesaren set seg inn i informasjon formidla gjennom ein eller fleire tekstar for eit spesifikt formål, definert slik: «Pisa 2018 defines reading as understanding, using, evaluating, reflecting on and engaging with texts in order to achieve one`s goals, to develop one`s knowledge and potential and to participate in society» (OECD, 2019a, s. 25). Weyergang og Magnusson (2020, s. 53) omset reading literacy til lesekompetanse, og viser til at i 2018 kom det to sentrale endringar i definisjonen. Verbet evaluere kom inn, noko som tydeleggjer at lesing er ein målretta aktivitet og at lesaren må evaluere teksten sin relevans i høve målet med lesinga og ta høgde for at lesing er ein interaktiv prosess. Den andre endringa var at omgrepet «tekstar» kom inn i staden for «tekst», noko som viser til at tekstomgrepet er utvida til både handskrivne, trykte og skjermbaserte tekstar.

Studien vil nytte termen lesekompetanse, og legg vekt på forståingsaspektet ved den vidare leseopplæringa, og har såleis fokus på korleis lesaren skaper mening i tekst. Spørsmålet er korleis lærarar kan legge til rette for at elevar greier å omarbeide tekst for å kome fram til ei djupare forståing. Det vil her vere snakk om lesing av tekst skriven på papir og skjerm, som også kan inkludere grafiske framstillingar, kart og bilete. Det vil ikkje bli brukt om lesing av tekst kor lyd, animasjon og film og kan inngå. Studien legg til grunn denne definisjonen på forståing: «Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomsøke og samhandle med skrevet tekst» (Anmarkrud, 2009, s. 11).

Definisjonen rommar to ulike aspekt ved leseforståing. Det handlar om å leite seg fram til og hente ut ei mening som forfattaren på førehand har lagt inn i teksten, for så å skape mening i sitt eige hovud, ved å foreine teksten sitt bidrag med eige bidrag henta frå allereie eksisterande kunnskapar om teksten sitt tema og omverda rundt. Dette vil krevje at lesaren søker gjennom teksten på ein grundig måte, og gjer seg kjend med den bokstavlege meninga først, så skape ei vidare mening. For at ein skal kunne snakke om genuin leseforståing, må lesaren ivareta og føle seg bunden av teksten sitt innhald samtidig som han går utover dette

innhaldet og tilfører teksten noko nytt, konstruerer ny meining, basert på «gamle» kunnskapar (Bråten, 2007a, s. 12; Rogne, 2014, s. 41). Vidare inneber god leseforståing evne til å finne fram til relevant informasjon, til å forstå og tolke innhaldet i ulike tekstar og til å reflektere kritisk og analytisk over tekstar i høve form og innhald (Roe et al., 2018, s. 10).

Dei kognitive modellane av leseforståing har gitt auka kunnskap om den kompliserte prosessen som leseforståing er. Desse modellane vil ha den individuelle lesaren, samt dei kognitive prosessane som er til stades under tekstforståing, som grunnlag for analyse.

Den konstruksjonistiske teorien som tek føre seg leseforståing, er basert på at lesaren freistar å løyse problem ved å skape samanheng i teksten på ein bevisst og aktiv måte gjennom «top-down-prosessar» (Graesser et al., 1994, s. 371). Denne teorien kom som ein reaksjon på at forskarar diskuterte om slutningar vart rutinemessig generert gjennom lesing ved passiv aktivering som blir skissert i «bottom-up» prosessar hos Kintsch (1988, s. 166). Ifølgje Graesser et al. (1994, s. 371) kan ein oppnå djupneforståing gjennom å søke etter meining. Det inneber at lesaren konstruerer mentale modellar som reflekterer lokal og global koherens under lesing. Vidare inneber det at lesaren er på jakt etter meining ved å forklare tidlegare hendingar basert på bakgrunnskunnskap, som er grunnleggande for å få samanheng i teksten. Til slutt handlar det om at målet for lesinga er viktig (Graesser et al., 1994, s. 372; Rogne, 2014, s. 41). Her handlar det totalt sett om at lesaren er aktiv i meiningsskapinga og evaluerer og regulerer lesinga si. Forskarar i dag er samde om at både bottom up- og top-down prosessar skjer samstundes i lesing av tekstar (Anmarkrud, 2009, s. 57, Rogne, 2014, s. 42).

Anmarkrud (2009, s. 18) viser til Thorndike (1917) og Rosenblatt (1938) som begge var tidleg ute med å vektlegge den aktive lesaren i ein leseprosess. Han viser og til Bartlett (1932) som var ein av dei første som tok i bruk skjemateori for å skildre korleis vi organiserer tidlegare erfaringar. Kognitiv skjemateori inneber ei forklaring på kva bakgrunnskunnskapar og forståingshorisontar lesaren har før møtet med ein tekst (Rogne, 2014, s. 27). I møtet med ein ny tekst aktiviserer vi eksisterande skjema som inneheld relevant informasjon i høve til innhaldet i den teksten vi skal lese (Anmarkrud, 2009, s. 19). Ein tekst kan ikkje forståast på kva som helst måte, det vil vere våre skjema som legg premisser for forståinga. Eit skjema vil støtte lesaren si forståing både før, under og etter lesing. Lesaren sitt skjema kan fylle ut, eller tette igjen holrom som ligg implisitt i teksten (Rogne, 2014, s. 28). Fram til slutten av 1970 - talet var forskinga oppteken av den betydinga aktivisering av eksisterande skjema har under lesing, etter kvart fekk forskning på korleis nye skjema oppstår større merksemd. Perspektiv

som i større grad var opptekne av interaksjonen mellom tekststruktur og lesaren sin bakgrunnskunnskap, fekk og gjennomslag.

Skal ein auke forståinga i ein tekst må ein forstå kva ulike omgrep tyder. Det er ikkje nok å kunne avkode, det vil seie den tekniske delen ved lesing, men det er også naudsynt å kunne forstå innhaldet i omgrepa. Omgrepsorientert undervising legg vekt på både transaksjonell undervising og resiprok undervising, der den første vektar lesing i naturlege og autentiske lesesituasjonar og den andre vektar bruk av lesestrategiar (Rogne, 2015, s. 135). Dette fordrar systematisk arbeid med omgrep og omgrepsutvikling. Utvikling av ordforrådet til elevane vil vere ein viktig faktor i leseutviklinga, og noko læraren bør støtte eleven i. Dette kan gjerast ved å modellere, systematisk arbeide med morfologi og eksplisitt arbeide med lesestrategiar (Rogne, 2015, s. 136). Ein føresetnad for å kunne oppleve, nyte og få ny innsikt gjennom litteraturlesing, er at ein forstår kva orda og omgrepa i teksten tyder (Skardhamar, 2011, s. 19).

I eit klasserom vil den individuelle lesaren også vere i samhandling med både tekstane, medelevar og lærar i ulike aktivitetar under lesing. Det blir vist til at studiar av undervising retta mot utvikling av leseforståing bør ta utgangspunkt i modellar av leseforståing som rommar både den individuelle lesaren sin kognisjon og denne lesaren sin samhandling med tekstar i samband med aktivitetar innanfor ein gitt sosial kontekst (Anmarkrud, 2009, s. 36). Snow og Sweet (2003, s. 2) har utvikla ein leseforståingsmodell som gir eit detaljert bilete av leseforståing. Dei viser til at leseforståing består av tre element: lesaren, som skal forstå teksten, sjølv teksten som skal forståast, og sjølv samhandlinga som forståinga er ein del av. Forståing av teksten er såleis avhengig av både lesaren, teksten og samhandlinga. Her vil lesaren sine språkferdigheiter, kognitive evner og bakgrunnskunnskap spele ei rolle med tanke på korleis lesaren nærmar seg ein tekst. Forma og innhaldet i teksten har innverknad på leseforståinga. Tekstar som er dårleg skrivne eller lite strukturerte kan vere vanskeleg å forstå. Målet for lærar bør vere å gjere eleven i stand til å lære korleis han kan lese ulike tekstar for å få med seg innhaldet, også tekstar som kan by på utfordring. Det vil derfor vere viktig at lærar legg til rette for bruk av leseforståingsstrategiar (Anmarkrud, 2009, s. 25). Studien vil nytte denne definisjonen: «Leseforståelsesstrategiar kan defineres som mentale aktivitetar som leseren velger å iverksette for å tilegne seg, organisere og utdype informasjon fra tekst, samt for å overvåke og styre sin egen tekstforståelse» (Bråten, 2007b, s. 67).

Slike leseforståingsstrategiar har som føresetnad at lesaren sjølv er aktiv under ein leseprosess og nyttar ulike grep for å styrke tekstforståinga si. Kor mykje lesaren engasjerer seg i leseaktiviteten kan og knytast til eleven si forståing av formålet med leseaktiviteten. Om ein elev ikkje er innforstått med kvifor ein les den aktuelle teksten, kan det føre til tap av innhaldsforståing (Snow & Sweet, 2003, s. 8).

2.2.2 Leseundervising som fremjar interesse og forståing

Kva ein elev får ut av å lese ein bestemt tekst er langt på veg bestemt av kva eleven veit om teksten sitt innhald i frå før, det vil seie kva bakgrunnskunnskap eleven har (Bråten, 2007b, s. 61). Alt ein allereie veit er viktig når ein les og forstår tekstar (Anmarkrud, 2009, s. 32). Bakgrunnskunnskapen gjer det mogleg for elevane å trekke slutningar om og fortolke informasjon som blir presentert i teksten i lys av dei kunnskapane dei allereie har tileigna seg om innhaldet. Ein vil konstruere slutningar når bakgrunnskunnskapen vert aktivisert og delar av denne informasjonen blir koda inn i tekstens meiningsrepresentasjon (Grasser et al., 1994, s. 374). Ein vil kunne bruke denne kunnskapen til å kompensere for manglande eller mangelfull informasjon i teksten, og skape ein vidare samanheng. Som lærer vil det vere spesielt viktig å bidra til at elevane utvidar bakgrunnskunnskapen sin. Dette kan gjerast ved å sørge for at elevane les mykje, eller møter mange ulike typar informative tekstar med tilpassa vanskegrad. Ved å lese mange tekstar som skildrar, forklarar og diskuterer saksforhold på ulike innhaldsområde, kan elevane utvikle kunnskapar både i breidda og i djupna. Lærar må oppmuntre til å lese og orientere seg i andre media som kan skaffe kunnskapar. Likeins er det viktig å legge opp til samtalar og diskusjonar om faglege tema. Lærar bør oppmuntre til å lese mykje på fritida. Nokre gonger er ikkje problemet at elevane manglar bakgrunnskunnskapar, men dei lar vere å knytte desse kunnskapane til det dei les. For elevar som har relevante bakgrunnskunnskapar som dei ikkje aktiviserer under tekstlesing, bør det gjevast direkte undervising i korleis dei kan relatere det dei allereie veit til teksten sitt innhald (Bråten, 2007b, s. 63).

Varierte undervisingsformer kan auke læringsutbyttet til elevane, viser studiar. I følgje Hattie (2013, s. 150-151), til dømes, er det viktig at læraren opererer med fleire måtar å presentere eit materiale på, kommuniserer på ulikt vis og gjer det mogleg å praktisere på forskjellige måtar. Håstein og Werner (2014, s. 45-46) viser til at simultane variasjonar, at forskjellige aktivitetar går føre seg samstundes, vil kunne påverke læringsutbyttet positivt dersom det er ein klasseleiar med tydeleg struktur som leiar arbeidsøkta. Lærar må beherske eit breitt utval

av arbeidsmåtar og ha god kjennskap til elevane, slik at han veit kva som vil passe den enkelte. Det blir og vist til sekvensielle variasjonar, at ein vekslar sekvensielt mellom ulike typar aktivitetar, arbeidsmåtar og innfallsvinklar. Såleis vil ein sikre at elevane får møte noko som passar for dei i løpet av ei økt. Ein kan og bruke faget sin eigenart som kjelde til variasjon. Kwart fag har i seg mange sider som kan danne utgangspunkt for korleis det kan presenterast (Håstein & Werner, 2014, s. 45-46). Læringsutbyttet er ofte avhengig av korleis undervisinga gjennomførast. Det er avgjerande at lærar legg opp til variasjon slik at ein kan sikre at ulike elevar sine preferansar for læring kan tilfredsstillast (Haug, 2014, s. 38).

I tillegg til variasjon viser forskning at valfridom er viktig for motivasjonen til elevane (Alvermann & Eakle, 2003, s. 22; Deci & Ryan, 2012, s. 88; Guthrie & Klauda, 2014, 387-416), men at unge har liten påverknad i val av lesestoff i skulen (Sheridan, 2011, s. 111). Hennig (2010, s. 130) viser til at variasjon i kven som vel tekst vil vere det beste for motivasjonen til å lese meir. Å la elevar velje tekst sjølv vil vere motiverande der og då, men for å utvikle seg som lesar er det viktig at lærar hjelper elevane til å velje tekstar dei kanskje ikkje hadde valt utan rettleiing. Han peikar på at ved utveljing av litterære klassikarar er det viktig for engasjementet hos dei unge lesarane at lærar vurderer språket og miljøet i teksten, og relevansen for lesaren. Den som les teksten bør kunne sjå at bak det framande miljøet som blir skildra, handlar teksten om menneske dei faktisk kan identifisere seg med (Hennig, 2010, s. 125). Han viser til at fleire lærarar har hatt stor glede av å introdusere kjende ungdomsbøker i klasserommet, medan andre har vore kritiske til å bruke denne populærlitteraturen. Ved å nytte rettleiande råd om korleis vaksne kan ta i bruk tekstar som kanskje kan vere problematiske, meiner han at populærlitteratur vil vere bra. Han peikar på at så lenge ein som lærar er komfortabel bør ein bruke litteratur som kan vere kontroversiell, dersom ein trur det kan vere viktig og riktig for elevane (Hennig, 2010, s. 134).

Det blir vist til at modellering, å verbalisere og bygge stillas er viktige komponentar og lærarar bør legge til rette for bruk av eit repertoar av lesestrategiar. Likeins blir det vist til bruk av overflatestrategiar og djupnestrategiar (Anmarkrud & Bråten, 2012, s. 194; Rogne, 2014, s. 59). Innanfor djupnestrategiar vil elaboreringsstrategiar gjere eit tekstinnhald meir meningsfullt ved at ny informasjon frå ein tekst integrerast med den kunnskapen eleven har frå før. I Allington og Johnstons (2002) klasseroms studie observerte forskarane lærarar som regelmessig oppmuntra elevane til å knyte innhaldet i tekstane dei las, til andre tekstar dei hadde lese, kalla text-to-text connections og til eigen bakgrunnskunnskap, text-to-self-

connection (Anmarkrud & Bråten, 2012, s. 200). Ved elevsamarbeid om ein tekst, der ein les høgt og den andre forklarar med eigne ord kva som er innhaldet, så vil eleven elaborere, altså utdjupe eller formulere om innhaldet med eigne ord, som vil gi god øving i å trekke ut tekstinnhald og relevant informasjon i ein tekst (Rogne, 2015, s. 144).

Organiseringsstrategiar vil elevane også kunne bruke til å skape samanheng mellom ulike delar av teksten (Anmarkrud & Bråten, 2012, s. 194). Elevane vil skape større heilskap og oversikt over tekstinnhaldet, og det blir konstruert ein indre samanheng mellom dei ulike delane i ein tekst. At læraren nyttar tankekart og samanfatting av tekstinnhald med eigne ord, vil her vere nyttige arbeidsmetodar for elevane. Overvaksingsstrategiar er strategiar som elevane brukar for vurdering og kontroll av eigen tekstforståing, eller for å vurdere kva slags effekt bruk av memorerings-, elaborerings- og organiseringsstrategiar har for forståinga. På den eine sida skal eleven hente ut informasjon som forfattar har lagt inn i teksten, i tillegg til å konstruere mening i tekst gjennom ein aktiv prosess. Her vil informasjonen lesaren hentar ut i frå ein tekst bli integrert med lesaren sin bakgrunnskunnskap (Anmarkrud & Bråten, 2012, s. 195). Dette er noko Langer (1995, s. 7) støttar, og minner om at i skulen er det anbefalt å aktivere bakgrunnskunnskapen før ein tek til å lese då elevar har med seg både objektive og subjektive erfaringar inn i tekstlesing. Til saman vil desse erfaringane utfylle kvarandre og gi ein meir heilskapeleg forståing. Slike strategiar som elevane kan nytte er ikkje nødvendigvis modellert i klasserommet av lærarane, sjølv om forskning viser at eksplisitt strategiundervisning er noko ein bør legge til rette for (Pressley, 2000, s. 555).

Anmarkrud og Bråten (2012, s. 199) viser i sin artikkel til fleire deskriptive forskingsstudiar som er gjort om strategibruk og leseforståing. Det blir referert i frå ein studie av Pressley og kollegaer (1998) kor lærarane gjorde det mogleg for elevane å bruke strategiar, men ein såg ikkje at dette var sjølvinitiert eller sjølvregulert av elevane. Ein såg og store variasjonar i dei ulike klasseromma i høve organisering av leseundervisning (Anmarkrud & Bråten, 2012, s. 199). I studiar som er gjennomført i norske klasserom ser ein at lærarane har lite fokus på forståingsaspektet ved lesing, då det ikkje blir vist til faktorar utan for ordnivå når ein spør etter kva som kjenneteiknar lesarar med gode ferdigheiter (Anmarkrud & Bråten, 2012, s. 201). Det kjem fram at lærarane kjenner til ulike lesestrategiar, men at dei skil seg veldig frå kvarandre når det kjem til korleis dei legg til rette for bruk av strategiar i klasserommet (Anmarkrud & Bråten, 2012, s. 202).

2.2.3 Lesemotivasjon og engasjementstøttande undervising

Motivasjon handlar om kva som set fart på menneske i ei viss retning (Deci & Ryan, 2012, s. 88). Er ein godt motivert set ein seg mål, set i gong aktivitet for å nå målet og vil ønskje å oppretthalde aktiviteten til målet er nådd. Motivasjon påverkar både kva, når, kor og korleis ei lærer (Schunk et al., 2014, s. 5). Kva som motiverer kvar einskild vil variere, og læraren kan påverke elevane ved å legge til rette læringssituasjonen. Kunnskap om motivasjon er viktig fordi ein som lærar ofte står i situasjonar kor ein ønskjer og treng å motivere, eller leite fram motivasjon som ligg hos elevar (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 138).

Eit perspektiv som inkluderer både energi og val av oppgåver ein gjer, er Deci og Ryan (2012, s. 88) sin sjølvbestemmingsteori (STD), som forstår indre motivasjon som noko ein har naturleg i seg, eit ønskje om å overvinne utfordringar. Motivasjonen oppstår spontant utan noko form for ytre gevinst. Det blir vist til at indre motivasjon er særskild viktig for læring og utvikling av kompetanse. «When children...are intrinsically motivated to learn, their learning tends to be deeper and more conceptual, and they tend to remember it longer, than when the learning is extrinsically motivated by grades or rewards» (Ryan & Deci, s. 88). Val, autonomi, er ein av hovudkomponentane innanfor motivasjon, og som lærar vil det vere svært viktig å legge til rette for at elevane kan velje. I den samanheng vil det vere lurt å gjere seg best mogleg kjend med interessefeltet til eleven, og i tillegg legge vekt på relevans og skape nysgjerrigheit (Margolis & McCabe, 2006, s. 218-227). Det er viktig å undersøke om eit individ sin motivasjon er meir autonom enn kontrollert, og dette vil vere viktigare enn mengda og styrken på motivasjonen. Det blir vist til at ein som lærar ikkje kan skape motivasjon hos elevane, men ein kan legge til rette for å auke motivasjonen (Deci & Ryan, 2012, s. 262). Som lærar bør ein sanse kva som til ein kvar tid vil motivere elevar (Schunk et al., 2014, s. 5).

Ei tilnærming er å sjå på korleis prestasjonar verkar inn på motivasjon. Når individet kjenner på ei positiv kjensle vil det bli motivert til å oppsøke ein situasjon, individet har ei forventning om å lykkast, noko som er kjernen i Bandura (1997, s. 37) og den sosialkognitive teorien, der self-efficacy er trua ein har på egne evner og på kva ein har ferdigheiter til å klare å utføre i framtida. Studiar viser at elevar kan ha dårlege prestasjonar fordi dei manglar self-efficacy for å optimalisere dei evnene dei har (Bandura 1997, s. 37).

Allereie på 1970-talet antyda Bandura (1997, s. 79) at trua på egne evner og kva ein har ferdigheiter til å utføre stammar i frå fire hovudkjelder. Margolis og McCabe (2006, s. 218-227) viser i sin artikkel *Improving Self-Efficacy and Motivation* til desse hovudkjeldene og korleis lærarar kan legge til rette for undervising med føremål å støtte opp om god self-efficacy hos elevane.

Det blir vist til at konsekvensar av tidlegare erfaringar og tolkinga av desse konsekvensane skapar forventingar, påverkar motivasjonen og formar oppfatninga av korleis ein vil klare å løyse ei oppgåve (Margolis & McCabe, 2006, s. 218-227). Når ein elev lykkast med ein aktivitet som lesing, tek han til å utvikle ei positiv meistringskjensle for denne aktiviteten (Wigfield & Tonks, 2004, s. 214). Som lærar blir det viktig å legge til rette for oppgåver med moderat utfordring, det vil seie oppgåver ein kan lykkast med ved å legge inn ein moderat innsats (Margolis & McCabe, 2006, s. 218-227). Det blir vist til at vikarierande opplevingar, som å observere medelevar modellere ei oppgåve, gir elevar som opplever ei oppgåve vanskeleg direkte rettleiing til å tileigne seg nye ferdigheiter og strategiar. I skulen kan både lærarar og medelevar modellere. Ein lærar vil vere ein rollemodell, meistringsmodell, som demonstrerer på rett vis ein målretta ferdigheit eller læringsstrategi. Ofte vil slik hjelp bidra til at elevar utviklar det indre biletet dei treng for å tolke og implementere målretta ferdigheiter eller læringsstrategiar. Som lærar må ein hjelpe elevane til å forstå når og kvifor dei bør bruke strategiane. Gjennom verbal tilbakemelding kan lærar gi elevar konstruktiv støtte og følgje opp spesifikke tilbakemeldingar som skisserer kva eleven gjorde som gav suksess og såleis legge til rette for å auka positiv meistringskjensle (Margolis & McCabe, 2006, s. 218-227; Wigfield & Tonks, 2004, s. 215). Det blir og vist til fysiologiske behov, at kjenslene nokre gonger kan få eit individ til å avstå frå å gjere det ein ønskjer fordi ein ikkje vågar. Her blir læraren si oppgåve å leggje til rette for løysing av trygge læringsoppgåver og trygt læringsmiljø.

Lesing er ein aktiv prosess, som krev at ein har vilje til innsats og til ein viss grad brukar energi. På fritida er det å lese ofte noko ein vel å gjere i konkurranse med andre aktivitetar, medan ein i skulesamanheng ikkje har det same valet, ein blir sett til å lese ulike tekstar. Nokre gonger kan ein kjenne interesse og ønskje om å lese, medan ein andre gonger kan vike unna eller lese utan det store engasjementet. Her kjem motivasjon inn i biletet. Når det gjeld lesemotivasjon, viser det seg at komponentane forventing om meistring, indre motivasjon og

meistringsmål er særleg aktuelle (Bråten, 2007b, s. 73; Grasser, 1994, s. 371; Wigfield & Tonks, 2004, s. 213).

Guthrie og Wigfield (2000, s. 405) forklarar lesemotivasjon som individet sine eigne personlege mål, verdiar og tru med omsyn til emne, prosessar og utfall av lesing. Forsking viser kor viktig lesemotivasjon er for auke av lesekompetanse (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 405; Guthrie & Klauda, 2014, s. 387-416; Wigfield & Tonks, 2004, s. 222). Motivasjon har ein indirekte positiv effekt på lesekompetanse, då den vil bestemme kva val eit individ tar. Guthrie og Wigfield (2000, s. 405) skil mellom indre og ytre lesemotivasjon. Dei forklarar indre lesemotivasjon med at elevane vel å lese ulike tekstar fordi dei er nysgjerrige og engasjerte. Elevane som gjer dette vil oppleve lesing som nyttig og interessant. På den andre sida forklarar dei ytre lesemotivasjon med at lesing er knytt til konkurranse, det å få ei oppleving av å vere best og få anerkjenning.

Guthrie og Klauda gjennomførte i 2014 ein klasseromsstudie på leseforståing, engasjement og motivasjon blant ungdom. Studien bygde på rammeverket til leseprogrammet CORI som er utarbeida av J. T. Guthrie og hans medarbeidarar ved University of Maryland. Rammeverket i CORI består av eit sett med samanfletta prosedyrar for å fremje elevar sin lesekompetanse. Komponentane omgrepskunnskap, strategiundervising og lesemotivasjon er sentrale. Definisjonen av leseforståing som ligg til grunn for leseprogrammet samsvarar i stor grad med Bråten (2007a, s. 12) sin definisjon, men har noko større vekt på omgrepskunnskap, kognisjon og motivasjon. Det blir lagt vekt på at leseforståing handlar om å konstruere gjeldande kunnskap som lesaren byggjer opp under leseaktiviteten. Denne kunnskapen omfattar ulike omgrep som er relatert strukturert til kvarandre, og er knytt til konkrete eksempel. Når elevane samhandlar om tekst vil dei auke sin kunnskap og tileigne seg mening i frå tekst. For å betre forstå innhaldet i ein tekst og byggje opp omgrepskunnskap, vil dei dra nytte av å bruke kognitive strategiar (Guthrie & Klauda, 2014, s. 387-416; Rogne, 2015, s. 136). Motivasjonsaspektet vil stå sentralt. Om ein tekst blir opplevd som interessant for eleven, han er motivert for å lese, vil dette påverke eleven sin kognitive interaksjon med teksten og såleis føre til auka tileigning av kunnskap.

I CORI - implementeringa er målet å sikre at elevar engasjerer seg i å lese informasjonstekstar i klasserommet og heime i lekse. Ein ønsker at elevane skal lese med engasjement for å oppnå aktiv tekstinteraksjon, med mål om auka forståing av komplekse emne. «Engaged reading with informational text refers to active text interaction in which students are seeking

conceptual understanding of complex topics» (Guthrie & Klauda, 2014, s. 387-416). Elevar vil kunne oppleve indre motivasjon, dei oppnår noko verdifullt og dei tileignar seg ein kompetanse og vil såleis kjenne at lesing er gunstig her og no.

Tidlegare har innflyting som CORI har på leseprestasjonar, motivasjon og engasjement blitt knytt til motivasjonspraksis kombinert med strategiinstruksjon. Hensikta med studien til Guthrie og Klauda (2014, s. 387-416) som det her blir vist til var å undersøke i kva grad språkundervising innebygd med eksplisitt lærarstøtte for studentengasjement og motivasjon auka forståinga av tekstinformasjon og elevmotivasjon, samanlikna med tradisjonell undervising. Studien blei gjennomført på ungdomstrinnet og det blei lagt til rette for engasjementstøttande undervising både i CORI og tradisjonell undervising, og det låg ei forventning av positiv effekt på elevane sin motivasjon og deira engasjement i begge metodikkane. Sidan CORI gir spesifikk rettleiing til lærar i bruk av motivasjonsstøtte, blei det forventa at denne praksisen ville ha fleire fordelar. Undersøkinga spør etter i kva grad CORI samanlikna med TI, set elevane på ungdomstrinnet i stand til å tileigne seg kompetanse i høve forståingsaspektet.

I denne CORI - implementeringa blei fire motiverande engasjementstøtter gitt til elevane, og lærarane blei gitt spesifikk rettleiing i korleis ein skulle gi denne støtta:

1. Lærarane blei oppmoda til å gi elevane verbal forsterking ved å gi gode tilbakemeldingar, anerkjenne, oppmuntre og setje realistiske mål for å sikre opplevd reduksjon av vanskar. Det blei vist til høg likskap mellom meistringskjensle, sjølvoppfating av evne og opplevd kompetanse, som alle korrelerer positivt med lesekompetanse. «Studies have shown that providing competence support through feedback on progress and helping students set realistic goals in specific reading tasks increases self-efficacy for the academic domain of reading» (Guthrie & Klauda, 2014, s. 387-416). Meistringskjensle er kopla til suksess i framtida og er naturleg nok avhengig av opplevd kompetanse, som igjen refererer til vurdering av den noverande evna til å lese godt. Schunk og Zimmerman (2007, s. 6) viser til at kompetansestøtte gjennom tilbakemeldingar på framgang og hjelp til elevane med å sette seg realistiske mål i høve spesifikke leseoppgåver, aukar meistringskjensla for lesing.

2. Lærarane la til rette for valfridom ved val av bøker, tekstar og tekstutdrag, inviterte til elevinnspel, la til rette for å demonstrere læring, og val av partner i leseøktar. Alvermann og Eakle (2003, s. 22) peikar på at det er viktig å tilby ungdom eit vidt spekter av lesemateriale

dei kan velje mellom for å auke motivasjon for å lese som vil generer positivt på forståing. Ein la vekt på autonomistøtte i klasserommet for å auke den indre motivasjonen (Guthrie & Klaua, 2014, s. 387-416). Teorien om sjølvbestemming vil vere sentral her og viser til at indre motivasjon genererer engasjement for lesing (Deci & Ryan, 2012, s. 88). I dette perspektivet vil delt kontroll mellom lærar og elev vere å anbefale. Når lærar oppfordrar elevane til å kome med innspel til undervising og læringsaktivitetar, vil elevane sin motivasjon og deltaking auke, noko som vil gi utslag i auka prestasjonar.

3. Ved lesing vil verdi vere den oppfatta viktigheita av å lese. Lærarane la vekt på verdien, og då spesifikt nytteverdien av lesing slik den blir uttrykt i forventingsverdi-teorien. Verdien her vil vere sjølve gleda lesaren får av lesinga eller den subjektive interessa lesaren har for emnet (Eccles og Wigfield, 2002, s. 120). Dette blei gjort ved å gi konkrete erfaringar med å bygge kunnskap i frå tekst, og be elevane forklare for kvarandre korleis lesing utfyller for eksempel film, eller relatere tekstidear til personleg bakgrunnskunnskap. Det blei vist til at grupper som ein skisserte fordelane med ein tekst til viste forbetra engasjement og auka forståing av informasjon samanlikna med grupper som ikkje fekk denne grunngevinga (Guthrie & Klaua, 2014, s. 387-416). Langer (1995, s. 5) viser til skjønnlitteraturen sin nytteverdi. Ho har gjort studiar på litterært arbeid og korleis arbeidet kan brukast for ulike typar utvikling hos elevar. Medan ein les vil ein bygge opp førestillingsverder for å skape samanheng og meining, såleis viser hennar studiar at litterært arbeid kan brukast for å auke sosial, kritisk, personleg og kognitiv utvikling.

4. Det blei lagt til rette for samarbeid for å auke engasjementet. Det blei mogleg for elevane å lese som partnerar, utveksle idear frå tekst, leie diskusjonsgrupper, delta i gruppeprosjekt og utveksle tilbakemeldingar seg i mellom. Dette kan knytast til Vygotsky (1978, s. 90) sitt syn på samarbeid i sona for proksimal utvikling, som viser til at læring skjer når ein samhandlar med jamaldrande i miljøet rundt seg. Samarbeid mellom lærarar og elevar og blant elevar blei forventa å påverke engasjement og lesemotivasjon positivt (Guthrie & Klaua, 2014, s. 387-416). I sosial samhandling med dei andre elevane vil det vere mogleg for den engasjerte eleven å drøfte si forståing og be om hjelp dersom han opplever lesing av aktuell tekst som vanskeleg. I samarbeid med andre vil eleven og kunne diskutere og oppklare vanskelege ord og omgrep og/eller strategibruk, med mål om betre å forstå det ein les.

Denne CORI implementeringa på ungdomstrinnet basert på dei fire ovannemnde elementa, gav lærarane kognitiv støtte for bruk av strategiar og motivasjon i undervisinga.

2.3 Kort oppsummering

I dette kapittelet har det blitt vist til forståingsaspektet ved lesing av tekst, at ein som lesar går inn i teksten med sin bakgrunnskunnskap og konstruerer ny mening og at leseforståing rommar både den individuelle lesaren sin kognisjon og lesaren sin interaksjon med tekstar i aktivitetar innanfor ein gitt sosial kontekst. Det har blitt vist til skjemateori, bakgrunnskunnskap, ulike strategiar, modellering og munnleg tilbakemelding som kan vere nyttige å bruke i undervising for å auke forståing. Teori om motivasjon, med vekt på Deci & Ryans (2012, s. 88) sin sjølvbestemmingsteori og Bandura (1997, s. 37) sin teori om self-efficacy er gjort grundig greie for. Desse teoriane seier noko om at autonomi og meistringsforventingar er heilt sentralt for motivasjon. Lærarrolla handlar såleis om å legge til rette for dette i leseøktar for å fremje lesemotivasjon, som igjen vil kunne auke leseforståinga til elevane. Det blei og vist til Guthrie og Wigfield (2000, s. 405) som forklarar lesemotivasjon som individet sine eigne personlege mål, verdiar og tru i høve omsyn til emne, prosessar og utfall av lesing. Ved indre lesemotivasjon vil elevane velje å lese fordi dei er nysgjerrige og engasjerte, og vil sjå nytten av å lese. Vidare blei CORI-praksis presentert og det blei vist til korleis denne praksisen støttar lærarar i høve å motivere elevar i leseprosessen med formål å fremje leseforståing.

3. Forskingsmetode og datagrunnlag

I dette kapittelet blir det vist til refleksjon og grunngeving rundt val av metode og vitenskapleg forankring. Det blir vist til fordelar som ligg i å kombinere observasjon og intervju. Utvalet blir presentert, og det blir gjort greie for forskingsprosessen, validitet og reliabilitet og etiske omsyn.

3.1 Kvalitativ metode

For å innhente kunnskap om kva som skjer i klasserommet kan ulike metodar og forskningstilnærmingar nyttast. Problemstillinga og formålet med undersøkinga vil vere førande for metodevalet. Denne studien gjer bruk av kvalitativ forskning som ofte har eit fenomenologisk utgangspunkt, det vil seie ein ønskjer å studere verda slik menneska opplever den (Brinkkjær & Høyen, 2011, s. 28; Thagaard, 2018, s. 36; Vedeler, 2000, s. 35).

Fenomenologien ønskjer å oppnå ei forståing av den djupare meininga i enkeltpersonar sine erfaringar og interessa senterast rundt fenomenverda slik dei personane ein studerer oppleve den (Thagaard, 2018, s. 37). Dette vil som regel føresette direkte og personleg kontakt med menneska ein skal studere, i deira eige miljø. Denne deskriptive studien vil gjere bruk av ein meir deduktiv framgangsmåte då analysekategoriane er bestemt på førehand. Ein deduktiv forskar eller ei deduktiv tilnærming til forskingsfeltet innebere at forskaren har utarbeida eit sett med variablar som ikkje blir endra i løpet av forskingsarbeidet (Postholm, 2010, s. 36). Både observasjonsskjema og intervjuguide er i denne studien influert av Guthrie og Klauda (2014) sine kategoriar (CORI) og studien sin hensikt er å undersøkje korleis lærarar legg opp undervisinga for å motivere elevar til å lese, og då med vekt på djupare forståing. Variablane innan CORI vil vere bestemmande for kva datamateriale som blir samla inn.

Bruk av kvalitativ metode blir sett på som ei føremålstenleg tilnærming når målet er å gå i djupna på, og få innsikt i, korleis lærarar skildrar, reflekterer og erfarer. Kvalitative data samlar ein inn gjennom samtalar, intervju og observasjonar, og denne studien vil gjere bruk av observasjon og intervju. I kvalitativ forskning kan ein legge opp til eit design som omfattar metodetriangulering, ved å kombinere observasjon og intervju for å skape eit større heilskapleg bilete av fenomenet ein studerer. Eg valte å gjere dette, på grunnlag av problemstillinga mi, ved å observere klasseromspraksisen til lærarane for så å innhente informasjon gjennom intervju med lærarane. Her blei observasjon utført utan at eg som forskar deltok aktivt, men var ein passiv observatør, for at eg som forskar skulle påverke så lite som mogleg i observasjonssituasjonen. Ved å utføre semistrukturerte intervju, blei det stilt opne spørsmål med ei bestemt rekkefølge, og ved behov blei det stilt klargjerande oppfølgingsspørsmål. Denne intervjuforma blei brukt fordi eg som forskar ønskte utdjupande og detaljerte skildringar av erfaringar som informantane har gjort seg.

I studien drøftar eg korleis eit utval norsklærarar på 10. trinnet gjennomfører undervising i klasserommet og kva desse lærarane vektlegg for å fremje lesemotivasjon hos elevane. Eg såg at det kunne vere føremålstenleg å nytte observasjon og intervju som metode. Ved berre observasjon av kva som blei vektlagt, ville eg ikkje fått ut den informasjonen som eg var ute etter. Observasjonen blei først gjennomført slik at eg unngjekk at lærarane blei påverka av eventuelle intervju spørsmål, noko som kunne ha svekka validiteten til studien.

3.2 Utvalet

Eit kjenneteikn ved kvalitative studie er at ein gjennomfører undersøking av eit avgrensa tal personar eller einingar. Det er såleis særleg viktig at ein leitar fram til informantar som kan gi svar som er hensiktsmessige for problemstillinga. I denne studien blei informantane valt ut gjennom strategisk utveljing. Det vil seie at ein vel ut personar med eigenskapar eller kvalifikasjonar som kan gi nødvendig og relevant informasjon i høve problemstillinga (Thagaard, 2018, s. 54). For å kunne få svar på mi problemstilling var det nødvendig å vende meg til ungdomsskulen og 10. trinnet. Her kunne eg finne informantar med førstehandskunnskap om temaet lesemotivasjon. I sjølve rekrutteringa låg desse kriteria til grunne for utveljing av informantar: (1) lærarar på 10. trinnet, (2) har formell utdanning i faget norsk og (3) underviser i norskfaget. Ved å oppfylle desse kriteria ville eg sikre at tema blei belyst gjennom ein norsklærer sine auge.

I studien observerte og intervjuar eg fire informantar. Strengt tatt hadde det vore mogleg å drøfte problemstillinga utifrå styringsdokument, teori og forskning, men i denne oppgåva var praksisfeltet og ønskjeleg å studere. I studien var ikkje intensjonen å samanlikne praksis hos informantane, men val av fire informantar for å få eit breiare grunnlag. Det er viktig å presisere at i ein studie kor ein observerer undervising til fire lærarar og intervjuar desse i etterkant, vil det gi ein refleksjon av praksisfeltet, og såleis er det eit utval lærarar si subjektive erfaring som blir reflektert. Det kan derfor ikkje generaliserast til lærarar si generelle erfaring. Valet om at ein utvalsstørleik på fire informantar ville gi tilstrekkeleg med informasjon for å kunne analysere, tolke og svare på problemstillinga blei teke tidleg i prosessen og saman med rettleiar. Sidan studien la opp til både observasjon og intervju ville det utifrå omfanget på oppgåva blitt vanskeleg med fleire informantar. I samråd med informantane la eg opp til to observasjonsøktar hos kvar av dei. Eg hadde eit ønskje om at informantane skulle representere fleire ungdomsskular, og klarte å rekruttere i frå tre skular.

Eg var førebudd på at det kunne bli utfordrande å få fire informantar til studien, kanskje mest med tanke på observasjonsøktene. Alle dei fire informantane blei rekruttert gjennom strategisk utval, sidan eg hadde kontaktar i skulen. Eg tok direkte kontakt med tre aktuelle informantar og presenterte tema for studien, kva metode eg ønskte å nytte og spurte om det kunne vere av interesse å vere informant. Den siste informanten fekk eg rekruttert ved å kontakte rektor ved ein ungdomsskule. Eg opplevde stor interesse i frå dei tre informantane eg sjølv tok direkte kontakt med. Dei ytra med ein gong eit ønskje om å vere til hjelp i høve

studien min. Rektor som eg tok kontakt med først, hadde nokre kandidatar som stetta kriteria for å kunne stille som informant til studien min. Eg tok kontakt med ein av desse som straks sa ja til å vere informant i undersøkinga mi.

Det blei først gjort munnlege avtalar med informantane, seinare fekk dei tilsendt informasjonsskriv og samtykkeerklæring (vedlegg 2). Derneft blei det laga ein plan ilag med kvar informant for når det skulle gjennomførast observasjonar og dato for intervju. Alle observasjonsøktene blei gjennomførte før eg tok til med intervju. På førehand hadde eg utarbeida eit observasjonsskjema (vedlegg 3) og ein intervjuguide (vedlegg 4).

3.3 Observasjon som forskingsmetode

3.3.1 Val av metode

Observasjon er ein direkte metode, og kan dermed gi meir informasjon om hendingar, tilhøve og situasjonar enn det innsamla data kan gjere. Vidare er observasjon systematisk innsamling av informasjon om den fysiske og sosiale verda slik den vise seg for oss direkte gjennom våre sansar. Som forskar må ein reflektere over og finne meining i den informasjonen ein mottek. For å kunne gjere det på ein god måte må ein ordne og fortolke observasjonane. Ein observerer, lyttar og tolkar i lys av ein kontekst (Vedeler, 2000, s. 12). Mi grunngeving for val av observasjon som metode i tillegg til intervju var at eg ønskte å i kva grad blei det lagt til rette for undervising som fremjar leseforståing og lesemotivasjon hos eit utval lærarar.

Ein forskar vil møte forskingsfeltet i ein observasjonssituasjon (her: klasserommet), med sin teoretiske bakgrunn og sine tankar. Denne forforståinga vil på ein måte danne eit filter som forskingsfeltet opplevast gjennom. Såleis vil eg som forskar kunne bli farga og blenda av forståinga eg møter feltet med, men teorien kan og hjelpe meg til å fokusere i høve observasjon og betre forstå kva eg ser. Denne forforståinga, teoriane eg har lese meg opp på og utleia undersøkingsspørsmål vil ilag legge grunnlaget for eit deduktivt møte med praksisfeltet (Postholm, 2010, s. 57). Sjølv om denne studien har ein deduktiv oppbygging med eit observasjonsskjema bygd på faste kategoriar forankra i CORI, vil eg som forskar kunne bevege meg over i det induktive og vere open for at det kan dukke opp andre og interessante forhold. På denne måten vil det gå føre seg ein kontinuerleg interaksjon mellom deduksjon og induksjon heilt til forskaren har ein heilskapleg forståing av den spesifikke

situasjonen som er observert (Postholm, 2010, s. 57). Dette viser at å observere er ein krevjande situasjon for ein forskar.

Ein forskar kan ha fleire observatørroller under ein observasjon, i denne studien hadde eg rolla som passiv observatør. I studiar kor det er grunn til å tru at deltaking frå forskar kan bidra til at dei relasjonane forskaren skal studere, vil endre seg vesentleg, kan observasjon utan deltaking vere å føretrekke (Thagaard, 2018, s. 73). Ved å plassere meg på ein diskre plass i klasserommet blei eg gjerne oppfatta som ein som er oppteken av mitt, og kan sitte fredeleg med mi notatblokk. Ved oppstart av observasjonstimen vart det eksplisitt fortalt at eg som forskar berre var oppteken av å studere kva lærar gjorde, utan fokus på elevane. Dei kunnskapane ein har om miljøet er ein føresetnad for at ein kan vite kva som er særleg relevant at ein er merksam på. Det at eg som forskar også er kjend med skulemiljøet, gjorde at eg kunne observere kva lærar vektla i undervisingsøkter for å fremje leseforståing og lesemotivasjon. Ved ein studie kor ein observerer utan å delta, er hensikta at relasjonane mellom deltakarane i klasserommet ikkje blir prega av at det er ein forskar til stades (Thagaard, 2018, s. 82).

3.3.2 Forskingsprosessen

Utforming av observasjonsskjema

I denne studien blei det brukt strukturert observasjon som er observasjon kor det er spesifisert på førehand både kva som skal observerast og korleis det skal registrerast på eit skjema (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 46). Ved utforming av observasjonsskjema tok eg utgangspunkt i forskningsspørsmål og prøvde å definere variablar som kunne operasjoniserast, ved observasjon visste eg spesifikt kva eg skulle sjå etter og kunne registrere det eg såg i rette kategoriar. Kvaliteten på observasjonskategoriane ein utviklar vil ha innverknad på reliabiliteten til dei data som vert samla inn ved hjelp av observasjonsskjema.

Hensikta med forhandsspesifiserte kategoriar er at observatøren skal konsentrere seg om dei åtferdstypane som ein ut i frå problemstilling og teoretiske analysar har utpeika som viktige. Ved utarbeiding av observasjonsskjema til denne studien la eg som forskar vekt på kategoriane til CORI og tilpassa desse til observasjonskategoriar. Eg valde å ha tre hovudkategoriar: (1) før-lesefasen, (2) lesefasen og (3) etter-lesefasen. I *før-lesefasen* kika eg etter om lærar leita etter bakgrunnskunnskap hos elevane og knytte teksten til andre tekstar,

blei det spurt etter kva tittel og bilete kan fortelje og blei vanskelege ord og omgrep forklarte. Eg kika etter om det frå lærar si side blei stilt lukka eller opne spørsmål. I sjølve *lesefasen* såg eg spesielt etter i kva grad val av tekst og aktivitetar vart styrt av lærar og korleis sjølve leseprosessen blei organisert. Eg var nysgjerrig på om det blei lagt opp til forklaring av vanskelege og sentrale nøkkelord og omgrep, og om det undervegs blei gjort oppsummering av tekst. I *etter-lesefasen* såg eg etter om teksten blei summert opp og eventuelt på kva måte. Eg var og nysgjerrig på om det vart lagt opp til eit konkret arbeid i etterkant av lesing av teksten.

Ved strukturert observasjon skal observatør registrere observerbar åtferd, utan å analysere eller vurdere åtferda. Metoden kan gi nokre avgrensingar då observatøren sine verdiar, haldningar og erfaringar kan virke inn på kva observasjonar som blir registrert og på fortolkinga av desse. Observatøren sin dyktigheit med tanke på datainnsamlinga vil avgjere kvaliteten på observasjonen. Ei utfordring kan vere at observatøren påverkar situasjonen som observerast, og biletet som observatøren får kan derfor vere endra frå det han hadde til hensikt å observere. Metoden er og gjerne tidkrevjande (Vedeler, 2000, s. 16).

Gjennomføring av observasjonane

I denne studien var eg som forskar til stades i to økter i klasserommet til kvar av dei fire informantane. Idealet var å vere ein mest mogleg usynleg observatør, der observatørrolla kunne karakteriserast som passiv og open. Rolla var passiv i den forstand at eg sat bak i eit hjørne i klasserommet, og deltok ikkje aktivt i samtalar med lærar eller elevar. Rolla var open då både lærar og elevar var informert om at eg var til stades i klasserommet for å sjå på korleis lærar arbeidde med lesing i klasserommet.

Ein forskar bør lese gjennom feltnotatane sine etter kvar observasjon (Postholm, 2010, s. 63). I tillegg til å lese gjennom reinskreiv eg feltnotatane kort tid i etterkant av kvar observasjonsøkt, dette for å sikre mest mogleg røyndomsnære notat medan observasjonane framleis var friskt i minnet. I tillegg vil det gi forskaren endå større innblikk i materialet, og kanskje vil ein sjå at det dukkar opp eit behov for meir inngåande observasjonar av enkelte handlingar som kan gi informasjon til ei djupare forståing (Postholm, 2010, s. 63). I denne samanhengen vil det vere viktig at lesar er seg bevisst at alle notat er resultat av dei vala forskaren gjer i løpet av observasjonane, slik at notata kan stå fram som subjektive nedskrivingar.

Fordelen med å gjennomføre observasjon først er at det i observasjonsøktene kan dukke opp interessante fenomen som forskar kan stille spørsmål til i intervju. Såleis kan kombinasjonen av observasjon og intervju verkeleg vere med på å bringe fram djupare forståing av fenomena som blir undersøkt.

3.4 Det semistrukturerte forskingsintervjuet

3.4.1 Val av metode

Eg nytta eit semistrukturert intervju, som fokuserer på intervjuobjektet si oppleving av eit emne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). Eg som forskar har lite innverknad på korleis informanten svarar, og svara viser korleis informanten har forstått spørsmåla (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Forskaren vil få utfyllande svar. Det semistrukturerte intervjuet er baserte på ein intervjuguide, som er ei liste over tema og generelle spørsmål som ein skal gå gjennom i løpet av intervjuet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Rekkefølga på spørsmåla eg stilte var fastlagde forut for intervjuet, men eg kunne bevege meg fram og tilbake mellom dei og variere på rekkefølga, endre tema og spørsmål om informanten valde å løfte opp nye element. Tema med spørsmål er laga med utgangspunkt i problemstillinga mi.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 108) framhevar betydinga av at forskaren er godt førebudd til intervjuet, og at forskaren sine ferdigheiter i intervjusituasjonen er viktig. Desse to aspekta vil vere sentrale i høve å nå målet ved eit intervju som er å produsere ny kunnskap. På bakgrunn av dette laga eg i førekant av intervjuet ein intervjuguide, kor teori og observasjon låg til grunn. Eg hadde eit ønskje om å få svar på dei spørsmåla eg i førekant hadde utarbeida med utgangspunkt i problemstillinga, men eg var og ute etter at informantane si stemme skulle kome fram og at dei såleis kunne kome med nye moment som dei på førehand formulerte spørsmåla ikkje dekte. Dette igjen ville kunne føre til at det dukka opp interessante oppfølgingsspørsmål. På dette viset ville det gå føre seg ei veksling mellom induksjon og deduksjon, som blir kalla abduksjon, etter som både intervjuar og informant forsøke å forstå og erfare meining i det som blir sagt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

3.4.2 Forskingsprosessen

Utforming av intervjuguide og forarbeid

Det semistrukturerte intervjuet er kjenneteikna ved at informanten formulerer svara sine med eigne ord. Intervjuguiden som her var utforma til informantane bygde på CORI og var delt inn

i tema: (1) deltakaren sin bakgrunn, (2) lesekompetanse, (3) leseundervisning med vekt på omgrepsforståing, strategibruk og modellering og (4) lesemotivasjon, med vekt på utfordring kring å motivere og val av tekst med mål om å motivere. Spørsmåla var stort sett opne, noko som låg til rette for å få meir utfyllande svar. Formålet med guiden var å sikre felles spørsmål til informantane, og spørsmål som var relevante i høve problemstillinga.

Forskarrolla er avgjerande i kvalitative intervju, og Kvale og Brinkmann (2015, s. 108) framhevar at til betre intervjuet er førebudd, desto høgare kvalitet får den kunnskapen som blir produsert. For å sikre god kvalitet på intervjua gjennomførte eg pilotering gjennom eit prøveintervju med ein kollega. Her var intensjonen å få konstruktive tilbakemeldingar både i forhold til meg som intervjuar og til spørsmåla eg hadde formulert. Ein intensjon var å sjekke om spørsmålsformuleringane mine blei forstått av informant, og såleis unngå misforståingar. Eg noterte undervegs i intervjuet, tok lydopptak og transkriberte det. Her såg eg nokre småjusteringar som måtte gjerast. Gjennom prøveintervjuet blei og opptaksutstyret testa, og kvaliteten på opptaket blei bra.

I førekant av intervjuet var informantane godt kjende med føremålet med undersøkinga, og at det ville bli brukt lydopptak for å sikre at den informasjonen dei gav blei gitt igjen riktig. Det blei forsikra om at opplysingane ville bli anonymiserte. Informantane opna opp for å kome med utdjupande svar i etterkant om det var nødvendig, og eg som forskar skulle få lov til å stille fleire spørsmål undervegs. Alle informantane hadde på førehand lese informasjonsskrivet som skildra prosjektet, kva det innebar å delta som informant, anonymitet, oppbevaring og sletting av data ved prosjektslutt og underteikna samtykkeerklæringa som var godkjent av NSD.

Eg søkte i god tid *Norsk senter for forskningsdata* NSD om løyve til å bruke lydopptak av intervjua, og *Tjenester for Sensitive Data* (TSD) om løyve til lagring av lydopptaka fram til prosjektslutt. Etter godkjenning hos begge låg alt til rette for å starte med intervjuprosessen.

Gjennomføring av intervju

Dei første minutta av eit intervju er avgjerande. Det er viktig å skape ein god kontakt før informanten tek til å snakke fritt og legge fram sine opplevingar og kjensler for ein intervjuar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Kontakten kan ein oppnå ved å lytte merksamt og vise god interesse, forståing og respekt for det intervjupersonen seier. I tillegg er det fint om intervjuar er avslappa og klar over kva han ønskjer å vite. Kvale & Brinkmann (2015, s. 160)

viser til at eit intervju bør starte med ei orientering. Det vart difor først presisert for informant at studien sitt formål var å høyre tankar, erfaringar og refleksjonar til eit utval i høve å legge til rette for motivasjon i leseøker, med mål om å fremje leseforståing. Det blei informert om at forskar har full teieplikt og informant blei spurt om han har spørsmål før sjølv intervjuet starta.

Forskningsintervjuet er ein byggeplass for kunnskap, og denne kunnskapen konstruerast i samspelet mellom intervjuar og informant (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 76). Sjølv intervjuet blei for to av informantane gjennomførte på skulane der lærarane jobba og såleis der observasjonane tidlegare hadde blitt gjennomført. Eit intervju blei gjennomført heime hos lærar, medan det siste intervjuet blei gjennomført digitalt grunna korona-restriksjonar. Intervjua var individuelle då det var dei personlege tankane til kvar enkelt lærar eg var ute etter. Intervjua starta med eit innleiande spørsmål kring informanten sin bakgrunn, utdanning og erfaring for å skape fortrulegheit mellom forskar og informant. Vidare heldt eg fram intervjuet med å stille spørsmål som var skisserte i intervjuguiden. Ved behov stilte eg oppfølgingsspørsmål. I tillegg til lydopptak valde eg å notere, eg følte at eg på denne måten kom «tettare» på innhaldet og var fult skjerpa i situasjonen. Informantane var engasjerte, veltalende og kunnskapsrike, og svarte detaljert og skildrande på spørsmåla som eg stilte.

Den innleiande orienteringa bør følgast opp med ein oppsummering etter intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161). Eg avrunda difor sjølv intervjuet med eit ope spørsmål om det var noko meir informantane ønskte å legge til, om det var andre erfaringar dei har gjort seg kring lesemotivasjon som dei tenkte kunne vere av interesse for min studie. Her dukka det opp interessante tankar hos nokre av informantane.

Transkribering

Når intervjua transkriberast frå munnleg til skriftleg form, blir intervjusamtalane strukturert slik at dei er betre egna for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Sidan eg valde å bruke lydopptak ved alle fire intervjua, så måtte eg i etterkant skrive ned opptaka. Dette er anbefalt då eg i ein slik prosess vil bli godt kjend med datamaterialet. Eg valde å transkribere intervjua etter kvart som dei blei gjennomførte, og var ein ordrett gjengivnad av lærarane sine svar. For å sikre det konfidensielle valde eg å skrive transkripsjonane om til normert nynorsk. Som forskar såg eg fordelene med å høyre lydopptaka fleire gonger gjennom transkripsjonsprosessen, og fekk såleis eit heilt nøyaktig materiale. I denne prosessen valde eg og å skrive ned egne tankar og refleksjonar. I intervjuutdraga er det i nokre tilfelle fjerna

gjentaking av ord, pausar og ytringar av typen «eh», «mhm» for at det skal bli betre lesbarheit i intervjuutdraga. Denne typen redigering er i teksten merka med (...).

3.5. Validitet og reliabilitet

I forskning er det viktig å vurdere validitet og reliabilitet, og ved å gjere greie for dette i høve mine resultat bidreg det til ein oversikt over kvaliteten av forskinga. I kvalitativ forskning er validitet og reliabilitet utfordrande då eit møte mellom forskar og informantar er ein spesiell tidsbestemt situasjon. Det er omdiskutert om omgrepa har relevans for kvalitative data, sidan dei opphavleg blei knytt til kvantitativ måling (Ringdal, 2018, s. 247). Forskarar har diskutert om ein burde nytte andre omgrep, men det har blitt etablert ein praksis kor ein opprettheld dei, men at innhaldet har ei anna betyding innanfor kvalitative studie (Thagaard, 2018, s. 19). Denne betydinga vil eg gjere greie for og knyte til mi forskning.

3.5.1. Validitet som omgrep

Validitet handlar om i kva grad framgangsmåten min som forskar og funna eg gjorde reflekterer målet med forskinga, og seier noko om kor godt ein klarar å måle det ein har til hensikt å undersøke. Validering vil gjennomsyre heile forskingsprosessen, og fungere som kvalitetskontroll gjennom alle stadia av kunnskapsproduksjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). Validitet er eit spørsmål om objektivitet, om forskaren er seg bevisst nok på å frigjere seg i frå tidlegare erfaringar, fordommar og kunnskapar som ein har tileigna seg. Det kan vere at ein forskar tolka funna sine i ei retning som kanskje ikkje informantane hadde som hensikt. For å sikre best mogleg objektivitet blei det for meg som forskar viktig å vere seg bevisst dette, noko eg prøvde å få til på ein god måte. Forskaren sin dyktigheit og truverdighet er særst viktig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277).

Det finns ulike måtar å kontrollere og drøfte validitet på, blant anna gjennom Maxwell (1992, s. 279) sine validitetstypar. Det vil vere viktig å drøfte ulike svar og konklusjonar i lys av ulike kriterier for validitet, dette for å sikre truverd av det vi undersøker og tolkar, og overføringsverdi. Han fann det hensiktsmessig å skilje mellom ulike typar validitet, med tyngd på deskriptiv validitet, tolkingsvaliditet og teoretisk validitet.

3.5.2. Deskriptiv validitet

Deskriptiv validitet dreier seg primært om kor påliteleg forskaren gir att det han har sett eller høyrte i undersøkinga (Maxwell, 1992, s. 285). Under utarbeiding av observasjonsskjema og intervjuguide og gjennomføring hadde eg som forskar heile tida eit fokus på sjølve problemstillinga. Observasjonsskjemaet og intervjuguide er utarbeida utifrå kategoriar som er nytta i tidlegare forskning (CORI). Dette meiner eg styrker relevansen til det innsamla datamaterialet og såleis aukar truverdet. I min studie handla det om å kunne skildre observasjonane i klasserommet og gi att informantane sine utsegn i intervjuet så nøyaktig som mogleg. I observasjonsøktene handla det om å vere godt førebudd og skjerpa i observasjonen. Under intervjuet var målet å sikre at det informantane uttalte seg om blei gitt att så nøyaktig som mogleg. Det at eg nytta lydopptak vil sikre at det eg høyrte var korrekt, og eg slapp å tenkje på at eg kanskje hugsa informantane sine ord feil.

3.5.3. Tolkingsvaliditet

Tolkingsvaliditet refererer til kor gyldig tolkinga av informantane si forståing er. Kvalitative forskarar vil vere opptekne av kva fysiske objekt, hendingar og åtferd i studerte settingar betyr for informantane, og ein vil ha eit ønskje om å undersøke korleis informantane opplever og skildrar fenomenene. Det vil vere informantperspektivet som er det sentrale, «from an *emic* rather than an *etic* perspective» (Maxwell, 1992, s. 287). Det vil vere snakk om informant perspektivet ved tolkande validitet, noko eg som forskar har vore oppteken av å få fram. Før oppstart av observasjon og intervjuet var eg oppteken av å signalisere til informantane at eg ønskte å få eit innblikk i korleis dei legg til rette for å motivere elevar til lesing, med vekt på forståingsaspektet. Eg formidla eit ønskje om å bli kjend med deira tankar, praksis og refleksjonar. Alle informantane er lærarar som arbeider med norskfaget på 10. trinnet, og har såleis førstehandskunnskap om temaet i undersøkinga. Dette bidreg til å styrke validiteten i undersøkinga. Informantane blei og orientert om det konfidensielle på førehand. Ein trussel mot tolkingsvaliditet kan vere manglande autentisitet ved at informantane ikkje opptrer oppriktig i høve til kva dei ønskjer å formidle. For å lykkast her som kvalitativ forskar må ein ha god kompetanse og erfaring frå feltet det blir forska på. Eg meiner validiteten på dette nivået var god.

Sidan eg som forskar høyrer til skulemiljøet vil eg kunne bli påverka av erfaringar eg har frå før som lærar, dette er ein «insider – problematikk» som eg må vere klar over, og som kan

påverke validiteten av mine observasjonar (Kvernbekk, 2008, s. 169-170; Thagaard, T. 2018, s. 190). Ved å halde meg i stor grad til observasjonsskjemaet og intervjuguiden som er inspirert av CORI med faste kategoriar, vil denne validitetsproblematikken bli redusert.

3.5.4. Teoretisk validitet

Teoretisk validitet viser til ein meir konkret beskriving og tolking, den ønskjer å forklare sjølve fenomenet (Maxwell, 1992, s. 288). For å oppnå god teoretisk validitet gjekk det mykje tid til å lese forskningslitteratur for å få overblikk og djupne om temaet som mi forskning skulle belyse. Når det blir vist til teoretisk validitet snakkar vi gjerne om omgrepsvaliditet og indre validitet. Omgrepsvaliditet viser til val av omgrep eller kategoriar som blir lagt til grunn i undersøkinga, og i kva grad eg som forskar meistrar å legitimere at dei valde omgrepa eller kategoriane representerer aspekt ved det studerte fenomenet. Sidan eg valde å bygge på kategoriane som ligg føre i CORI, bruke eit presist språk med tydelege omgrep i intervjuguiden og bad informantane utdjupe der eg var usikker på deira bruk av omgrep, så meiner eg at det styrker validiteten i min studie.

Formålet med denne studien har ikkje vore å generalisere resultata til andre utval, men har hatt som intensjon å kunne gi ein peikepinn, føye til og bidra til ny kunnskap om forskning på lesemotivasjon. Det at eg i studien min valde å gjere bruk av både observasjon og intervju vil vere med på å styrke validiteten sidan det er komplimenterande metodar (Thagaard, 2018, s. 53-54).

3.5.6 Reliabilitet

Reliabilitet handlar om kor nøyaktig ei undersøking måler sine data og kor påliteleg resultata er (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Empirien skal vere ein representasjon av røyndomen, og ein ønskjer såleis gjennom forskning å få mest mogleg påliteleg kunnskap om røyndomen.

Forskningsprosessen

Forskningsprosjektet mitt inkluderer tre skular og fire lærarar. Det er ein klar fordel å ha fleire skular og informantar då det vil styrke overføringsverdien til andre settingar og bidra til høgare grad av generalisering. Studien bygger på observasjon og intervju der informantane delte av sin kunnskap og sine erfaringar, noko som gjere at ein vil kunne få noko likt datamateriale med ei tilsvarande informantgruppe. Ved å gjere grundig greie for

framgangsmåtar som er nytta under observasjon, intervju og analyse vil ein vere med på å auke reliabiliteten til studien. I resultatdelen vil eg vise til ei stor mengde utdrag i frå transkripsjonane i studien, og på det viset kan lesarane sjølv vere med å gjere sine eigne tolkingar.

Det vil vere ein del avgrensingar ved forskingsprosjektet då undersøkinga mi baserer seg på eit avgrensa tal observasjonsøker, intervjuobjekt og skular. For denne studien kan ein anta at undersøkinga hadde gitt ein noko anna kunnskap gjennom andre deltakarar. Det sentrale og det eg la vekt på i denne undersøkinga var å kunne bidra med nyttig og informativ kunnskap for å kunne svare på problemstillinga mi.

3.6 Ethiske omsyn

All forskning skal vere forankra i anerkjente etiske verdiar, ein snakkar gjerne om forskningsetiske prinsipp. Dette er normer som skal bidra til at heile forskingsprosessen blir gjennomført på ein verdig og forsvarleg måte (Befring, 2015, s. 28). For å ivareta personvernet til deltakarane i forskning skal forskaren respektere deltakarane sin autonomi, integritet, friheit og medbestemming (NESH, 2016, s. 6). Gjennom dei ulike forskarstadia i denne studien har eg som forskar prøvd å etterleve dette gjennom etiske vurderingar og bevisstgjerjing i høve rolla mi som forskar.

3.6.1 Forskingsetiske vurderingar

Det etiske i ein kvalitativ studie handlar mykje om korleis ein som forskar møter og tek i vare personar som deltek i undersøking. I studien min ønskte eg å sjå på kva teori og forskning seier om motivasjon for lesing med vekt på auka forståing, for så å sjå korleis eit utval lærarar la opp til undervising kring temaet og kva tankar dei gjorde seg i etterkant. Før observasjon og intervju sto eg i eit etisk dilemma i høve til kor mykje informasjon om studien informantane skulle få.

For mykje informasjon i førekant av observasjon kunne føre til at informantane tilpassa øktene etter det eg skulle observere, og såleis påverka validiteten og reliabiliteten til prosjektet. Eg valde å fortelje at eg ønskte å observere lærar i norsktimar der lesing av tekst var tema. Thagaard (2018, s. 86) peikar på at prinsippet om informert samtykke under

observasjonsstudiar inneber at vi må informere om prosjektet si målsetting og framgangsmåtar, at deltakinga er basert på frivilligheit og at deltakarane kan trekke seg ut når dei måtte ønskje det i forskingsprosessen. Dette vil vere krevjande då det er vanskeleg å gi eit fullstendig bilete av kva forskingsprosjektet vil innebere sidan revisjon av opplegget undervegs ofte er naudsynt. Eg fortalte at det var utarbeida eit observasjonsskjema som ville bli nytta til kvar økt, og at informantane kunne få sjå desse i etterkant. Det var ingen som spurte etter å få sjå skjemaet etter observasjon.

Dei etiske retningslinjene for intervju har likskap med observasjon. Det blir vist til fire område som spesielt diskuterer dei etiske retningslinjene for forskarar i ein intervjusamanheng. Dette er informert samtykke, fortrulegheit, konsekvensar og forskaren si rolle (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 102). Informert samtykke betyr at informantane informerast om undersøkinga sitt overordna formål og om hovudtrekka ved designet. Det er frivillig å deltaking, og deltakar kan når som helst trekke seg ut av undersøkinga (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 102). Her kan ei utfordring ligge i kor mykje ein kan informere deltakarane om i forkant, då ein utviklar data om informanten i frå intervjusituasjonen, både på grunnlag av kva informanten seier og kva inntrykk ein får undervegs når ein legg vekt på kroppsspråk, tonefall og vurderer korleis personen står fram under intervjuet (Thagaard, 2019, s. 86). I samband med dette utforma eg eit informasjonsskriv til informantane, kor dei fekk informasjon om tema, formål, ansvar og kvifor eg ønskte dei som forskingsdeltakarar. Informasjonsskrivet inneheldt også informasjon om informantane sin anonymitet og rett angående deltaking og at det er mogleg å trekke seg. Informasjonsskrivet fekk informantane tilsendt på førehand. I skrivet kom det og tydeleg fram kva som skjer med datamaterialet i etterkant, og i sjølve intervjuet blei namn på lærar og skule ikkje uttalt, såleis blei krava om det konfidensielle og fortrulegheit stetta.

3.6.2 Forskarrolla

I kvalitativ forskning vil mi rolle som forskar vere avgjerande, dei etiske krava forskar er underlagt, handlar mykje om respekt for både dei som deltek i forskinga og sjølve prosjektet. Presentasjonar av funn skal vere representative framstillingar av forskingsområdet, og alt datamaterialet skal vere anonymt, lagrast trygt og slettast ved prosjektslutt. Forskaren spelar ei avgjerande rolle for kva forskinga kan bidra med då fortolking vil stå sentralt. Røyndomen og kunnskapen blir konstruert i møtet mellom meg som forskar og informantane, noko som føreset ein sensitiv og tolkande forskarrolle. Ein vil til dømes måtte endre, utelate og finne

nye spørsmål i ein intervjusituasjon. Relasjonen mellom forskar og informant vil vere prega av intersubjektivitet, ein vil påverke kvarandre. Eg som forskar vil ha ei reflektiv rolle då eg vil vere påverka av bakgrunn, verdiar og interesser som er knytt til den. Difor må eg vere bevisst mi forforståing og rolle under datainnsamlinga (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 84). Ei utfordring i min studie kunne ligge i å forske i mitt eige miljø, då fenomen kan bli tekne for gitt, og ein kan bli påverka av og identifisere seg vel mykje med informantane. Målet mitt var å møte forskarfeltet med ei ikkje-dømmende haldning. Det blei viktig å legge vekk seg sjølv, korleis «eg» såg verda.

Vedeler (2000, s. 165) viser til at observatøren er reiskapen ved observasjonsforskning, og at det såleis er viktig at observatøren er seg bevisst på korleis han kan verke inn på dei han observerer og på kva feil han lett kan kome til å gjere. Observatøreffekten handlar om i kva grad og på kva måte observatøren verkar inn på dei han observerer, og om dette vil føre til endra åtferd hos den som deltek som ikkje gir representative data. Det viktige for meg som observatør her var å tenke igjennom utfordringar som kom, vurdere korleis noko kan påverke pålitelegheita av dei data eg samla inn, og bestemme meg for korleis eg ville takle utfordringa slik at observasjonen blei mest mogleg objektiv.

I eit kvalitativt forskingsintervju blir kunnskapen produsert sosialt gjennom interaksjon mellom intervjuar og intervjuperson (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 83). Ved intervju var eg som forskar ein sentral aktør ved innhenting av kunnskap. Fortrulegheit kan støtte forskaren med å treffe val som tek sterkare omsyn til det etiske enn det vitskaplege, men når det kjem til stykke er det forskaren sin kunnskap, erfaring, ærlegdom og rettferdigheit som er avgjerande (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 108). Mi rolle som forskar i denne samanhengen fordrar eit stort ansvar for å legge til rette for at informantane følte seg ivaretekne og riktig forstått.

4. Resultat

Resultata som presenterast i dette delkapittelet er basert på analysar i frå observasjon og intervju som er gjennomført. Hensikta med observasjon var å sjå korleis lærar la til rette undervising med vekt på motivasjon og tekstforståing. Gjennom intervju var målet å få kjennskap til lærarane sine tankar rundt dette. Studiens empiri blir presentert gjennom kategoriane a) leseopplæring og meiningsskaping b) leseundervising som fremjar interesse og

forståing (c) lesemotivasjon. Eg vil gjennom kapittelet ta med meg det eg meiner er mest relevant for problemstillinga mi: «*Kva vektlegg eit utval lærarar på 10. trinnet for å fremje leseforståing og lesemotivasjon hos elevane, og korleis samsvarar det med kva som blir gjort i klasserommet?*»

Under *leseopplæring og meiningsskapning* vil eg presentere lærarane sine tankar kring omgrepa lesing og leseforståing, og knyte dette til praksisfeltet. Under *leseundervising* som fremjar interesse og forståing blir det vist til prosedyrar rundt planlegging av ei leseøkt og ulike metodar og aktivitetar lærarane vektlegg og brukar for å fremje lesemotivasjon og leseforståing. Her ser eg på før-, under- og etter-lesefasen, med vekt på bruk av strategiar og modellering. Deretter ser eg på kva lærarane legg i omgrepa *lesemotivasjon*, og korleis dei legg til rette for å motivere. Det spennande her vil og vere utfordringar som ligg der i høve å motivere til lesing og korleis ein vel tekstar i undervisinga for å legge til rette for motivasjon.

Eg vil presentere funna som kom fram gjennom observasjon og intervju, og empirien vil bli knytt til teoretiske omgrep. Hovudkjelda i kategoriane vil vere resultata i frå intervju, medan observasjonane vil fungere som eit supplement for å utfylle informantane sine refleksjonar og for å skildre situasjonar i klasserommet som er aktuelle for kategoriane.

Dei fire informantane er alle utdanna lærarar og jobbar på 10. trinnet. Dei representerer tre store ungdomsskular og kommunar. Lærarane har fått dei fiktive namna: Liv, Mari, Lars og Kristina. Alle informantane har norsk i fagkretsen sin. Liv har arbeidd 12 år i ungdomsskulen, medan Mari har arbeidd 25 år ved den same skulen. Liv og Mari har teke fag ved høgskule og universitet, begge har eit grunnfag i norsk. Lars på sin side har arbeidd 10 år i skulen, men det er berre dei 4 siste åra han har arbeidd i ungdomsskulen. Han har grunnfag i norsk med vidareutdanning, 30 studiepoeng i *Lese- og skrivevansker; førebygging, kartlegging og tiltak*. Kristina har lang arbeidserfaring, med 27 år i ungdomsskulen. Ho har allmennlærerutdanning, med 30 studiepoeng i norskfaget. Innleiingsvis blei informantane spurt om overgangen mellom LK06 og LK20. Her kjem det fram at alle informantane jobbar ved skular som har arbeidd grundig med innføring av Fagfornyninga, og at intensjonane i LK20 vil ligge til grunn for funna som kjem fram gjennom intervju og observasjon. Formelt vil innføring av LK20 for 10. trinnet først gjelde frå hausten 2021.

4.1 Leseopplæring og meiningsskaping

Då denne studien legg vekt på forståingsaspektet ved lesing og har eit fokus på korleis læraren kan legge til rette for at lesaren skapar meining i tekst, er det av stor interesse å høyre kva eit utval lærarar legg i omgrepa lesing og leseforståing, og korleis dei legg til rette for at elevar greier å omarbeide tekst for å kome fram til ei djupare forståing.

4.1.1 Lærarane si oppfatning av lesing og leseforståing

Lesing

Felles for lærarane var at dei beskreib lesing som viktig, og det blei vist til eit «utvida» omgrep. Lærarane var einige i at lesing femner om lesing av all tekst, frå skjønnlitteratur til saklitteratur, og at ein i ungdomstrinnet vil møte tekstar som er krevjande og at det såleis er behov for ei aktiv leseopplæring. Mari sitt spontane svar på kva ho la i omgrepet var at det femner om alt mogleg. Ein les bøker, teikneseriar, oppslagsverk osv., alle skrivne ord som ein les er lesing. Ho sjølv brukar gjerne omgrepet når ho refererer til lesing av bøker. På oppfølgingsspørsmål om kor viktig lesing er i norskfaget peika Mari på fleire faktorar ved nytteverdien, at det blir som eit reiskap ein treng. Ho viste og til gledesaspektet, og fortalde:

Norsk er vårt morsmål, dermed er det viktig å bruke ein del tid på lesing, og fordi det går inn i andre fag. I norsk les ein mykje litteratur og vi har mange ulike sjangrar, så om ein skal klare seg vidare i livet må ein bruke tid på lesing. Det er viktig for framtida, nyttig. Klarer ein å få opp leseglede tidleg så vil dei (elevane) ha glede av det (lesinga) og ikkje berre sjå nytten.

Lars og Liv viste i tillegg til at det i skulen dei seinare åra har blitt eit større fokus på at ein skal lese i alle fag, at alle lærarar er leselærarar og har ansvar for leseopplæring. Eksempelvis når Liv forklarte kva ho la i omgrepet lesing viste ho mindre til sjølv innhaldet i omgrepet, men til sine erfaringar og ytra:

Eg tenkjer det er eit ganske vidt omgrep (...), lesing i alle fag. Eg har prøvd at dei skal lese i fleire fag, for eksempel i naturfag, men eg ønskjer meir lesing i matematikk. Der har vi gjort det litt lite. Lesing er eit veldig vidt omgrep.

Lars reflekterte kring breidda i omgrepet, og var snar til å nemne både nytteverdien og gledesaspektet. Ved spørsmål om kor viktig lesing er svarte Lars: «Det er viktig i alle fag, og skal ein lykkast med lesing, bør ein dyrke fram leseglede frå tidleg alder av. I norskfaget er leseglede viktig». Han ytra ei oppfatning om at mange ser på lesing som eit ork i staden for eit verktøy, og meinte at vi som lærarar har eit ansvar i å bevisstgjere elevane på dette og legge til rette for lesing som ei kjelde til å tileigne seg kunnskap. Om ein maktar det i tidleg alder vil det vere positivt. Han viste til at lesing vil ein trenge som ein kompetanse ikkje berre i skulesamanheng, også for eit seinare yrkesliv. I tillegg vil leseglede gagne ein på alle moglege måtar seinare i livet. Kristina peika på at når ein les skal ein sitje igjen med noko i etterkant av leseøkta. Både ved lesing for gleder sin del og ved lesing for å auke kunnskap skal ein sitje igjen med noko meir.

Leseforståing

Eg var interessert i å finne ut kva lærarane la i sjølve forståingsaspektet ved lesing. Kristina viste til at lesing startar i skulen med den første leseopplæringa, det å forstå at bokstavane er lydar som ein kan dra saman til ord som gir mening. Ho viste til at den andre leseopplæringa går føre seg på ungdomstrinnet, at dei aller fleste kan den tekniske biten når ein kjem på ungdomsskulen. Det er forståinga av kva ein les som no er viktig. Lesing skal gi mening for lesaren, og som lærar bør ein hjelpe eleven i å knyte det han les til kunnskapen han har i frå før, og at det då vil bli skapt ny mening hos eleven når han les. Liv la i omgrepet leseforståing at eit innhald må gi ein lesar informasjon om noko som er nyttig for han. For at dette skal kunne skje må ein lesar forstå orda som er brukt. Vidare gav ho uttrykk for at lesing er heilt grunnleggande, og ein stor del av norskfaget. Ein les både for glede og nytte, og at forståinga er spesielt viktig på ungdomstrinnet med tanke på å skulle utvikle seg personleg, og at det vil vere nyttig som eit reiskap i vaksenlivet for å kunne forstå det komplekse tekstmangfaldet ein møter.

Ved spørsmål om kva Mari la i omgrepet leseforståing fortalde ho at ved lesing av skjønnlitteratur må ein kunne lese mellom linjene for å få med seg innhaldet, og då få ei djupare forståing. I denne samanheng er det viktig at elevane nyttar ulike lesestrategiar, alt etter kva type tekst det er og målet med lesinga. Vidare viste Lars til at det å forstå vil seie at ein greier å setje seg inn i det teksten handlar om, temaet. I denne prosessen vil bilete, overskrift og kontekst vere viktig. Lars meinte det er viktig å få ei forforståing av tema før ein tek til å lese, og at refleksjon undervegs er viktig. Dette kom tydeleg fram under den eine

observasjonsøkta i klasserommet til Lars. Elevane skulle møte teksten *De unges stemme*, og før ein tok til å lese teksten introduserte Lars tema grundig. I teksten møtte ein den unge Z. Ahmed som i kraft av sitt engasjement og sin kunnskap om rasisme, utanforskap og systematisk urettferdigheit har fått stor merksemd og hatt innflyting på internasjonale næringslivsleiarar. Lars valde å introdusere tema med vekt på omgrepa rasisme, utanforskap og urettferdigheit for elevane før dei las teksten. I denne samanhengen sette han og av tid i før-lesefasen til å definere andre sentrale omgrep som elevane ville møte i teksten.

Tre av lærarane viste til at ein har eit fokus på å arbeide tverrfagleg med lesing. På skulen til Kristina les elevane mykje, og ho viste til dei ytre rammene kring det tverrfaglege. I denne samanhengen sa Kristina: «Tverrfagleg, ja (...) berre det at lesing høyrer til i alle fag (...) tverrfagleg. Spesielt i høve Fagfornyinga har vi fått eit auka fokus på det tverrfaglege. Det verkar som at lærarane likar det godt». Lars og Mari peika på at det vil gi eit breiare innblikk og ei djupare forståing om ein les om eit tema i fleire fag.

Lars sa: Det blir meir og meir tverrfagleg (...) elevane vil få eit breiare innblikk i det ein les som vil gi større forståing av tema. Vi jobbar meir med det no enn før (...) er meir bevisst på det. Også tverrfagleg mellom klassene og over trinna.

Mari fortalde om eit eksempel der temaet var andre verdskrig i samfunnsfag, då let ho elevane lese tekstar med same tema i både norsk- og samfunnsfagtimane.

Når det gjaldt tid sett av til lesing med føremål om å auke lesekompetanse, med vekt på forståingsaspektet, så fortalde alle lærarane at det blir sett av god tid til dette. Dei meinte det er vanskeleg å anslå nøyaktig tidsbruk, då det vil variere i frå veke til veke. Både Liv og Mari har hatt god erfaring med å delta i *txt-aksjonen* som har som mål at elevane på ungdomstrinnet skal bli inspirert til å lese meir. Kvar haust får elevane si *txt-bok*, gitt ut av foreininga *!les*. Ho inneheld fleire tekstutdrag i frå nyare ungdomsbøker. Desse tekstutdraga har og lydfiler lett tilgjengeleg og metodiske opplegg for lærarane. Begge roste foreininga for å legge ut lydfiler til alle tekstutdraga, då dei har hatt god erfaring med at å lytte kan støtte forståing og i tillegg skape engasjement for ein tekst, at eleven i neste omgang kan ha interesse for å lese fleire utdrag i frå boka, eller lese ei heil bok om ein finn eit tekstutdrag ekstra interessant.

4.2 Leseundervising som fremjar interesse og forståing

4.2.1 Lærarane si planlegging av undervising

Felles for lærarane var at dei framheva kor viktig det er at ei leseøkt er planlagt i førekant. Tid dei set av til planlegging og kor detaljert den er, varierer ut i frå kva type tekst ein skal lese. Eksempelvis peika både Mari og Liv på at å vektlegge føremålet med lesinga er viktig ved planlegging. Mari fortalde at er føremålet med lesinga å lese for oppøving av leseglede, så krevst det ikkje mykje planlegging. Kristina fortalde at det ofte er ulike prosedyrar for planlegging av skjønnlitterære tekstar versus sakprosa tekstar. Vidare viste ho til at prosedyrar kring planlegging vil avhenge av om ein møter tekstar i frå ukjend eller kjend sjanger. Uavhengig av dette fortalde Kristina at bruk av modelltekstar og vere på leit etter interessefeltet til elevane vil vere bra for motivasjonen og uttrykkjer at: «(...) prøver å tenkje kven er det eg planlegge for. Ein bør kjenne elevane i klassen og såleis kunne velje tekstar som fengjer dei». I den eine observasjonsøkta i klasserommet til Kristina valde ho å knyte teksten *Mellom Syria og Sagene* til det dagsaktuelle nyheitsbiletet. I det aktuelle tidsrommet då teksten blei lesen var det konflikter og spenningar knytt til situasjonen i Syria. Eg observerte at elevane jobba aktivt med oppgåva, og registrerte i samtalar elevane seg i mellom at ein elev på trinnet denne vinteren kom til skulen som flyktning frå Syria, så temaet læraren hadde introdusert var høgst relevant for denne klassen.

Lars var og oppteken av å tenkje på elevane sitt interessefelt når han planla. Han brukar å stille seg spørsmål rundt kva og korleis han kan fange interessa til elevane. Han er og oppteken av å tenkje heilheit ved planlegging, ein kan ikkje berre lese ein tekst den må arbeidast med i etterkant fortalde han.

Berre ein av fire lærarar, Kristina, viste til variasjonsaspektet ved planlegging av undervisningsopplegga. Ho la vekt på at variasjon mellom teoretiske og praktiske aktivitetar er viktig, og at aktivitetar bør utførast både individuelt, i par, i grupper og i fellesskap. Ho fortalde av erfaring at ho brukar å innleie eit arbeid, men raskt invitere elevane med i aktiviteten. Å forklare omgrep var også noko ho var oppteken av. I den eine observasjonsøkta nytta ho høgtlesing og forklarte ord undervegs, på oppfølgingsspørsmål i intervjuet om kvifor ho valde å lese teksten høgt viste ho til god erfaring med å gjere det, då nokre brukar lang tid på det lesetekniske, som går ut over tekstforståinga hos både den som les og dei som lyttar. Teksten *Mellom Syria og Sagene* er eit korrespondansebrev som er forholdsvis langt og

inneheld vanskelege ord. Her las lærar teksten høgt og stoppa opp for å forklare ord undervegs.

Tre av lærarane viste til at målet med leseøkta vil vere førande for innhaldet og planlegginga. Eit eksempel var Liv som fortalde at målet med økta var det første ho tenkte på, og viste til at det er viktig å setje av tid til å leite fram kva tekstar ein ønskjer å nytte for å nå dette målet. I denne samanhengen viste ho og til at læreplanen er førande:

Med den nye læreplanen kjem det tydeleg fram kva ein vil elevane skal oppnå med lesing. (...) leite etter gode tekstar som passar med ønskje om kva dei (elevane) skal lære. Refleksjonen vil her vere viktig, kva *vil* ein med teksten ein plukkar ut?

Liv signaliserte her at ho er oppteken av refleksjon, at denne er viktig med tanke på å sjå kva som er målet eller intensjonen med å lese den aktuelle teksten. På oppfølgingsspørsmål bekrefta Liv at ho vel å signalisere denne intensjonen ut til elevane, at det er viktig med tanke på engasjementet. På spørsmål om prosedyrar rundt planlegging av ei leseøkt svarte også Mari at målet med leseøkta er avgjerande når ho planlegg, og at det er viktig å setje av tid til å leite fram kva tekstar ein ønskjer å nytte. Ho viste vidare til å vekke nysgjerrigheita til elevane ved å etablere bakgrunnskunnskapane deira:

Om ein les utdrag/forteljingar/noveller eller for den sagt skyld saktekstar så spør ein gjerne kva elevane trur teksten handlar om når ein møter tittelen. (...) om det ikkje er heile teksten kva trur dei at teksten vidare kan handle om? (...) ikkje alltid modne nok (...). Kanskje setje av tid til å lese teksten to gongar for at elevane skal forstå den, så snakkar ein gjerne i lag om sjanger og verkemiddel.

Mari reflekterte vidare i intervjuet kring planlegging av ei leseøkt og fortalde at ved lesing av roman der målet var å få opp mest mogleg leseglede, er minst mogleg forstyrring viktig. Det er eit ønskje at elevane skal gle seg, og Mari har erfart at musikk på øyra her vil vere bra for nokre. Ho viste og til bruk av ulike strategiar utifrå kva som er målet med lesinga. Ved lesing av tekst kan ein gjere bruk av overvakingstrategiar som BISON, tankekart og skumlesing for å skaffe seg oversikt, struktur og samheng i teksten. Vidare kan bruk av overskrift, bilete, innleiing og ulike modelltekster vere føremålstenleg. Ho fortalde og at ho prøver å ha med seg valdimensjonen inn i planlegginga. Denne dimensjonen vil bli utdjupa under delkapittel 4.3.3.

Kristina skildra mykje kring prosedyrar for planlegging av undervising. Først viste ho til målet for timen, at det er forskjell på å planlegge for ein sakprosa tekst kontra ein skjønnlitterær tekst. Ved lesing av litterære tekstar minte ho på at det er viktig å ta med seg kva litterær periode teksten er skriven i, kva som er tema og kva litterære verkemiddel som forfattere har valt å nytte. I tillegg vil kjennskap til sjanger vere førande for planlegginga. Ho meinte det er viktig å ta høgde for om sjangeren er ny eller om sjangeren er kjend for elevane. Spesielt i denne delen av planlegginga viste Kristina kor bevisst ho er på motivasjonsaspektet. Ho prøver å finne gode og engasjerande modelltekstar ved lesing av både sakprosa tekstar og skjønnlitterære tekstar. For å få til det fortalde ho kor viktig det er å kjenne elevane godt: «Ein bør kjenne elevane i klassen og såleis kunne velje tekstar som fengjer dei».

Alle lærarane gav uttrykk for at dei er opptekne av interessefeltet til elevane ved planlegging av undervising. Lars var spesielt oppteken av at sitt eige interessefelt kan påverke positivt på elevane si læring. Han har denne varen repetert fantasisjangeren og fortalde engasjert om eit undervisningsopplegg han gjennomførte, som han opplevde verka positivt inn på forståinga til elevane:

Eg tok utgangspunkt i Harry Potter (...) noko som ungdommen er interessert i. Eg sjølv er og interessert i desse bøkene. Vi såg ein liten filmsnutt i frå serien først (...) for å vekke interesse. Så snakka vi om tema og hørde om nokon hadde ein favorittfigur i serien? Kva kjenneteiknar denne figuren?

Det er tydeleg at Lars har hatt fokus på å skape engasjement hos elevane ved å trekkje inn populærkulturen og kjende figurar frå denne inn i undervisninga.

4.2.2 Lærarane sin bruk av strategiar og modellar i undervising

Lærarane blei spurt om korleis dei førebur elevane på møte med ny tekst, i kva grad dei tenkjer at ein må vise og forklare lesestrategiar før og under lesing. Det blei og spurt etter bruk av modellar og kva dei tenkjer rundt å følgje opp ein leseaktivitet. Under observasjon i klasserommet såg eg spesielt etter dette.

Før og under lesing

Når Mari fekk direkte spørsmål om lesestrategiar viste ho av svaret at ho har kunnskapar om og brukar fleire ulike strategiar:

I høve saktekst, som ein ikkje har jobba så mykje med, der blar vi gjerne i aviser (...) kikar på dei ulike typane tekst vi finn der (...) og brukar desse som modelltekstar. Når det kjem til skjønnlitterære tekstar så har vi nett no lese ei novelle i frå Aleppo. Då såg vi på ulike fakta (...) kvar ligg Aleppo, kva skjer der? Dette for å finne fram forkunnskapen før dei går i gong med å lese (...).

I tillegg har dei i klassen til Mari nett lese eit utdrag i frå Knut Hamsun sin roman *Victoria*. Mari fortalde ivrig at dei her knytte tekst til forfattar, såg på kva som kjenneteikna forfattaren og tidsperioden teksten var skriven i, kva som kjenneteikna Noreg på denne tida og dei to samfunnslaga frå teksten. I etterkant såg klassen fimen, noko som Mari har erfart er ein god metode for å visualisere og skape engasjement. Mari viste i dette intervjuutdraget at bruk av ulike lesestrategiar har som funksjon å fremje tekstforståing. Ho peika spesielt på strategien med å hente inn bakgrunnskunnskapen som elevane sit inne med, og sa at dette vil skape nærleik og interesse hos lesaren. Vidare fortalde ho om bruk av modelltekstar, og at ein bør knytte tekstar til forfattar og tida teksten blei skriven i. I observasjonsøkta såg eg tydeleg at Mari var oppteken av å bruke lesestrategiar. Eg observerte at ho stilte spørsmål og oppmuntra til gode dialogar når ho sirkulerte i frå gruppe til gruppe. Ho bad elevane om å stoppe opp ved framande omgrepet, og utveksle erfaringar rundt desse. Mari meinte at undervising i lesestrategiar er mindre nødvendig på 10. trinnet, men at ein framleis treng det. Samstundes viste ho til at variasjon i strategiar ein brukar er viktig, men at ho ofte nyttar fellesoppsummering av tekstar. Ho har erfart at elevane blir meir engasjerte når dei enkeltvis eller gruppevis skal legge fram sine tankar kontra at ho som lærar fortel, og seier: «På 10. trinnet blir det mykje repetisjon (...) på 8. trinnet så har vi meir fokus på det (lesestrategiar), men dei treng det framleis (...)».

Liv fortalde at ho i dag, meir enn tidlegare, er bevisst på å førebu elevane på kva dei skal lese, og at det er gjerne tittelen på teksten ho stoppar opp ved. Refleksjon her har ho erfart vil vere med å skape engasjement. Ho brukar strategiar tydeleg ulikt utifrå om ein les litteratur eller saktekstar, og ytra:

«Strategiar brukar vi når vi les saktekstar i norskfaget, ikkje ved skjønnlitterære tekstar. (...) mest i andre fag, og då spesielt i naturfag når ein skal lese der, brukar då tankekart, to-spalte notat, og noko praktisk for å få tak i innhaldet i fagteksten».

Lars derimot, viste under samtale kring planlegging av undervising at han vektla teksten sitt tema. Ved spørsmål om bruk av strategiar før ein tek til å lese ein tekst fortalde han at samtale kring teksten sitt tema og gjere bruk av verktøy som ligg i teksten sine ytre rammer, som illustrasjonar og overskrifter, ofte blir nytta. I samtale ønskjer han å nøste opp i kva kunnskapar elevane sit inne med, og kva dei ønskjer å lære. I observasjonsøkt i klasserommet kunne eg sjå at Lars i den eine økta la opp til samtale i fellesskap. Både før og undervegs i lesing av tekst knytte han innhaldet i teksten direkte til kunnskapar elevane hadde frå før. I den andre økta blei denne føresamtalen gjort i grupper først, så heilt kort i fellesskap. Lars ytra at bruk av ulike strategiar er viktig, og at ein som lærar bør legge til rette for at elevane jamleg får øving i å bruke ulike strategiar.

Når Kristina fekk spørsmål om bruk av strategiar og modellering i førekant av tekstlesing og under tekstlesing fortalde ho:

« (...) forskjellig ut i frå kva tekst ein skal lese eller les. (...) om det er mogleg å vekke nysgjerrigheita på førehand ved å stille spørsmål, bruke bilete, filmsnuttar, sosiale media, som ein kan knytte til teksten så er dei brått litt nysgjerrige. Ein har ein link til sjølve lesinga. Brått er det noko ein ønskjer å få svar på.»

Ved oppsummering ser ein at alle lærarane viser til eit vidt spekter i bruk av lesestrategiar, og alle vektlegg bakgrunnskunnskapen til elevane, men i ulik grad. I klasserommet til alle lærarane er det tydeleg at undervisinga er variert, og hos den eine læraren blei det i den eine økta lagt opp til at forskjellige aktivitetar gjekk føre seg samstundes.

Etter-lesefasen

Eit av spørsmåla lærarane blei stilt var i kva grad dei tenkte det var viktig at leseaktiviteten blei etterfølgt av skriveoppgåver, illustrasjonar, rollespel eller liknande. Eg hadde eit ønskje om å sjå om lærarane la opp til lesing som ein happening, ein lausriven aktivitet, eller om lærar knytte det til noko meir i etterkant. Både gjennom observasjon og spørsmål som eg stilte kom det fram at alle lærarane vektla ein heilskap, og at arbeid med tekst i etterkant stod sentralt. Når eg spurte om dette svarte Kristina at det er fint om elevane i etterkant gir uttrykk for at det var eit poeng med å lese teksten, og at ho gjerne får dette til om det blir satt av god tid til å reflektere rundt innhaldet.

I observasjonsøkta hos Kristina såg eg og at teksten *Mellom Syria og Sagene* blei arbeidd grundig med i etterkant. Her starta Kristina med å spørje etter i kva sjanger teksten kunne plasserast. Elevane kom med fleire forslag då det var eit korrespondansebrev, og såleis ikkje ein sjanger dei hadde møtt på skulen før. Lærar knytte teksten til forfattaren av brevet og viste kort til fleire eksempel på korrespondansebrev i frå same forfattar. Forfattaren er journalist og opererer mykje i Midtausten, så lærar knytte konflikten i Syria tett til innhaldet i brevet. Fleire av elevane var tydeleg interessert og viste til gode kunnskapar om konflikten og supplerte såleis lærar på ein engasjerande måte. Dette såg eg tydeleg var med på å «vekke» medelevar til engasjement og interesse for innhaldet. Elevane sat i par i klasserommet, og etter kvart fekk dei ut sjølve teksten med fire oppfølgingsspørsmål som dei skulle svare skriftleg på. Den neste observasjonsøkta bygde på den første økta. Elevane fekk ei kort oppsummering, repetisjon, av innhaldet i frå korrespondansebrevet før dei fekk utdelt ein ny tekst *Vekk meg opp* av Gabrielle. Først lytta dei i fellesskap til melodien, så las kvart par teksten og fekk i oppdrag å finne ut kva som var likt og ulikt i desse to tekstane. Kristina leia i etterkant ein oppsummerande refleksjonssamtale i klassen.

Gjennom intervju kom det fram at Lars var oppteken av variasjonsaspektet. Han ønskte som Kristina å få til etterarbeid i høve tekst, men minte på at dette kan gjerast på forskjellige måtar. Dette erfarte eg under begge observasjonsøktene i klasserommet til Lars. Det blei i første økt innleiingsvis lagt opp til oppsummerande samtale gruppevis, så felles diskusjon i klassen. I den andre økta blei det lagt opp til rollespel i 4-grupper. Gruppene skulle ta føre seg delar av teksten, og lage eit drama der innhaldet kom tydeleg fram. Rollespela vart spelt kronologisk for medelevane i etterkant.

Liv blei spesielt engasjert i intervjuet når eg løfta fram spørsmålet om i kva grad ho tenkjer det er viktig at leseaktivitetar blir etterfølgt av skriveoppgåver, illustrasjonar eller liknande og hevda: «Det er viktig (...) kjempe viktig i høve målet om å nå det faglege innhaldet. Refleksjonen er viktig. Innhaldet må omarbeidast. Eg har tru på Vygotsky, ein skal tenkje sjølv og setje ord på det i ein fellesskap». Her kjem det fram at munnleg aktivitet er viktig, og ho reflekterte vidare til at dette kan skje ved at ein elev fortel til ein annan elev med sine eigne ord kva det er teksten inneheld, og kva innhaldet betyr. Ho gav uttrykk for stor tru på og god erfaring med at refleksjonen i etterkant er viktig. Dette kan gjerast på mange måtar, ytra ho, men at kommunikasjon, det å snakke og setje ord på ting er viktig.

Dette såg eg i den første observasjonsøkta i klasserommet då ho bad elevar samsnakke om dei fire tekstane dei hadde lese i par, med vekt på innhald og kva ein likte ved tekstane. Ho bad dei også grunngi meiningane sine. Deretter blei det i fellesskap gjennomført ei detaljert oppsummering. I intervjuet med Liv nemnde ho og at å teikne og lage tankekart i etterkant av ei leseøkt kan vere gode metodar å nytte. I den andre observasjonsøkta hos Liv las elevane to korte tekstar med eit naturfaglege tema. Elevane las i lag i par med ei klar bestilling i å gule ut vanskelege ord som krev å bli forklarte for at dei skal gi meining til forståing av innhaldet i tekstane. Kvar par skulle reflektere over innhaldet i orda og kva tekst som hadde flest vanskelege ord. Lærar og elevar gjekk gjennom desse to korte tekstane i fellesskap, der innspel i frå elevane stod sentralt. Denne øvinga blei teken att, med to småtekstar med eit matematisk innhald, følgt opp med samtale i etterkant.

I intervjuet var Mari oppteken av at det ikkje alltid må leggjast opp til skriveoppgåver i etterkant av ei leseøkt. Ho fortalde at elevane då fort kan bli lei, og har dei siste åra gjort seg gode erfaringar med metodar som dramatisering, teikning, bruk av lydfiler og lage film i oppsummeringsarbeidet. I den eine observasjonsøkta i klasserommet til Mari hadde elevane valfridom i høve litterær tekst som ein skulle lese og arbeide med. Her valde elevane mellom fleire tekstar, og las teksten stille. I etterkant sette elevane seg i grupper utifrå kva tekst dei hadde valt, slik at alle på gruppa no skulle arbeide med den same teksten. Gruppene fekk i oppgåve å gi ei munnleg oversikt over handlingsreferat, tema/bodskap, sjanger og sjangertrekk og bruk av litterære verkemiddel. Gruppa skulle også undersøke tidsperioden som verket vart skrivi i, for å kunne knyte teksten til denne. I etterkant var det felles oppsummering, som lærar styrte. Her la gruppene fram sitt arbeid og fekk oppfølgingsspørsmål som kvifor ein valde denne teksten, om den svarte til forventingar osv..

4.3 Lesemotivasjon

4.3.1 Lærarane si oppfatning av lesemotivasjon

Lærarane fekk spørsmål om kva dei la i motivasjon for lesing, og alle fire viste at dei ønskjer å vekke den indre motivasjonen hos elevane. Kristina ytra: «Eg tenkjer for det første at det skal vere indre motivasjon hos elevane, at dei skal ha lyst», medan Mari sa: «Den beste motivasjonen er om du les fordi du sjølv ønskjer det, ikkje fordi du skal bli testa. Det kan vere ulik motivasjon. Den indre motivasjonen er best». Liv viste og til at å lese skal vere noko ein ønskjer, at det skal vere noko elevane vel å gjere og dei skal vere sjølvgåande i leseprosessen.

Dei skal vere motiverte i seg sjølv, og ikkje tvungne til å lese. Lars viste og til den indre motivasjonen, men knyt denne i større grad til meistring. Han meiner at alle elevar vil trenge å kjenne på meistring i høve det ein gjer. Om ein elev slit med ei oppgåve eller eit oppdrag vil vedkomande kjenne på manglande motivasjon, og det blir viktig at lærar passar på å treffe deira interesse og nivå for å motivere meir, hevda han. Han peika på at elevar med høg lesekunne i større grad vil ha ein indre motivasjon, fordi dei «heile tida» kjenner på meistring. Lars fortalde om ei god erfaring i frå klasserommet. Han hadde nyleg brukt ein elev som rollemodell for klassen, då denne eleven hadde delteke i ein kommunal lesekonkurranse. Eleven hadde valt å lese innanfor sjangeren science fiction, og klassen fekk såleis ein repetisjon av sjangeren. Lars erfarte at for dei elevane som delte interessefelt så vart dette ei økt kor engasjementet auka og dei kunne hauste tips til interessante bøker dei kunne lese. Han hevda at elevar som gjerne i andre leseøker verka lite engasjert no «tødde» litt opp.

Ved oppfølgingsspørsmål gir lærarane uttrykk for at dei er bevisste på at ein ikkje kan skape motivasjon hos elevane, men at ein kan legge til rette undervising slik at ein lokkar fram motivasjon som elevane har i seg.

Mari reflekterte i intervjuet rundt høgtlesing av kortare og lengre tekstar, og meiner at å la alle elevane lese ei fellesbok, høgt eller kvar for seg, ikkje vil vere bra for motivasjonen då ho ser at elevane er særst ulike. I tillegg ser ho verdien i å legge til rette for ro rundt leseøkta. Dette såg eg tydeleg i observasjonsøktene i klasserommet til Mari. Ho valde å vere tett på elevane når dei las, ved at ho sirkulerte rundt i klasserommet. I tillegg opna ho opp for bruk av musikk på øyret då elevane signaliserte at dette var bra for trivsel og at ein fekk større ro, det vart mogleg å kopla meir av.

4.3.2 Lærarane si oppleving av utfordring med å legge til rette for å motivere for lesing – valfridom og tilpassing

Liv var i intervjuet oppteken av valfridom i val av tekst. Skulen ho arbeider ved har «alltid» lånt bøker på biblioteket, og då har elevane fått beskjed om at dei skal låne seg ein roman. Kva om elevane kan stå langt friare, undra ho seg over og stilte spørsmål:

Har tenkt ein del på (...) biblioteket (...) alle må velje ein roman. Ofte ser eg dei vel ei bok som passar dei yngre – den er tynnare. Kva med å la dei velje meir sakprega tekstar? (...) større fokus på valfridom vil vere med på å skape motivasjon.

Ho viste i intervju til at det har vore utfordrande å finne kortare bøker eller tekstar som ikkje blir for barnslege for elevane å lese, men at læreverket *Kontekst* nettopp har kome med ei ny tekstsamling der ein møter fleire nye og kortare tekstar, mange noveller, som har vore motiverande for elevane. Vidare fortalde ho at ei utfordring kan vere å treffe med val av tekst som ein skal lese i fellesskap i klasserommet, då elevane sine interesser er så forskjellige. Både Lars og Mari viste til at interessefeltet til ei elevgruppe er svært viktig. Lars ytra at ein må finne tema som engasjerer, det er ikkje berre fagbiten som er viktig, men ein bør få til ei god blanding. Mari meinte:

Om ein ikkje treff på interessefeltet (...) elevane vil ikkje lese. Må passe på at det ikkje blir for mange eldre tekstar (...) no lese nyare tekstar, motiverer betre, elevane ser poenget. Kvifor skal vi lese dette gamle, manglar relevans for oss seier elevane!

Mari la i intervjuet til at nyleg var det elevar, som tidlegare har hatt utfordring med å lese lengre tekstar, som likevel las biografien om Alex Ferguson. Det viser at interessefeltet er viktig for elevane. Ho såg ei utfordring i elevar som brukar lang tid på å lese, og viser til at lyd og dårleg miljø inne i klasserommet og spelar inn.

Lars fortalde at han stadig erfarer at det er stort nivåsprik i ei klasse. Nokre er enkle å motivere, andre er det vanskeleg å få på gli. Nokre elevar tar gjerne minste motstandsvei, innersvingane, og ser ikkje gleda og nytten ved å lese. Han trur at når desse elevane møter noko som krev noko meir av dei, så vel dei det vekk, og at dette kan ha blitt ein vane. Lars tenkjer i denne samanhengen at desse elevane kanskje har møtt lite meistringsforventing tidlegare.

Både Liv og Kristina fortalde i intervjuet at nokre elevar ofte opplever at tekstar blir for vanskelege. Ein møter på framande og vanskelege ord, teksten blir for lang og den blir lite interessant. Liv var snar til å påpeike at denne utfordringa er enklare å gripe om ein har færre elevar i klassen, ein kjem då tettare på og kan hjelpe med forklaring av ord, leite etter motivasjon hos eleven, og kanskje hjelpe med å lese delar av teksten. Ho har erfart at å dele elevgruppa inn i mindre grupper og gi elevane ansvar for å lese kvar sin del av teksten kan fungere godt. I etterkant fortel dei innhaldet i sitt tekstavsnitt. Det å gjere bruk av lydbok kan vere ei hjelp for nokre, hevda Liv. Likeins viste ho til at ein på 10. trinnet har ein munnleg eksamen som ein arbeider fram i mot. Det ligg eit pensum der som ein føler seg forplikta som lærar til å sørge for at elevane arbeider seg gjennom.

Kristina løfta opp at det som lærar er utfordrande når fleire elevar strevar med det lesetekniske. Ho hevda at elevar brukar så mykje energi på sjølve lesinga at dei gjerne misser innhaldet. Hos nokre ligg det og ei utfordring i høve relevansen i tekstar ein les, hevdar Kristine:

(...) kva bryr det meg kva Nora gjorde på 1800-talet, seier elevane. Det blir så fjernt at dei ikkje klarer å relatere seg til det. Vi må prøve å skape relasjonar til teksten (...) vanskeleg då nokon har bestemt seg for at å lese er kjedeleg.

I denne samanhengen minte Kristina igjen på at ein bør som lærar tenkje at all lesing er betre enn ingen lesing. Ho har erfart at det tidvis i lærarstanden har vore slik at å lese teikneseriar ikkje er god nok litteratur, dette er ho ikkje heilt einig i, og trur vi må tørre å tenkje annleis:

All lesing er verdifullt. Eg ser det tydeleg når vi går til biblioteket, elevane spør etter teikneseriar (...) før svarte ein gjerne nei (...) vi skal låne roman. Om ein ikkje orkar å opne ein roman (...) kanskje betre at dei får lese teikneserie.

Kristina viste til at det i dag er gitt ut mange gode litterære verk i teikneserie-format, og at dramaet *Peer Gynt* av Henrik Ibsen er eit eksempel på det. I tillegg peika ho også på spørsmålet om kor viktig interessefeltet til eleven er, og har erfart at ein i dag kan nå mange gutar om ein opnar opp for å lese kring tema som ein møter i dataspel og gaming.

Vidare ytra Kristina at ikkje alle elevar har denne indre lysta til å lese og at det såleis er viktig at lærar vel tekstar som appellerer til elevane, at elevane kjenner at teksten angår dei. Her er ho bevisst på å rettleie og bruke nyare litteratur. Ho meinte og at det er viktig å formidle at ein ikkje les tekstar fordi læraren seier det, men klarer å sjå nytteverdien. I klassen har Kristina elevar som er opptekne av jakt og traktorsertifikat, kanskje kan desse elevane lese til jegerprøve og traktorsertifikat, og seier: «Viktigast er at ein lese, ikkje alltid kva ein lese».

Lars har erfart ved arbeid på lågare trinn at å drage inn tema som ein også møter i andre fag kan skape engasjement for lesehastigheit og leseforståing, og at dette kanskje i større grad kan overførast til ungdomstrinnet.

4.3.3 Lærarane si grunngjeving for val av tekst med mål om å legge til rette for motivasjon

Tre av dei fire lærarane fortalde at ved planlegging av tekstutval til ei leseøkt, er motivasjonsaspektet svært viktig. Det kom fram gjennom samtale med lærarane at det stort

sett er dei som vel tekstar elevane skal lese, men at dei ofte har med seg motivasjonsaspektet til elevane inn i valet. Mari fortalde at når ho vel tekst så vil vektlegging av motivasjonsaspektet variere ut i frå kva som er målet med leseøkta. Ho viste til at nokre gonger har lærarane, ved utarbeiding av årsplanar og 6-vekersplanar, blitt einige om å jobbe med bestemte tekstar for å sikre at ein når kompetansemåla som er skisserte i fagplanen. Andre gonger er måler at elevane skal lese for lysta sin del, og kan velje meir fritt. Såleis vil eksamen tidvis vere noko styrande for val av tekst.

Liv ønskte i stor grad å knyte val av tekstar opp til elevane sine interesser og det dagsaktuelle, dette såg eg og tydeleg i observasjonsøktene. I den eine økta valde Liv ut to kortare nye noveller som tok føre seg det å vere ungdom i dag, og to dagsaktuelle saktekstar med tema fotball og Covid-19. Alle desse fire tekstane inneheld dagsaktuelle tema som var relevante for kvardagen deira, og dermed kan appellere til elevane på ein eller annan måte. I etterkant kørte Liv ein logg der kvar elev kunne fortelje kva tekst dei likte best, rangere tekstane utifrå interessefelt og grunngi prioriteringa si, såleis fekk ho kartlagt elevane sine interesser. I oppfølgingsspørsmål spurte eg Liv om ho nokon gong legg opp til at elevane kan velje heilt fritt i høve tekst ein skal lese. Ho opplever det som lite effektivt, då elevane brukar så mykje tid på å leite etter tekstar, og at det gjerne blir einspora val, men at ho nokre gonger har nytta det som lekse. Dette fekk eg sjå i andre observasjonsøkta. Elevane hadde då hatt i oppdrag å ta med ein kort valfri tekst frå heimen. I timen blei elevane sett i grupper på 6, der dei la fram innhaldet i frå sin tekst til dei andre. Her såg ho eit stort spekter i ulike tekstsjangrar, men ei lita vekt på sakartiklar i frå dei store dagsavisene.

Kristina fortalde at ho har tru på at ungdom les meir enn det dei uttrykker, og at lærarar i denne samanheng har eit potensiale som ein ikkje har nytta, og sa:

Veldig mange, også dei elevane som slit, les mykje fordi dei må bruke lesinga til å orientere seg i samfunnet. I dag er det så mykje utanfor skulekvardagen som kjem til elevane i skriftform (...) potensiale som vi ikkje har henta ut i skulen. Mykje å hente, om vi klarer å tenkje at lesing er meir enn det som er trykt i ei bok.

Ho minte på at svært mykje av livet til ein ungdom dreier seg om det som skjer i sosiale media, og at ungdom såleis les mykje, og då spesielt multimodale tekstar.

Lars meinte også at motivasjon er svært viktig, men viste til at det er varierende kor godt han får det til. Temaet vil vere avgjerande for kor godt ein lykkast med å motivere, hevda han, samtidig viste han til at nokre elevar er enklare å motivere enn andre. Elevar med høg lesekunne kan fint finne motivasjon i eit breitt spekter av både litteratur og saktekstar innan for dei ulike sjangrane, medan for dei med noko lågare lesekunne blir tema og heilheita meir viktig. Vidare viste han til at moment som lengd på tekst, bilete på tekstsida og så vidare vil vere sentrale. Likeins fortalde han at litteratur som ein kan kjenne igjen frå andre stadar som i film og eventyr i samband med å knyte inn bakgrunnskunnskap, vil kunne vere med å skape motivasjon for å lese teksten.

I val av tekstar viste Kristina også til at vi som lærarar sit med ein kompetanse som fortel oss at ein spesiell tekst bør lesast, at den aktuelle teksten treff på tema og gir gode døme på ting som vi ser kan vere godt for elevar å ha med seg. Ho meinte det vil vere lurt at læraren kjem med innspel til tekstar som elevane kan velje mellom. I tillegg peika ho på at ein av og til må legge opp til at elevane skal få velje heilt fritt, at elevmedverknad og gjeld i denne samanhengen. Ho såg ringverknad av at når ein lar dei velje, vil dei i neste runde vere meir mottakelege for våre val av tekst. I observasjonsøktene hos Kristina var det lærar som på førehand hadde valt ut tekstar. Liv fortalde at elevane vil få eit større eigarskap til tekst om dei får velje sjølv, men i observasjonsøktene såg eg at ho på førehand hadde valt ut tekstar som elevane skulle lese.

På spørsmål om val av tekst fortalde Mari at ho kjenner at ho som lærar sit inne med gode kunnskapar til å finne treffande tekstar som elevane kan gjere nytte av, men ho har og god erfaring med at elevane vel fritt. Dette fekk eg også sjå under observasjonen i klassen. I den første observasjonsøkta starta Mari med å introdusere for elevane at dei skulle finne seg ein valfri tekst som dei likte godt, og som dei ønskte å legge opp som pensum til munnleg eksamen. Elevane hadde fått beskjed om å ta med aktuelle tekstar heiman i frå, eventuelt bla i lærebøkene på skulen, eller kike på tekstar som lærar hadde teke med til klasserommet. Mari var aktiv i denne prosessen ved at ho på ein entusiastisk måte presenterte litteratur ho hadde tilgjengelege, og deretter spaserte rundt i rommet og rettleia i høve val av tekst. Elevane fekk også samsnakke med kvarandre, og det var lagt opp til at elevane kunne nytte ulike strategiar for å tileigne seg innhaldet i tekstane. Formålet var å gjere seg mest mogleg kjend med innhaldet i teksten. Elevane kunne og lytte til musikk i denne delen av økta. Som observatør var det interessant å sjå vala som elevane gjorde. Eg la godt merke til iveren og engasjementet

når dei tok til å leite etter bøker. Etter at alle elevane hadde valt tekst, fekk dei ein kort repetisjon av dei mest sentrale lesestrategiane ein kan gjere nytte av, slik at desse kunne brukast når dei skulle dykke ned i teksten. I intervjuet peika Mari på at av og til kan formålet vere å lære seg ein sjanger, og at det då er naturleg å lese ulike tekstar i den aktuelle sjangeren, fordi ein seinare eventuelt skal skrive/nytte denne i eit arbeid.

Lars fortel i intervjuet at han har god erfaring med å arbeide med sjanger først, så velje ein tekst som alle les og arbeider med som modelltekst, så kan elevane i etterkant velje fritt ein tekst innan for denne sjangeren. I observasjon såg eg nettopp dette, men når det kom til val av tekst hadde Lars på førehand plukka ut tre tekstar elevane kunne velje mellom.

På spørsmål om det er forskjell på korleis ein skal engasjere gutar og jenter har lærarane noko ulik erfaring. Liv har ei tydeleg oppfatning om dette, og såg eit klart skilje mellom jenter og gutar. Ho fortalde at jenter i det store og heile er meir interessert i skjønnlitteratur og gutar likar betre saktekstar, og peika på at jenter gjerne vel dramaseriar og gutar er snare til å velje biografiar om fotballheltar. Eit interessant funn her er at både Lars og Kristina ser forskjellar på jenter og gutar, men at dette biletet har endra seg til at ein i dag ser at tema og arbeidskondis er meir styrande for vala deira. Begge lærarane rapporterte om at når elevane lei av å lese, så er det likevel gjerne fleire jenter som held ut, medan gutane treng eit ekstra puff. Kristina har erfart at jentene vel å halde fram med lesinga, og meiner at det kan vere fordi det blir forventa av dei. Dei vil i slike situasjonar lese av plikt. Kristina la til at ho tidlegare sat med ei kjensle om at gutar ikkje likte å lese, medan jentene likte det. Ho har erfart at dette har endra seg med tida. Mari tenkjer og at alle er forskjellige, og ser ikkje heilt den store forskjellen i høve kjønn når det gjeld lesing, men ho har erfart at når elevane held bokpresentasjon for kvarandre er dei snare med å seie at denne boka passar for jenter, medan denne passar for gutar. Ho ser då at dramasjangeren blir plassert hos jentene, medan fakta- og historiebaserte bøker blir foreslått til gutane. Humor, fantasi og science fiction meiner elevane høyrer heime både hos jenter og gutar.

Ved oppfølgingsspørsmål til slutt der lærarane kunne kome med sine eigne tankar kring lesing var Liv snar å vise til nytteperspektivet. Ho viste til kor viktig det er å kunne lese i dagens samfunn, og at lesing har blitt meir komplekst. I dag skal ein i tillegg til bokstavar også lese figurar og bilete, og kunne tolke dette. Ho var og snar til å peike på at lærarar har eit ansvar i å snakke med elevane om kor viktig det er å forstå det ein les. Vidare heldt ho fram at ein vil tape i dagens samfunn om ein ikkje vel å lese. I yrkeslivet, og like mykje i dei praktiske yrka,

med kvalitetssikring, rutinar og dokumentasjon så er det viktig at ein kan å lese, setje seg inn i ein tekst og forstå.

Kristina meinte at det er utruleg viktig at skulen er bevisst på at vi kan vere ei motvekt til alt ein lese på sosiale media og seier:

Sjå kva folk kan få seg til å skrive i kommentarfelt, om andre, får andre til å lese det som ikkje er bra. Vi må få dei (elevane) til å lese kritisk, tenkje, reflektere rundt kva som skjer i samfunnet. Dei må ikkje sluke alt dei lese (...) dei er ofte ukritiske. Viktig å tenkje sjølv, tørre å reflektere (...) tenkje sjølv.

Ho peika på at sjangeren reklame er viktig å setje av god tid til i skulen, og fortalde at her kan ein få øve opp evna til å vere kritisk, og at kjeldekritikk i seg sjølv må få nok plass i norskfaget. Elevane må få ei større forståing i høve at ein ikkje må tru på alt ein lese, ein må øve seg på å tenkje sjølv. Ho ytra at dette vil bli stadig viktigare i tida som kjem. Kristina har og trua på dei gode kllassesamtalane kring tekst, og at det her blir viktig å ikkje berre velje det lettfordøyelege. Ein må tørre å velje kontroversielle tema, knytt til det som er viktig å vere bevisste på, som mobbing, religion, legning, men som det kan vere vanskeleg å førehalde seg til, hevda Kristina. Det er viktig å gripe anledningane ein får, og då kunne sette ting på spissen, kunne ta tak i vanskelege og sårbare tema, og diskutere det som elevgruppa treng. Kristina har erfart at ikkje alle heimar gjer det, og at lærarar i skulen såleis må tørre å snakke om dette, og kunne vere gode førebilete. Ho uttrykte: «Vi må snakke om desse viktige tinga når vi møter dei i tekstar, og tørre å gi svar sjølv om det er tøft». Når ein brukar litteraturen og saktekstane til å diskutere vanskelege tema så blir ikkje innhaldet heilt nært for eleven, det gjeld liksom den som er «inne» i teksten.

Lars viste til kor viktig det er med tidleg innsats, at det bør setjast inn ressursar tidleg slik at flest mogleg blir gode lesarar, men at dei som eventuelt ikkje har blitt den stødige lesaren sjølv om ein er komen over på ungdomstrinnet, framleis må få tilbod om ekstra ressursar. Mari tek også opp dette temaet, og seier at ho har eit inntrykk av at fleire slit med lesing i dag enn tidlegare, og ho trur dette har ein samanheng med at tekstane gjerne er blitt meir komplekse.

5. Drøfting

Denne studien undersøker kva eit utval lærarar vektlegg i undervising for å fremje leseforståing og lesemotivasjon, og korleis dette samsvarar med kva som blir gjort i klasserommet. Nasjonalt har ein sakna meir forskning og forskingsbasert kunnskap om motivasjonsarbeid retta mot lesing og leseforståing på ungdomstrinnet (Anmarksrud, 2009, s. 227). Internasjonalt finn ein godt etablert forskingsbasert kunnskap i høve kjenneteikn på effektiv undervising, med formål om å fremje lesekompetanse hos ungdom. Guthrie og Klauda (2014, s. 387-416) si CORI - implementering, som består av eit sett med engasjementstøttande prosedyrar for å fremje lesekompetanse vil vere sentral i drøftinga.

Eg vil her drøfte kva analysen i frå utvalet viser. Til slutt vil kapittelet bli runda av med ei lita oppsummering og det blir gjort eit forsøk på å finne svar på problemstillinga.

5.1 Leseopplæring og meiningsskaping

5.1.1 Drøfting av lærarane si oppfatning av lesing og leseforståing

Lesing

Sidan resultatene i frå den første PISA-undersøkinga kom har norske elevar sin lesekompetanse vore omdiskutert. Det blei og blir dokumentert at norske elevar oppnår svakare resultat enn ønskjeleg, og svakare enn land vi normalt samanliknar oss med (Jensen et al., 2020, s. 21; Kunnskapsdepartementet, 2019, avsn. 8). Eg var i denne samanhengen spesielt nysgjerrig på kva lærarane i utvalet legg i omgrepet lesing. Funna mine viser at lærarane i studien meiner at lesing er eit «vidt» omgrep, som omfattar lesing av all tekst, noko som stemmer overeins med PISA sin definisjon (OECD, 2019a, s. 25; Weyergang & Magnusson, 2020, s. 53). Lærarane vektlegg i stor grad at lesing er viktig, og at ein må setje av god tid til å lese. To av lærarane peikar på at ein les i alle fag, og at alle såleis har eit ansvar og er leselærarar. Mine funn stemmer godt overeins med intensjonane i styringsdokumenta som framhevar at lesing er ein ferdigheit som er viktig i alle fag, der også det tverrfaglege aspektet ved lesing er sentralt. Det blir vist til at ein skal lese og reflektere, beherske lesestrategiar tilpassa formålet med lesinga og kunne vurdere tekstar kritisk (Utdanningsdirektoratet, 2020, Grunnleggande ferdigheiter; Utdanningsdirektoratet, 2020, Tverrfaglege tema; Utdanningsdirektoratet, 2020, Undervising og tilpassa opplæring; Skaftun, 2015, s. 2; Utdanningsdirektoratet, 2020, Fagrelevans og sentrale verdiar; Utdanningsdirektoratet, 2020, Kompetansemål og vurdering).

Alle lærarane viser til nytte- og gledesaspektet ved lesing, men i noko ulik grad og på ulikt nivå. Det blir peika på kor viktig det er med god lesekompetanse for bruk seinare i livet, at ein i alle moglege situasjonar vil dra nytte av god lesekompetanse. Ein av lærarane presiserer at god lesekompetanse vil ein trenge spesielt i eit framtidig arbeidslivet. Dette er godt forankra i styringsdokumenta som viser til at lesekompetanse er viktig for utvikling av elevar sin identitet og sine sosiale relasjonar, og for å ruste dei til å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv (Utdanningsdirektoratet, 2020, Grunnleggande ferdigheiter; Utdanningsdirektoratet, 2020, Å lære, å lære). Den eine læraren peikar og på at det er viktig å legge til rette for å auke leselysta til elevane, noko styringsdokumenta støttar, som viser til at skulen skal legge til rette for læring for alle og stimulere motivasjonen og lærelysta hos den enkelte (Utdanningsdirektoratet, 2020, Å lære, å lære; Utdanningsdirektoratet, 2020, Undervisning og tilpassa opplæring). Auka leselyst heng tett saman med motivasjon, som forskning seier samsvarar positivt med leseforståing (Guthrie & Klauda, 2014, s. 387-416).

Leseforståing

Lærarane seier i intervjuet at dei er bevisste på å setje av tid til lesing av tekst i klasserommet. Det er interessant å legge merke til at to av lærarane viser til lesing i eit tverrfagleg perspektiv, noko styringsdokumenta presiserer er viktig. Dokumenta peikar på at elevane gjennom tverrfagleg arbeid skal oppnå auka forståing og sjå samanhengar på tvers. Det blir og vist til at ved å møte eit tema i fleire fag vil det gi eit breiare innblikk og ei djupare forståing av det ein les (Utdanningsdirektoratet, 2020, Tverrfaglege tema). Lesing i eit tverrfagleg perspektiv kan signalisere at lærarane er opptekne av Fagfornyinga som har det tverrfaglege som eit overordna tema.

Lærarane peikar på at elevar på ungdomstrinnet vil møte tekstar som er krevjande og komplekse, og at ein såleis må lese med refleksjon og evne til å tenkje kritisk, noko som også vert framheva av Roe et al. (2018, s.10). Det vil difor vere eit behov for å drive ei aktiv leseopplæring på desse trinna, noko det ser ut til at lærarane i studien gjer. Alle lærarane viser til refleksjon kring forståingsaspektet, og at skal ein auke forståinga av det ein les, vil det krevje noko aktivt av lesaren. Lesaren må vere på leit og samstundes prøve å skape mening sjølv, hevdar lærarane, noko som også samsvarar med forskning på feltet (Anmarksrud, 2009, s. 11; Bråten, 2007a, s. 12; OECD, 2019a, s. 25; Roe et al., 2018, s. 10, Rogne, 2014, s. 41). Den aktive prosessen med lesing som meiningskaping er noko som også Graesser og kollegaer (1994, s. 371) framhevar i sin konstruksjonistiske teori med ei top-down-

tilnærming. Denne framhevar verdien med at lesaren søker etter meining på ein aktiv måte gjennom samhandling med tekst ved å evaluere teksten, skape samheng gjennom å danne mentale bilete og ha eit mål med lesinga. Dette med å ha eit eksplisitt mål for lesinga er noko som mange lærarar også framhevar som viktig for elevane sitt engasjement i lesinga, og noko ein også finn i CORI (Guthrie & Klauda, 2014, s. 387-416). Målet for lesinga kunne for enkelte lærarar vere både for elevane si nytte og for å lære meir, så det kunne variere. Lærarane vektlegg og lesing innanfor aktivitetar gitt i ein sosial kontekst, dette kom også tydeleg fram ved observasjon i klasseromma, og sosial kontekst er også noko som Snow og Sweet (2003, s. 2) sin leseforståingsmodell byggjer på. Det betyr at det ikkje berre skal vere lesaren og teksten som er i sentrum, men at også konteksten som lesinga er ein del av er viktig. Samtidig viser funna at forstyrrende klasse miljø under leseøkta kan vere utfordrande for elevane sitt engasjement og leseforståing, og at fleire av lærarane difor opnar for at elevane skal få nytte musikk i øyre, for å kunne kompensere for dette.

Funna frå intervju viser at to av lærarane er seg bevisst på kor viktig det er for forståinga å gjere bruk av bakgrunnskunnskapen som ein tek med seg inn i ein tekst, noko fleire kognitive modellar vil støtte bruk av (Anmarkrud, 2009, s. 32; Anmarkrud & Bråten, 2012, s. 195; Bråten, 2007a, s. 12; Grasser et al., 1994, s. 372; Langer, 1995, s. 7; Rogne, 2014, s. 41; Snow & Sweet, 2003, s. 2). Dette kjem til uttrykk ved at lærarane prøver å trekke emne frå andre fag inn i tema dei jobbar med no, eller dei seier at dei jobbar med å finne ut kva elevane kan frå før i før-lesingsfasen. Spesielt forskarar som Grasser et al. (1994, s.372) viser til at bakgrunnskunnskapen blir brukt for å trekke slutningar og generere forklaringar undervegs i ein leseprosess. For å avgjere om ein elev har tilstrekkeleg bakgrunnskunnskap for å forstå ein bestemt tekst, bør lærar også kartlegge nivået til eleven tidleg, for å sjå kor forståinga ligg, og for å kunne sette inn tiltak. Ved å kontinuerleg gi elevar moderate utfordringar og aukande vanskegrad i takt med elevens nivå, kan lærarar hjelpe elevar til å auke leseforståinga (Margolis & McCabe, 2006, s. 218-227).

På den andre sida vil det her vere viktig at lærar gir undervising i korleis ein kan relatere det ein allereie veit til teksten sitt innhald. Forsking viser at elevar kan ha gode bakgrunnskunnskapar, men dei blir ikkje nødvendigvis aktivert under lesinga (Bråten, 2007b, s.63). Noko som ligg tett opp til ein av dei andre lærarane si tolking av forståingsaspektet, er at skal ein forstå tekstar som ein les på ungdomstrinnet må ein ha evne til å lese mellom linjene i ein tekst, eller dra slutningar, og at ein i denne samanhengen kan gjere bruk av ulike

lesestrategiar. Rogne (2014, s. 27) viser til at kognitiv skjemateori inneber ei forklaring på kva bakgrunnskunnskapar og forståingshorisont lesaren har med seg inn i ein tekst. I møte med ein ny tekst aktiviserer lesaren eksisterande skjema som inneheld relevant informasjon, og desse skjemaa vil støtte lesaren i si forståing av teksten både før, under og etter lesing (Anmarksrud, 2009, s. 19; Rogne, 2014, s. 28). Dette kunne eg også sjå hos læraren som i førekant av tekstlesing introduserte tema for elevane. Denne læraren viser til at bakgrunnskunnskapar om temaet er viktig, og løfter opp temakunnskap som eit viktig aspekt i forståinga av eit tekstinnehald. Han har erfart at i tillegg til aktivisering av generell bakgrunnskunnskap, vil lesaren sin spesielle kjennskap til temaet før ein tek til å lese verke positivt inn på forståinga. Han viser vidare til at om ei djupare forståing skal oppstå, må refleksjonen stå sentralt og forståing av ord og omgrep som er brukt i teksten vil vere viktig. Praksis i klasserommet hos denne læraren støttar dette, då det blir peika på at omgrepsorientert undervising (jmf. CORI) vil vere naudsynt med tanke på auka forståing, noko som er i samsvar med forskning generelt (Guthrie & Klauda, 2014, s. 387-416; Rogne, 2015, s. 135-136). I observasjonsøkta i klasserommet kunne ein sjå dette då læraren introduserte temaet til teksten *De unges stemme*, med vekt på omgrep. Dette vil blant andre Anmarkrud (2009, s. 11) støtte og presiserer i sin definisjon at forståing inneber å hente ut og skape meining ved samhandling av skriven tekst. Ein lesar må vere på leit etter meininga som forfattaren har lagt inn i teksten, men samstundes skape meining i sitt eige hovud (Anmarksrud, 2009, s. 11; Roe et al., 2018, s. 10). Bråten (2007a, s. 12) peikar på at skal det oppstå genuin leseforståing må lesaren ivareta og føle seg bunden av teksten sitt innhald samtidig som han tilfører teksten noko nytt, konstruerer ny meining, basert på kunnskapar ein har frå før.

5.2 Leseundervising som fremjar interesse og forståing

5.2.1 Drøfting av lærarane si planlegging av leseundervising

Analysen i denne studien viser at alle lærarane er opptekne av å planlegge leseøktene, dette kjem til syne både i intervjuet og i observasjonane. Dei ser verdien av å setje av god tid til refleksjon under planlegging, og peikar på at det vil vere ulike prosedyrar utifrå teksttype. I analysen kjem det fram at komponentane mål, interesse og variasjon blir vektlagd. Eit interessant funn i analysen er at to av lærarane fortel at dei brukar lengre tid til å planlegge ved lesing av saktekstar, enn dei brukar ved lesing av skjønnlitteratur. Det kan vere ulike grunnar til dette.

I analysen kjem det fram at det berre er ein av lærarane som spesifikt reflekterer over kven han planlegg for. Han viser til at ein bør kjenne elevane godt og såleis velje tekstar som fengjer dei, noko som gir signal om at denne læraren vel tekstar som elevane skal lese, noko som også forskning viser (Sheridan, 2011, s. 111). På den eine sida vil forskning støtte at god kjennskap til elevane vil vere bra, men forskning vil og støtte at elevar tidvis får velje tekst sjølv (Alvermann & Eakle, 2003, s. 22; Deci & Ryan, 2012, s. 88; Hennig, 2011, s. 130). Utfordringar som lærarane møter på i høve val av tekst vil bli drøfta meir inngående under delkapittel 5.3.3.

På direkte spørsmål om prosedyrar rundt planlegging av ei leseøkt svarar alle lærarane at målet med leseøkta vil vere førande, noko som er eit svært sentralt aspekt innanfor (OECD, 2019a) sin *reading literacy* definisjon, og lese- og lesemotivasjonsforskning (Bråten, 2007b, s. 73; Deci & Ryan, 2012, s. 88; Grasser, 1994, s. 372; Guthrie & Wigfield, 2000, s. 405; Rogne, 2014, s. 41; Snow & Sweet, 2003, s. 8; Weyergang & Magnusson, 2020, s. 53; Wigfield & Tonks, 2004, s. 213). Ein av lærarane peika spesielt på at han vil signalisere dette ut til elevane, at det er viktig at dei kjenner til kvifor ein les den aktuelle teksten, noko spesielt forventingsverdi-teorien vil støtte (Eccles & Wigfield, 2002, s. 120; Guthrie & Klauda, 2014, s. 387-416; Langer, 1995, s. 5). Berre ein av lærarane viser til måla som ein finn i læreplanen, at desse vil vere førande for planlegging, og at det såleis vil vere nødvendig med god refleksjon kring dette når ein vel tekstar.

Lærarane i studien min viser i ulik grad til å femne interessefeltet hos eleven, noko som vil vere føremålstenleg ved planlegging. Relevansen av det ein les vil vere viktig for elevane. Observasjonsøkta i klasserommet til den eine læraren viste korleis fagstoffet blei knytt til det interessante og dagsaktuelle nyheitsbiletet for elevane, noko som forskingsfeltet tydeleg støttar (Deci & Ryan, 2012, s. 88; Margolis & McCabe, 2006, s. 218-227; Schunk et al., 2014, s. 5). Ein kan anta at interessefeltet blei forsterka for nokon av elevane då ein elev kom i frå det aktuelle konfliktområdet, og at dette såleis var planlagt i frå lærar si side, noko som Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 138) viser til viktigheita av. Hos den same læraren blei det i neste økt nytta parsamarbeid ved lesing av tekst, og bruk av elaboreringsstrategiar då eit tekstinnehald blei gjort meir meningsfullt ved at ny informasjon, teksten i frå *Gabrielle*, blei integrert med den kunnskapen eleven hadde frå teksten *Mellom Syria og Sagene*, såkalla text-to-text connections og til eigen bakgrunnskunnskap text-to-self-connection (Anmarksrud & Bråten, 2012, s. 200).

Eit interessant funn ved planlegging er at ein av lærarane vektlegg den sosiale konteksten til teksten ein skal lese. Dette finn ein god støtte i hos fagfeltet som viser til at undervising retta mot utvikling av leseforståing bør ta utgangspunkt i både lesaren sin kognisjon og lesaren si samhandling med tekstar i samband med aktivitetar innanfor gitte sosiale kontekstar (Anmarkrud, 2009, s. 36; Snow & Sweet, 2003, s. 2). Denne læraren viser og at han under planlegging er på leit etter gode modelltekstar og vel å setje av tid til dette. Han viser i denne samanhengen at han er oppteken av å legge til rette for engasjement hos elevane (Anmarkrud & Bråten, 2012, s. 194). Ein av lærarane har fokus på å skape engasjement ved å trekkje inn populærlitteraturen, noko som kom fram både ved intervju og observasjon, og som også er nemnt som viktig i forskingslitteraturen (Hennig, 2010, s. 134).

Ein av lærarane er oppteken av gledespektet, at i dei øktene kor ein planlegg lesing av roman for leseglede og refleksjonen si skyld, vil tilrettelegging av miljøet rundt vere viktig. Dette er også noko som læreplanen støttar opp om (Utdanningsdirektoratet, 2020, Fagrelevans og sentrale verdiar). Det er berre ein av lærarane som fortel at under planlegginga av undervising er variasjonsaspektet vektlagt, at han er opptekne av å presentere eit materiale på fleire måtar, medan dei andre ikkje nemner dette i intervjua. Forskinga framhevar også viktigheita av varierte aktivitetar i undervisninga for å fremje motivasjon (Hattie, 2013, s. 150-151; Haug, 2014, s. 38; Håstein & Werner, 2014, s. 45-46).

5.2.2 Drøfting av lærarane sin bruk av lesestrategiar og modellar i undervising

Før og under lesing av aktuell tekst

Modellering av strategibruk

Alle lærarane viste at dei var opptekne av å bruke ulike leseforståingsstrategiar både før og under lesing. For best mogleg forståing av tekstinnhald bør lærarar legge til rette for bruk av eit rikt utval av måtar å orientere seg føremålstenleg i tekst (Anmarkrud & Bråten, 2012, s. 194 og s. 199-201; Bråten, 2007b, s. 61; Grasser et al., 1994, s. 374; Langer, 1995, s. 7; Rogne, 2014, s. 59). Lærarane viste både gjennom intervju og gjennom observasjon at dei hadde eit nokså godt og variert repertoar i høve lesestrategiar, noko som er viktig for leseforståinga til elevane (Bråten, 2007b, s. 63; Anmarkrud & Bråten, 2012, s. 194 og s. 200; Rogne, 2014, s. 59). Det er interessant at lærarane ytrar at strategiar blir modellert noko hyppigare av læraren ved lesing av saktekstar enn skjønnlitterære tekstar, som til dømes BISON-blikk og tankekart. Her kan ein anta at dette er grunnen til at ein brukar noko lengre

tid på å planlegge når ein les saktekst versus skjønnlitterærtetekst. Anmarkrud og kollegaer viser til at ved bruk av strategiar er det ein føresetnad at lesaren sjølv er aktiv under leseprosessen og nyttar ulike grep for å styrke tekstforståinga, og dette gav også lærarane uttrykk for i intervjuet og vart også reflektert i observasjonsøktar hos alle (Anmarkrud, 2009, s. 25; Anmarkrud & Bråten, 2012, s. 194; Bråten, 2007b, s. 67; Utdanningsdirektoratet, 2020, Kompetansemål og vurdering; Utdanningsdirektoratet, 2020, Å lære å lære; Rogne, 2014, s. 59; Rogne, 2015, s. 144; Snow & Sweet, 2003, s. 2). Under observasjonen var det interessant å sjå at det stort sett var lærarane som initierte strategiar som blei nytta, noko som forskingsstudie også viser at lærarane gjer i noko grad (Anmarkrud og Bråten, 2012, s. 199). Gjennom observasjon såg eg at lærarane underviste eksplisitt i lesestrategiar i ein lesekontext, knytt til lesing av ein spesiell tekst. Lærarane forklarte, demonstrerte og fekk elevane til å delta i diskusjon omkring tekstinnhaldet, dette vil forskning støtte (Pressley, 2000, s. 555). I observasjonane såg eg derimot ikkje undervising som la opp til meir metasamtale om lesestrategiar som eit verktøy for læring.

Mål for lesing og aktivisering av bakgrunnskunnskap

Når det gjeld å ha eit tydeleg mål for læringa, viser Snow og Sweet (2003, s. 8) til at engasjement i leseaktiviteten kan knytast til eleven si forståing av formålet med leseaktiviteten. Eit noko uventa funn i studien er at det var tre av fire lærarar som vektla målet med tekstlesinga under planleggingsdelen, men det var berre ein av dei som i sjølve leseøkta ser det som viktig å formidle målet med å lese den aktuelle teksten. I klasserommet kunne eg under observasjon ikkje sjå at nokon av lærarane vektla dette aspektet i dei aktuelle leseøktene, noko som fagfeltet meiner er svært viktig (Bråten, 2007b, s. 73; Deci & Ryan, 2012, s. 88; Grasser, 1994, s. 371; Guthrie & Wigfield, 2000, s. 405; OECD, 2019a, s. 25; Rogne, 2014, s. 41; Snow & Sweet, 2003, s. 8; Weyergang & Magnusson, 2020, s. 53, Wigfield & Tonks, 2004, s. 213). Det kan sjølvsagt vere tilfeldig at eg ikkje såg dette då eg observerte lærarane, men det kan også vere ein del av ein praksis, og i så fall er dette noko til ettertanke.

Alle lærarane rapporterte gjennom intervjuet at å aktivere bakgrunnskunnskapen og erfaringane som elevane har med seg inn i ein tekst er viktig for å fremje forståinga av det ein les, dette uttrykker fagfeltet stor semje om (Anmarkrud, 2009, s. 19; Anmarkrud & Bråten, 2012, s. 195; Bråten, 2007b, s. 61; Langer, 1995, s. 7; Rogne, 2014, s. 41). Gjennom intervjuet kom det fram at lærarane er bevisste på dette, då dei brukar ulike strategiar for å «lokke fram»

kva elevane kan i frå før. Eit interessant eksempel på dette var i klasserommet til den eine læraren som konkret undervegs i tekstlesing stoppa opp og stilte spørsmål til elevane. Det var tydeleg at han prøvde å knyte innhaldet i teksten direkte til kunnskapar dei har i frå før, kva erfaringar har ein gjort seg og såleis veit dei om dette og kva ønskjer teksten å fortelje? Dette skapar nærleik og interesse for temaet, ifølgje forskarar (Anmarkrud, 2009, s. 19; Anmarkrud & Bråten, 2012, s. 195; Bråten, 2007a, s. 12; Eccles & Wigfield, 2002, s. 120; Grasser, 1994, s. 374; Guthrie & Klauda, 2014, s. 387-416; Langer, 1995, s. 7; Rogne, 2014, s. 28; Roe et al., 2018, s. 10).

Modellering og omgrepsbasert undervisning

Forskarar viser til at omgrepsorientert undervisning er viktig (Guthrie & Klauda, 2014, s. 387-416; Rogne, 2015, s. 135-136; Skardhamar, 2018, s. 19). Ved intervju kring strategibruk var det ingen av lærarane som nemnte at dei hadde eit spesielt fokus på omgrep ein møter på i tekst. På den andre sida observerte eg hos to av lærarane at dei ved lesing av tekst i fellesskap stoppa opp undervegs og nettopp vektla samtale rundt fagomgrep som kunne opplevast som vanskelege. Hos den tredje læraren såg eg at undervisning med vekt på omgrep blei vektlagd i den eine observasjonsøkta der elevar skulle arbeide to og to i lag, noko som Rogne (2015, s. 144) vil definere som ein nyttig elaboreringsstrategi, som også har fokus på omgrep (Guthrie & Klauda, 2014, s. 387-416; Skardhamar, 2011, s. 19). Såleis kan det verke som at lærarane er meir opptekne av dette i undervisningssituasjonen, enn det dei uttrykte i intervjuet. Dette er altså ein del av den «tause kunnskapen» som lærarar sit med, men som dei ikkje nødvendigvis verbaliserer, eller tenkjer er strategiundervisning.

Fleire forskarar viser til at å verbalisere, gjere bruk av modelltekstar og at bygge stillas er viktige komponentar og noko som lærarar bør legge til rette for (Anmarkrud & Bråten, 2012, s. 194; Rogne, 2014, s. 59; Schunk & Zimmerman, 2007, s. 6). Fleire av lærarane vektlegg å bruke modelltekstar, og brukar mykje tid på å leite fram gode modellar som ein kan bruke i undervisninga, noko som forskingsfeltet vil støtte og kallar text-to-text connections (Anmarkrud & Bråten, 2012, s. 200). Ein av læraren viste i klasserommet til bruk av elaboreringsstrategi i denne samanhengen då han la opp til at to og to elevar kunne samarbeide ved å nytte ein modelltekst. Den eine las teksten, stoppa opp ved vanskelege ord som den andre eleven skulle prøve å forklare. Dette vil forskning støtte og kalle samarbeidslæring (Guthrie & Klauda, 2014, s. 387-416; Margolis & McCabe, 2006, s. 218-

227), og kan knytast til Vygotsky (1978, s. 90) sin tanke om samarbeid i sona for proksimal utvikling.

Ein av lærarane fortel at han er oppteken av å knytte tekst til forfattar, sjå på kva som kjenneteiknar forfattaren og tidsperioden teksten er skriven i. Han vel og å knyte teksten til miljøet og kjenneteikn på dette, noko som Hennig (2010, s. 125) også hevder er viktig. Læraren som uttrykte at det er viktig å setje av god tid til å leite fram kva tekstar ein ønskjer å nytte, peikar på at han bruker ulike strategiar utifrå kva som er målet. Under observasjon i klasserommet til denne læraren såg eg at det blei oppfordra til bruk av organiseringsstrategiar. Læraren modellerte ved å knytte samanhengar mellom dei ulike delane av teksten, noko fleire vil støtte då oversikt og heilskap for lesaren vil generere ein indre samanheng mellom dei ulike delane i teksten (Anmarkrud & Bråten, 2012, s. 194). Det blei hos denne læraren i neste økt oppfordra til samarbeidslesing, då elevar som under fritt val av tekst blei oppfordra til å setje seg saman og arbeide med tekstinnhaldet. Dette kan og knytast til Vygotsky (1978, s. 90) sitt syn på samarbeid i sona for proksimal utvikling, at samarbeid blir forventet å påverke lesemotivasjon og engasjement positivt. I ein sosial samanheng vil det vere mogleg for ein elev å drøfte si forståing med medelev eller lærar, med mål om betre å forstå det leste. Dette kan ein vidare knyte til positiv meistringskjensle, då forskning viser at elevar som får oppleve andre elevar som lykkast med å løyse ei oppgåve, får rettleiing til å tileigne seg nye ferdigheiter og strategiar (Margolis & McCabe, 2006, s. 218-227).

Omsyn til interesse og variasjon

Lærarane fortalde i intervjuet at dei tar omsyn til elevane sine interesser i val av tekstar som skal lesast. Ein av lærarane viser til at på 10. trinnet har ein munnleg eksamen som ligg der framme og ein såleis må ta omsyn til, men at ein likevel stort sett klarar å fokusere på interessefelt. Under observasjon i klasseromma såg eg ikkje direkte at tekstar var knytt mot interesse, men mykje tyder på at det var gjort det. Spesielt var tekstane knytt mot det dagsaktuelle for elevane. Sjølv om funna i studien min ikkje viser at fleirtalet av lærarane var opptekne av variasjon i planlegging av undervisning, viser observasjon til varierte økter i klasseromma. Hos den eine læraren såg eg eksempel på simultant variasjonar då forskjellige aktivitetar gjekk føre seg samstundes, noko forskning viser til vil kunne påverke læringsutbyttet positivt dersom lærar viser til tydeleg struktur i klasserommet (Håstein & Werner, 2014, s. 45-46). Alle lærarane la opp til sekvensielle variasjonar, at ein veksla sekvensielt mellom ulike typar aktivitetar, arbeidsmåtar og innfallsvinklar. Forskning viser til

at ein ved slik variasjon vil kunne treffe fleire elevar, såleis vil ein sikre at elevane får møte noko som kan passe for dei i løpet av ei økt (Haug, 2014, s. 38; Håstein & Werner, 2014, s. 45-46). Det at lærarane legg til rette for bruk av fleire typar strategiar, og kombinerer ulike lesestrategiar, så gir det eit signal om at det blir jobba med å legge til rette for auka forståing av tekstinnhald.

Etter lesing av aktuell tekst

Vidare arbeid for å vekke elevane sitt engasjement

Analyser frå intervju og observasjon viste at alle lærarane var opptekne av at leseaktiviteten blei etterfølgt av ein aktivitet eller oppsummering. Gjennom intervju kom det fram at lærarane vektla ein heilskap, og var bevisste på å arbeide med tekst i etterkant av lesing. Det blei blant anna peika på at det er fint om elevane gir uttrykk for at det var eit mål med å lese teksten, og at ein i denne samanhengen har gjort seg erfaringar med at god tid til refleksjon rundt innhaldet er bra. Eit slikt fokus på nytteaspektet og opplevd relevans ved å lese ein tekst, er noko som forskinga støtter (Eccles & Wigfield, 2002, s. 120; Guthrie & Klauda, 2014, s. 387-416; Langer, 1995, s. 5; Snow & Sweet, 2003, s. 8). Lærarane gav i intervju uttrykk for at dei nytta ulike strategiar ved etterarbeid av tekst. Ein knytte teksten til forfattaren, viste til andre tekstar i frå same forfattar og var generelt opptekne av å vekke interesse og legge til rette for å skape engasjement. Ved observasjon såg eg at fleire av lærarane knytte kunnskapen, bakgrunnskunnskapen, i frå førre økt opp til dagens økt noko fagfeltet vil støtte då erfaringar ein tek med seg inn i ein tekst vil vere med å fylle ut og konstruere forståing (Anmarkrud & Bråten, 2012, s. 195; Bråten, 2007b, s. 61; Langer, 1995, s. 7). I etterkant leia lærar ein oppsummerande refleksjonssamtale i klassen.

Variasjon og aktivitetar som aktiverer elevane sitt engasjement og refleksjon

Funna mine viser at ein av lærarane er spesielt opptekne av variasjonsaspektet. Han ønskjer å få til etterarbeid i høve lesing av tekst, men minner på at dette kan og bør gjerast på forskjellige måtar. Dette variasjonsaspektet fekk eg sjå under begge observasjonsøktene i klasserommet til denne læraren, noko som forskning vil støtte (Hattie, 2013, s. 150-151; Håstein & Werner, 2014, s. 45-46). Læraren var oppteken av at det ikkje alltid må leggast opp til skriveoppgåver i etterkant av ei leseøkt. Han har erfart at elevane treng variasjon, og har gjort seg gode erfaringar med å bruke ulike metodar. Denne læraren nytta fleire av dei motiverande engasjementstøttene som CORI - implementeringa bygger på (Guthrie & Klauda,

2014, s. 387-416). I første økta vart det lagt opp til oppsummerande samtale gruppevis, deretter i fellesskap i heile klassen, medan det i andre økta blei lagt opp til rollespel i 4-grupper. Gruppene skulle ta føre seg delar av teksten og lage eit drama der innhaldet kom tydeleg fram. Rollespela vart spelt kronologisk for medelevane i etterkant. Det er tydeleg at denne læraren er oppteken av samarbeidslæring for auka engasjement, jamfør CORI, og noko som viser har god effekt på læring (Guthrie & Klaua, 2014, s. 387-416; Vygotsky, 1978, s. 90).

Ein av lærarane er snar til å knyte etterarbeid opp i mot refleksjon, at det å kommunisere på ulikt vis vil vere nyttig (Vygotsky, 1978, s. 90). Dette kunne eg sjå under observasjon i klasserommet til denne læraren. I den eine økta samsnakka elevane om innhaldet og kva ein likte med tekstane ein las, medan i den neste økta samarbeida elevane med vekt på å forklare kvarandre ulike omgrep. Bruk av elaboreringsstrategiar er også viktig for tekstforståinga, fordi det får elevane til å bruke eigne ord ved å formulere om det dei har lese (Rogne, 2015, s. 144).

5.3. Lesemotivasjon

5.3.1 Drøfting av lærarane si oppfatning av motivasjon for lesing

Alle lærarane er bevisste på motivasjonsaspektet, og signaliserer at dei er på leit etter den indre motivasjonen hos elevane, noko som er kjernen i Deci og Ryan (2012, s. 88) sin sjølvbestemmingsteori (STD). Teorien byggjer på autonomi og i intervju kjem det tydeleg fram at lærarane har ein intensjon om å vektlegge motivasjonsaspektet som byggjer på autonomi, altså kjensla av sjølv å kunne bestemme. Lærarane viser til at det er viktig å nøste fram om individet sin motivasjon er meir autonom enn kontrollert og at det å legge til rette for val her vil vere det sentrale, noko fagfeltet vil støtte (Deci & Ryan, 2012, s. 88; Guthrie & Klaua, 2014, s. 387-416; Guthrie & Wigfield, 2000, s. 405). På den andre sida såg eg ikkje at dette aspektet gjennomsyra undervisinga, noko som også Sheridan (2010, s. 111) si forskning viser til. Ved observasjon såg eg at lærarane i førekant hadde plukka ut tekstar og tok med til klasserommet, med unntak av ei økt hos den eine læraren som la opp til at elevane i denne økta fritt kunne velje ein tekst som skulle leggest opp til munnleg eksamen. I denne økta såg eg stort engasjement hos elevane, som fagfeltet viser til er positivt for læring (Alvermann & Eakle, 2003, s. 22; Bandura, 1997, s. 37; Deci & Ryan, 2012, s. 88; Guthrie & Klaua, 2014, s. 387-416; Margolis & McCabe, 2006, s. 218-227). Eit teikn på engasjement her kom til

uttrykk gjennom innsats og uthald. I denne økta såg eg og at lærar var aktiv, sirkulerte rundt og rettleia elevane i høve val av tekst, dette vil forskning støtte, som seier at rettleiing i høve val av tekst er viktig for å utvikle seg som lesar (Hennig, 2010, s. 130). I denne økta la eg merke til ein anna valkomponent som vil kunne støtte motivasjon, val om å kunne ha musikk på øyret. Ein kan anta at valet om å nytte musikk var der for at elevar skulle unngå å bli forstyrra av lydar i klasserommet. Lærarane ytra og at dei var bevisste på at ein ikkje kan skape motivasjon hos elevar, men at ein gjennom undervising kan legge til rette for å auke den indre motivasjonen, dette er sentralt i Deci og Ryan (2012, s. 262) sin teori.

Ein av lærarane knyter den indre motivasjonen direkte til elevane si meistringskjensle. Han refererte til at han har erfart at om ein elev oppleve vanskar med ei oppgåve vil motivasjonen gå ned, og viser til kor viktig det er at lærar legg til rette ved å passe på å treffe interesse og nivå for å motivere. Dette vil forskning støtte og treffe kjernen til teorien om self-efficacy (Bandura, 1997, s. 37 og s. 79; Guthrie & Klauda, 2014, s. 387-416; Margolis & McCabe, 2006, s. 218-227; Schunk et al., 2014, s. 5; Wigfield & Tonks, 2004, s. 215). Læraren peika på at det vil vere spesielt viktig å byggje opp meistringskjensla hos dei svakaste elevane. Dette spegla seg i klasserommet då læraren både støtta elevane ved å gi verbale tilbakemeldingar i sjølve leseprosessen og la opp til at elevar i klassen modellerte, som vil samsvare med fagfeltet (Guthrie & Klauda, 2014, s. 387-416; Hennig, 2010, s. 130; Margolis & McCabe, 2006, s. 218-227).

Anmarkrud (2009, s. 212) viser til at det er funne indikasjonar på at skulen og lærarane gjer for lite i forhold til undervising retta mot motivasjon. Funna i analysen viser derimot at alle lærarane i utvalet knyter interesse til motivasjonsomgrepet, og ser det som viktig å byggje undervisinga tett opp til interessefeltet til elevane for å legge til rette for motivasjon, noko som også forskning viser til er viktig (Deci & Ryan, 2012, s. 88; Margolis & McCabe, 2006, s. 218-227; Schunk et al., 2014, s. 5). Ein av lærarane viser til dårleg erfaring med lesing av felles roman, då elevane er ulike og det såleis vil vere vanskeleg å treffe nettopp interessefeltet til fleire. Denne læraren viser og til at ro rundt leseøker vil vere sentralt. Ein av læraren peikar på at det er viktig å leite fram nyare litteratur, at det då for elevane vil vere lettare å kjenne relevans til det ein les, dette samsvarar godt med fagfeltet (Eccles & Wigfield, 2002, s. 120; Guthrie & Klauda, 2014, s. 387-416; Margolis & McCabe, 2006, s. 218-227).

5.3.2 Drøfting av lærarane si oppleving av utfordring med å legge til rette for å motivere for lesing – valfridom og tilpassing

Lesemotivasjon er ikkje spesifikt nemnt i fagplanen for norskfaget i Fagfornyinga, men det kjem tydeleg fram i den overordna delen at motivasjon er eit tema som det blir forventat at lærarane skal arbeide med (Utdanningsdirektoratet, 2020, Undervisning og tilpassa opplæring; Utdanningsdirektoratet, 2020, Å lære å lære).

Arbeid med motivasjon vil krevje kunnskapar om teori og forskning på området, med det som bakteppe kan læraren sine handlingar bli meir systematiske og i større grad vere bygd på grunngeving, som kan hjelpe elevar som møter utfordringar med motivasjon i læringsarbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 138). Ein av lærarane viser til at det har vore utfordrande for elevar med låg lesekompetanse å finne tekstar som ikkje er så lange. Slit ein elev i høve det lesetekniske eller opplever at teksten blir for vanskeleg vil ein gjerne miste motivasjon om tekstmengda blir for stor. Læraren har erfart at kortare tekstar gjerne blir for barnslege for elevane, noko som og kan tenkast spelar uheldig inn på motivasjon for lesing. Her kan ein anta at elevar som opplever lite utfordring ved tekstlesing kan kjenne på liten motivasjon. I denne samanhengen blir det vist til at det vil vere enklare å nå elevane med lågare lesekompetanse om ein er færre elevar i klassen, ein vil då gjerne ha meir tid til rådigheit for hjelp til øving i høve det lesetekniske og rettleiing i val av tekst.

Funn i studien viser at ein lærar knyt utfordring i høve motivasjon til svak kjensle av meistring. Læraren opplever vanskar med å legge til rette for å motivere om ein elev sit inne med dårlege opplevingar etter tidlegare erfaringar. Dette kan ein knyte til forventingsverdi-teorien, som har som ideal at lesaren skal kjenne på ei glede når han les, kjenne på ei positiv forventning (Eccles & Wigfield, 2002, s. 120). Ein kan anta at elevar som ikkje kjenner på denne gleda manglar positiv forventning. Forsking viser til at lærarar bør legge til rette for aktivitetar som styrkjer meistringskjensla (Bandura, 1997, s. 37; Bråten, 2007b, s. 73; Margolis & McCabe, 2006, s. 218-227; Wigfield & Tonks, 2004, s. 214).

To av lærarane peikar på at vanskar ved tekstlesing truleg oppstår då elevane opplever fleire ord i tekstane som framande og vanskelege. Dette viser kor viktig arbeid med omgrep er, og forskingsfeltet peikar på at det er viktig at lærar tek høgde for dette ved planlegging og gjennomføring av undervisning (Rogne, 2015, s. 135; Skardhamar, 2011, s. 19).

Den eine læraren opplever det som utfordrande å legge til rette for motivasjon hos dei elevane der den indre driven for å lese heilt er borte. Han tenkjer det spesielt i denne samanhengen er viktig å tenkje relevans, rettleie eleven, gjere bruk av nyare litteratur og vise til nytteverdien (Utdanningsdirektoratet, 2020, Å lære å lære; Utdanningsdirektoratet, 2020, Grunnleggande ferdigheiter; Hennig, 2010, s. 134). Dette indikerer at læraren kjenner godt til teoriar og forskning som er knytt til motivasjonsarbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 138). Eit interessant funn her er læraren som erfarer at det hos nokre elevar har blitt ein vane å trekkje seg unna når ein møter noko som krev noko av dei. Han knyt dette til lite opplevd kjensle av meistring (Bandura, 1997, s. 37; Margolis & McCabe, 2006, s. 218-227; Wigfield & Tonks, 2004, s. 214).

Ein av lærarane opplever utfordring kring relevans av tekstar ein les. Dette kan vere eldre tekstar som er lagt opp på pensum, som for nokon kan opplevast som lite spennande å lese. Her vil det vere viktig for lærar å vurdere språket og miljøet i teksten. I denne samanhengen vil Hennig (2010, s. 125) minne på at ein bør hjelpe elevane i å sjå relevansen, at bak det framande miljøet som blir skildra handlar teksten faktisk om menneske ein kan identifisere seg med. Ein av lærarane peikar på at det er viktig å tenkje nytt i val av tekstar.

5.3.3 Drøfting av lærarane si grunngjeving for val av aktuell tekst med mål om å legge til rette for motivasjon

Funn i studien viser at lærarane er opptekne av å gjere eit grundig arbeid med utveljing av aktuelle tekstar som ein skal lese i klasserommet. Det kjem fram at lærarane ikkje berre vel tekstar som ein tenkjer kan passe, men set av tid til god refleksjon rundt valet. Lærarane fortel at motivasjonsaspektet står sentralt, og at dei såleis tenkjer det er viktig å velje ut tekstar som interesserer elevane og er dagsaktuelle for dei. Funn i studien viser at ein av lærarane er spesielt oppteken av å knyte val av tekstar opp til interesse og det dagsaktuelle, og såleis skape relevans til det ein les, som fagfeltet meiner er viktig (Deci & Ryan, 2012, s. 88; Margolis & McCabe, 2006, s. 218-227; Schunk et al., 2014, s. 5). Dette observerte eg i klasserommet i begge øktene hos denne læraren. Det var spesielt interessant å sjå at han i den eine økta køyrte ein logg der det blei spurt etter om elevane kunne rangere kva tekst dei likte best. Her vil læraren kunne skaffe seg god kunnskap om interessefeltet til elevane, som forskning meiner er viktig (Margolis & McCabe, 2006, s. 218-227). Denne kunnskapen vil lærar kunne dra nytte av ved planlegging av neste leseøkt. På den andre sida såg ein ikkje

noko form for valfridom i undervisingsøktene hos denne læraren, då lærar på førehand hadde plukka ut tekstar.

Den eine læraren knyt val av tekstar til målet med leseøkta og peikar på at nokre gonger jobbar ein med aktuelle tekstar for å sikre at ein når kompetansemåla. Det blir hos denne læraren vist til at kompetansemål, planar og eksamen er førande. Kan de tenkjast at dette styrer meir enn ønskjeleg? Om ein går til forskning vil ein finne støtte for at elevane i større grad sjølv bør få velje (Deci & Ryan, 2012, s. 88; Guthrie & Klauda, 2014, s. 387-416; Guthrie & Wigfield, 2000, s. 405). Forskarane her vektlegg personlege mål, og forklarar at skal ein lykkast med lesemotivasjon så bør individet sine eigne personlege mål, verdiar og tru vektleggast (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 405), og at nettopp eit mål som eksamen ikkje nødvendigvis vil gi tilstrekkeleg motivasjon. Gjennom samtale og observasjon var måldimensjon noko eg fann mindre av.

Funna frå intervju og observasjon viser at ein av lærarane ofte arbeider med sjanger først, så opnar han opp for at elevane kan velje tekst å vidare arbeide med. Under observasjon såg eg denne valdimensjonen, men i mindre grad då lærar hadde teke med tre tekstar som elevane kunne velje mellom. Dette vil vere noko i strid med forskinga som set valdimensjonen høgt for å halde på motivasjonen. Skal ein elev kjenne på motivasjon må han kunne kjenne på autonomi, ha ei kjensle av å sjølv kunne bestemme. Som det er vist til i teorigrunnlaget er sjølvbestemmingsteori svært sentralt innanfor motivasjonsaspektet, og lærar bør legge til rette for val (Alvermann & Eakle, 2003, s. 22; Bandura, 1997, s. 37; Deci & Ryan, 2012, s. 88; Guthrie & Klauda, 2014, s. 387-416; Hennig, 2011, s. 130; Margolis & McCabe, 2006, s. 218-227). På den andre sida kunne ein sjå eit godt eksempel på bruk av val som forskinga vil støtte, då denne læraren hadde gitt elevane i lekse å ta med ein valfri kort tekst til skulen. Denne blei det grundig arbeidd med i etterkant. Læraren fortel at å bruke tid på skulen til val av tekstar er lite effektivt, noko som kan signalisere at ein arbeider opp i mot kompetansemål, planar og eksamen.

Eit interessant funn i studien er at den eine læraren peikar på at truleg ligg der eit potensiale i skulen som ein ikkje har nytta, då læraren meiner at elevane les mykje utanfor skulekvardagen, spesielt gjennom bruk av sosiale media. Det kan tenkast at om elevane fekk velje meir sjølv, ville dei multimodale tekstane som elevane møter i sosiale media oftare bli arbeidd med. I skulen er mykje i endring, stadig meir fagstoff blir digitalisert og gjerne presentert i fleire tekstmodular, ein møter dei multimodale tekstane. Dette vil krevje god

lesekompetanse og såleis krevje at ein arbeider med det. Mykje kan tyde på at dette er eit felt ein må arbeide meir med i skulen i åra framover.

Interessefeltet kan ein knyte tett saman med valfridom, og alle lærarane viser til interessefeltet når det blir spurt etter kva dei tenkjer om motivasjon for lesing med vekt på forståingsaspektet. I denne samanhengen viser ein av lærarane til at ikkje alle har den indre lysta til å lese, og at ein for å hjelpe bør leite etter nyare litteratur og knyte det til nytteverdi aspektet. Dette samsvarar med CORI-implementeringa og med forventingsverdi-teorien (Bandura, 1997, s. 37; Eccles & Wigfield, 2002, s. 120; Guthrie & Klauda, 2014, s. 387-416; Langer, 1995, s. 5; Wigfield & Tonks, 2004, s. 214). Denne læraren vektlegg ro ved individuell lesing av tekst, då han har god erfaring rundt det. Dette vil blant anna Schunk og kollegaer (2014, s. 5) støtte, som legg vekt på at ein som lærar må sanse kva som til ein kvar tid vil motivere.

Eit interessant funn i intervjuet var at to av lærarane har hatt god hjelp frå foreininga *!les* til å finne tekstar som dei meinte motiverte elevane. Eit av måla her var nettopp å inspirere til auka leselyst, slik som vi veit mange leseprosjekt har som sitt primære mål. Det desse to lærarane gjere er å peike på og rose foreininga for å vekke bruk av lydfiler som støtte til tekstlesing. Dei har erfart at lyd kan støtte både forståing og engasjement.

Lærarane har noko ulik oppleving i høve å engasjere gutar og jenter. Det er tre av lærarane som viser til at det er eit skilje mellom engasjementet mellom kjønna. Forskjellen ser den eine i val av teksttype, då gutar vel saktekstar og jenter skjønnlitterære tekstar. Medan den andre ser forskjell i uthald ved lesing av tekst i leseøker. Han ser ein tendens til at gutane mister motivasjonen tidlegare enn jentene. Det spennande her er at dette er ei utvikling han har sett dei siste åra, dette vil henge saman med tendensane i PISA-undersøkinga som viser at gutane har lågare lesekompetanse enn jentene (Jensen mfl., 2020, s. 21 og s. 23; Kunnskapsdepartementet, 2019, avsn. 8). Ein lærar ser at i dag ligg dei største forskjellane i temaval. Eit interessant resultat frå denne studien er at det kan vere nokre tema som er vanskelegare å motivere for enn andre, og at dette gjerne speglar seg hos elevar med lågare lesekompetanse. Her har lærar gjort seg erfaring med å knyte temaet til bakgrunnskunnskapen og gjerne opp i mot filmar og eventyr som elevane kan ha kjennskap til, som vi veit forskning vil støtte (Anmarkrud, 2009, s. 19; Anmarkrud & Bråten, 2012, s. 195; Bråten, 2007b, s. 61; Langer, 1995, s. 7; Rogne, 2014, s. 41).

Til slutt i intervjuet spurte eg om lærarane ville kome med nokre eigne tankar kring lesing. Ein av lærarane viste då til nytteverdien, at lesing har blitt meir kompleks og at vi som lærarar må vere bevisste på å snakke med elevane om dette, med vekt på forståing av det ein les. Denne dimensjonen vil fagfeltet støtte viktigheita av (Utdanningsdirektoratet, 2020, Fagrelevans og sentrale verdiar; Utdanningsdirektoratet, 2020, Grunnleggande ferdigheiter). I klasserommet hos denne læraren såg eg ikkje noko av denne dimensjonen, men observasjon i to økter er ikkje nok til at ein kan trekke nokre slutningar om at dette ikkje blir vektlagt av den grunn. Dette kom heller ikkje fram i observasjon i dei andre klasseromma. På den andre sida sit eg med ei kjensle av at dette delvis blir vektlagt då lærarane argumenterer i samtale sterkt for kor viktig god lesekompetanse er for ungdom sine vidare mål i livet. Der det blir presisert at god lesekompetanse vil vere viktig blant anna i yrkeslivet.

Ein av lærarane løftar opp ei spennande vinkling då han meiner at skulen må vere bevisst på å vere ei motvekt til alt ungdom les i sosiale media, og at sjangeren reklame vil vere spesielt viktig å vektlegge med tanke på oppøving av kritisk lesing. Dette vil fagfeltet støtte (Utdanningsdirektoratet, 2020, Grunnleggande ferdigheiter). Det blir og løfta fram at ein i skulen må tørre å velje kontroversielle tema, at ein må gripe anledningane å få til gode diskusjonar, og at kanskje det å lese litterære tekstar her er spesielt bra. Det å ha tilgang til nok ressursar blir og trekt fram. Ein høyrer gjerne om tidleg innsats i skulen, men det er også elevar på ungdomstrinnet som av ulike årsaker strevar med lesing. Desse må ein hjelpe ekstra då forskning peikar på at konsekvensar av tidlegare erfaringar vil ein elev ta med seg og påverke motivasjonen og trua på korleis ein vil klare å løyse ei oppgåve (Bandura, 1997, s. 37; Margolis & McCabe, 2006, s. 218-227).

6. Oppsummering av studien og avsluttande refleksjon

Studien har teke føre seg leseforståing og lesemotivasjon, og det er gjennomført ein kvalitativ undersøking, gjennom observasjon og intervju. Målet har vore å få innsikt i korleis ein kan legge til rette undervising for å fremje leseforståing og lesemotivasjon. Problemstillinga for studien har vore:

«Kva vektlegg eit utval lærarar på 10. trinnet for å fremje leseforståing og lesemotivasjon hos elevane, og korleis samsvarar det med kva som blir gjort i klasserommet?»

Forskingsfeltet er samde om at skal ein lese med forståing må ein ha evne til å leite seg fram til og hente ut meining som forfattar har lagt inn i teksten, så skape eiga meining ved å foreine teksten sitt bidrag med eige bidrag (Anmarkrud, 2009, s. 11; Bråten, 2007, s. 12; Roe et al., 2018, s. 10). Datamaterialet i studien min indikerer at lærarane er opptekne av leseforståing og elevane sin motivasjon for lesing. Det vart i noko grad vist til at dei vektla nytteaspektet, at god lesekompetanse er viktig for å tileigne seg kunnskapar her og no, men og i eit framtidig perspektiv. Nytteaspektet er også godt dokumentert i styringsdokumenta. I lærarane sine beskrivingar kom det fram at dei set av god tid til planlegging av leseundervising, og at dei i denne samanhengen er opptekne av valdimensjonen, målet med å lese ein tekst, vekke interesse og skape engasjement, noko som også samsvarar med instruksjonar i CORI. Dette er såleis mykje i samsvar med forskning på feltet som eg viser til i kunnskapsgrunnlaget. Ved observasjon såg eg at øktene var godt planlagde i frå lærar si side. Det at lærarane var opptekne av å legge til rette for val såg eg der i mot mindre av i klasserommet. Funn i studien viser at lærarane vektla valdimensjonen i mindre grad då ein kunne sjå ein liten disharmoni mellom intensjon og praksis. Dei la noko mindre vekt på verdiaspektet ved lesing. Vidare viste resultat frå studien at alle var opptekne av å legge til rette for bruk av ulike strategiar i undervisinga. Det å aktivere bakgrunnskunnskapen hos elevane, legge til rette for samarbeidslæring og gi verbal forsterking i ulike former, vart spesielt vektlagt. Dette uttrykte lærarane var viktig i intervju, og det kom også til uttrykk gjennom gode eksempel i klasseromma. I samtale med lærarane var det ingen som uttrykte at dei hadde fokus på omgrep ein møter i tekst, dette kom derimot til syne i klasseromma hos alle lærarane.

Datamaterialet i studien viste at lærarane er bevisst på motivasjonsaspektet og uttrykker at dei er på leit etter den indre motivasjonen, motivasjon som fagfeltet viser til viktigheita av. Dei har ein intensjon om å legge til rette for ei undervising bygd på autonomi. Under observasjon såg eg ikkje dette i like stor grad då lærarane på førehand av leseøktene oftast hadde valt ut tekstar som det blei jobba med i klasseromma. Anerkjend forskning viser at skal ein legge til rette for motivasjon bør valdimensjonen stettast. Funna viser og at utvalet knyter interesse til motivasjon. Dette kom fram både i observasjon og intervju. Ein lærar var spesielt oppteken av å knyte meistringsmål til undervising, og viste fleire eksempel på dette. Funna i studien viser

at alle lærarane ved planlegging vektla målet med å lese ein tekst, men dette så eg berre hos ein av lærarane i observasjonsøkt. Datamaterialet viser at lærarane ser utfordring i å legge til rette undervising som motiverer alle. Det blir peika på ei klar utfordring i å motivere dei som har vanskar med å lese ein tekst. Dei peika på at tid til å nå den enkelte er ei utfordring. Det blei og vist til utfordring i høve relevansaspektet.

Lærarane såg i variert grad forskjellar på å legge til rette for engasjement hos gutar og jenter, ein får eit inntrykk av at biletet er i endring. Avslutningsvis peika lærarane på at ein i skulen bør vere bevisst på å vere ei motvekt, tørre å velje kontroversielle tema og vere bevisst på at også på ungdomstrinnet kan ein streve med det lesetekniske. Nytteaspektet må ligge der.

Studien kan konkludere med at lærarane i utvalet skildrar og gjennomfører undervising i klasserommet med ei haldning om at lesing og leseforståing er essensielt. Undervisinga er mykje i tråd med føringane i læreplanverket, og ein finn god støtte i forskning. Fleire studiar viser at leseprogrammet CORI har god effekt på elevar sitt leseengasjement, og at dette engasjementet vil bidra til auka lesekompetanse. Denne studien er bygd på Guthrie og Klauda si CORI - implementering som legg til grunn fire engasjementstøtter som lærar bør nytte ved undervising for å legge til rette for motivasjon for lesing. Lærarane i studien viser at dei driv undervising som mykje er i tråd med grunnpilarane i Guthrie og Klauda (2014, s. 387-416) si CORI - implementeringa, men at hovudpilaren i Deci og Ryan (2012, s. 88) sin sjølvbestemmingsteori ikkje i like stor grad blir stetta. Lærarane viser at dei har ein veg å gå i høve valkomponenten.

6.1 Vegene vidare og pedagogiske implikasjonar

Som vist i metoddelen om overføringsverdi, legg designet i studien avgrensingar på konklusjonar ein kan trekke. Føremålet har vore å kunne gi nokre peikepinnar, føye til og bidra til kunnskap om forskning på lesemotivasjon, med mål om auka leseforståing. Ved å knyte resultatane i frå studien min opp til teori og forskning er det mogleg å trekke nokre pedagogiske implikasjonar. Resultata i frå studien indikerer at arbeid med leseforståing og lesemotivasjon vil ha god nytte av kunnskap som CORI - implementeringa til Guthrie og Klauda (2014, s. 387-416) byggjer på.

Studien har gjennom kunnskapsgrunnlaget gitt ei forskings- og teoribasert beskriving av korleis lærarar i skulen kan legge til rette for undervising som fremjar leseforståing og

lesemotivasjon. Vidare har resultata mine vist kva eit utval lærar vektlegg. Gjennom heile prosessen med å skrive denne oppgåva har eg tileigna meg ny kunnskap om forståing og motivasjon. Eg veit at eit større og anna utval vil kunne gi eit meir nyansert perspektiv, og det hadde vore spennande å høyre elevstemmene. Denne undersøkinga kan gi ein peikepinn på at det blir gitt undervising som i for liten grad legg vekt på valdimensjonen når ein vel tekstar som ein skal lese i klasserommet (Sheridan, 2010, s. 111). Dette gir grunnlag for refleksjon og er noko eg vil ta med meg vidare i mi eiga undervising. Eg ser at det hadde vore spennande å følgje lærarane si undervising i klasserommet over ein lengre tidsperiode for å få eit djupare innblikk. Det hadde og vore av interesse å nøsta fram kvifor valdimensjonen i høve val av tekst ikkje var meir synleg. Som forskning viser heng indre motivasjon tydeleg saman med autonomi.

7. Litteraturliste

- Alvermann, D. E. & Eakle A. J. (2003). *Comprehension Instruction*. I A. P. Sweet & C. E. Snow (Red.), *Rethinking Reading Comprehension*. The Guilford Press.
- Anmarkrud, Ø. (2009). *Undervisning i lesestrategier og utvikling av lesemotivasjon på ungdomstrinnet. En klasseromsstudie av fire norsklæreres arbeid med forklarende tekst* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo.
- Anmarkrud, Ø. & Bråten, I. (2012). God undervisning i lesestrategier: Kva klasseromsforskningen har lært oss. I S. Matre & A. Skaftun (Red.), *Skriv! Les! 1 : artikler frå den første nordiske konferansen om skriving, lesing og literacy* (s. 193-212). Akademia.
- Bråten, I. (2007a). Leseforståelse – innledning og oversikt. I Bråten (Red.), *Leseforsåelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 9-19). Cappelen Forlag.
- Bråten, I. (2007b). Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak. I Bråten (Red.), *Leseforsåelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 45-79). Cappelen Forlag.
- Befring, E. (2015). *Forskingsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Brinkkjær, U. & Høyem, M. (2011). *Videnskabsteori for de pædagogiske professionsuddannelser*. Hans Reitzels forlag.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012) *Forskingsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2012). Motivation, Personality, and Development Within Embedded Social Contexts: An Overview of Self-Determination Theory. I R.M. Ryan (Red.), *The Oxford Handbook of Human Motivation* (s. 85-103). Oxford University Press.
- Eccles, J.S. & Wigfield, A. (2000). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.

- Graesser, A.C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing Inferences During Narrative Text Comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371-395.
- Guthrie; S.L. & Klauda, S.L. (2014). Effects of Classroom Practices on Reading Comprehension, Engagement, and Motivations for Adolescents. *Reading research quarterly*, Vol. 49(4), 387-416. <https://ila-onlinelibrary-wiley-com.hvo-ezproxy-01.hivolda.no/doi/full/10.1002/rrq.81>
- Guthrie, J.T & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. I M.L. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (Red.), *Handbook of Reading Research Volum 3* (s. 403-422). Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.
- Hattie, J. (2013) Synlig læring – for lærere. Cappelen Damm Akademisk.
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring I fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk
- Jensen F., Frønes T.S., Kjærnsli M. & Roe, A. (2020). Lesing i PISA 2000 – 2018: Norske elevers lesekompetanse i et internasjonalt perspektiv. I Frønes, T.S. & Jensen F. *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 21 – 45). Universitetsforlaget.
https://www.idunn.no/file/pdf/67237197/like_muligheter_til_god leseforstaelse.pdf
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskingsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Stabile resultat i PISA-undersøkelsen, men flere gutter sliter med lesing*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/stabile-resultater-i-pisa-undersokelsen-men-flere-gutter-sliter-med-lesing/id2680740/>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskingsintervju* (utg. 3). Gyldendal Akademisk.
- Kvernbekk, T. (2008). Response to Reidun Tangen: insiders and relational problems. *European journal of special needs education*, 2008-05-01, Vol. 23(2), 169-170
<https://www-tandfonline-com.hvo-ezproxy-01.hivolda.no/doi/full/10.1080/08856250801945980>

- Langer, J. A. (1995). *Envisioning Literature. Literary, Understanding and Literature Instruction*. Columbia University.
- Maxwell, J. A. (1992) Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62:279-300
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- OECD. (2019a). PISA2018. Assessment and Analytical Framework. Paris https://read.oecd-ilibrary.org/education/21st-century-readers_a83d84cb-en#page25
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskingsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kassstudier*. Universitetsforlaget.
- Pressley, M. (2000). What Should Comprehension Instruction Be the Instruction Of? I M.L. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (Red.), *Handbook of Reading Research Volum 3* (s. 545-561). Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.
- Ringdal K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4.utg.). Fagbokforlaget.
- Roe, A., Ryen J.A. og Weyergang, C. (2018). *God leseopplæring med nasjonale prøver. Om elevers leseutfordringer i et mangfold av tekster*. Universitetsforlaget.
- Rogne, W.M. (2014) *På sporet av mening. Korleis unge lesarar arbeider med multiple, delvis motstridande tekstar*. (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo.
- Rogne, W.M. (2015). Om å bygge bruer. Lærarrolla i omgrepsbasert leseundervising. I P. Haug (Red.) *Elev- og lærarrolla*. Samlaget.
- Schunk, D.H., Meece, J.L. & Pintrich, P.R. (2014). *Motivation In Education: Theory, Research and Applications*.

- Schunk, D.H. & Zimmerman B.J. (2007). *Influencing Children`s Self-Efficacy and Self-Regulation of Reading and Writing Through Modeling*. *Reading & writing quarterly*, 2007-01-01, Vol.23(1), p. 7-25
http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D_Schunk_Influencing_2007.pdf
- Skaftun, A. (2015). Leseopplæring og fagenes literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, 1-15. <https://doi.org/10.17585/njlr.v1.167>
- Snow, C. E. & Sweet, A. P. (2003). Reading for Comprehension. I C. E. Snow & A. P. Sweet (Red.), *Rethinking Reading Comprehension*. The Guildford Press
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2018). Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring. (3.Utg.). Universitetsforlaget
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (utg. 5). Vigmostad & Bjørke AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk (NORO1-06)*. Fastsett som forskrift.
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nno>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk (NORO1-06)*. Fastsett som forskrift.
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansem al-og-vurdering/kv111?lang=nno>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordna del - verdier og prinsipp for grunnopplæringa*. Fastsett som forskrift ved kongeleg resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-læring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/?lang=nno>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordna del – verdier og prinsipp for grunnopplæringa*. Fastsett som forskrift ved kongeleg resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-læring-utvikling-og-danning/2.4-a-lære-a-lære/?lang=nno>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordna del – verdier og prinsipp for grunnopplæringa*. Fastsett som forskrift ved kongeleg resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplæring/?lang=nno>

- Utdanningsdirektoratet. (2020). Overordna del - *verdiar og prinsipp for grunnopplæringa*. Fastsett som forskrift ved kongeleg resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/?lang=nno>
- Vedeler, L. (2000). Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metode. Gyldendal Akademisk. <https://www.nb.no/nbsok/nb/cce15ac2d26495f757c9973c07fd59f8?lang=no#15>
- Weyergang C. og Magnusson C.G. (2020). Hva er relevant lesekompetanse i dagens samfunn, og hvordan måles lesing i PISA 2018. I Frønes, T.S. & Jensen F. *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 46-75). Universitetsforlaget. <https://www.idunn.no/like-muligheter-til-god-leseforstaaelse/kapittel-3-hva-er-relevant-lesekompetanse-i-dagens-samfunn#Ref01>
- Wigfield, A. & Tonks, S. (2004): The development of motivation for reading and how it is influenced by CORI. I J.T. Guthrie, A. Wigfield & K.C. Perencevich (red.): *Motivation Reading Comprehension: Concept Oriented Reading Instruction* <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hivolda-ebooks/reader.action?docID=234262>

8. Innholdsliste for vedlegg

8.1 Vedlegg 1: Prosjektgodkjenning

8.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv til lærarane

8.3 Vedlegg 3: Observasjonsskjema

8.4: Vedlegg 4: Intervjuguide

8.1. Vedlegg 1: Prosjektgodkjenning

2.6.2021 Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Motivasjon for lesing på ungdomstrinnet

Referansenummer

656076

Registrert

24.05.2021 av Line Balsnes - linebl@stud.hivolda.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen i Volda / Avdeling for humanistiske fag og lærerutdanning / Institutt for språk og litteratur

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Wenke Mork Rogne, wenke.mork.rogne@hivolda.no, tlf: 70075108

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Line Balsnes, linebals@hotmail.com, tlf: 90126617

Prosjektperiode

01.08.2018 - 01.04.2022

Status

01.06.2021 – Vurdert

Vurdering (1)

01.06.2021 – Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 01.06.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.04.2022.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

TSD er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:
<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

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

Lykke til med prosjektet!

8.2. Vedlegg 2: Informasjonsskriv til lærarane

Vil du delta i forskingsprosjektet: Motivasjon for lesing på 10. trinnet?

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt kor føremålet er å finne ut kva eit utval lærarar vektlegg i undervising for å fremje lesemotivasjon hos elevane på 10. trinnet. I dette skrivet gir eg deg informasjon om målet for prosjektet og kva deltaking vil innebære for deg

Føremål

Studien freistar å undersøke kva tankar lærarar har om å legge til rette for elevane sin lesemotivasjon og korleis dette blir utført i klasserommet. Problemstillinga eg har kome fram til er: *Kva vektlegg eit utval lærarar på 10. trinnet for å fremje lesemotivasjon hos elevane, og korleis samsvarar det med kva som blir gjort i klasserommet?* Det er gjennomført observasjon av fire lærarar ved to ulike skular, og for å finne ut kva slags tankar som ligg bak undervising som blei gitt vil eg intervjuje desse lærarane. Deretter vil eg knyte mine funn til teori og anna forskning.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Eg skriv oppgåva i samband med ein masterstudie hos Høgskulen i Volda.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Studien skal inngå i ein mastergrad i norsk ved Høgskulen i Volda. Eg ønskjer å høyre kva tankar du som lærar har rundt lesemotivasjon.

Dersom du vel å delta i prosjektet, inneberer det at eg gjennomfører eit intervju der eg stiller deg nokre spørsmål om korleis du planlegg gjennomføring av leseøkter i klassen din. Eg vil også spørje litt rundt dette med motivasjon hos elevane dine i høve lesing og om kva metodar du nyttar i undervising. Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak slik at det blir korrekt det eg skriv ned og brukar i studien.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Om du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gi opp nokon grunn. Alle dine personopplysningar vil då bli sletta. Det vil ikkje ha nokon negative konsekvensar for deg viss du seinare vel å trekkje deg. Dersom du har spørsmål til studien, kan du kontakte Line Balsnes på telefon 90126617.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og brukar dine opplysningar

Eg vil berre bruke opplysningane om deg til føremålet eg har fortalt om i dette skrivet. Eg behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Eg kjem til å gi deg fiktivt namn når eg brukar informasjonen eg får, dette for at du skal vere anonym. Eg vil laste ned ein diktafon-app som brukast saman med *Tjenester for Sensitive data (TSD)*. Her vil eg bruke ein app-id slik at det berre er eg som har tilgang til datamaterialet.

Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysningane blir sletta når prosjektet avsluttast/oppgåva er godkjent, noko som etter planen er april 2022.

Lydopptaket blir transkribert, men så sletta etter at teksten er transkribert. Alle opplysningar du gir blir behandla utan at det kan sporast tilbake til deg. Du vil vere anonym, og få tildelt pseudonym ved transkribering av intervjuet, noko som gjer at opplysningane ikkje er identifiserbare. Så raskt som mogleg, og seinast ved prosjektslutt (2022), vil lydopptaka makulerast. Det vil ikkje vere mogeleg å identifisere skulen eller deg i forskingsresultata.

Dine rettigheter

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

- innsyn i kva for personopplysningar som er registrert om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysningane,
- å få retta personopplysningar om deg,
- å få slettet personopplysningar om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om handteringa av dine personopplysningar.

Kva gir oss rett til å behandle personopplysningar om deg?

Vi behandlar opplysningar om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag frå Høgskulen i Volda har NSD – Norsk senter for forskingsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Kvar kan eg finne ut meir?

Om du har spørsmål til studien, eller ønskjer å nytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Wenke Mork Rogne ved Høgskulen i Volda, tlf.: 70075108
- NSD – Norsk senter for forskingsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennleg helsing

Line Balsnes, masterstudent ved Høgskulen i Volda.

Prosjektansvarleg/student

Samtykkeerklæring

Eg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Motivasjon for lesing*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i intervju rundt kva ein vektlegg i undervising for å fremje lesemotivasjon hos elevar.

Eg samtykkjer til at mine opplysningar behandlast fram til prosjektet er avslutta, 01.04.2022

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

8.3 Vedlegg 3: Observasjonsskjema

Observatør:

Dato:

Lærer:

Observasjonsøkt nr.:

Før lesefasen	
Samtale rundt kva teksten handlar om etter å ha lese tittelen	
Etablerer læraren bakgrunnskunnskapen til elevane ved å stille opne spørsmål (kva, kvar, andre, nokon som har, kven osv.)	
Dreg læraren inn tidlegare gjennomgått stoff	
Blir det danna kopling til andre relevante tekstar	
Forklarar læraren vanskelege ord og omgrep	
Stiller læraren opne spørsmål som inviterer til dialog eller lukka spørsmål om teksten	
Etter å ha sett på bilete/illustrasjon kva trur ein teksten kjem til å handle om	
Lesefasen	
Styrer lærar val av tekst og aktivitet	
Legg lærar opp til munnleg dialog med elevane og undring kring teksten	
Er det monolog og lærarstyrt gjennomgang	

Les lærar opp høgt	
Les elevane ilag eller åleine	
Blir det lagt opp til elev- eller lærarstyrte aktivitetar i timen	
Viser læraren utdrag i frå teksten – t.d. nøkkelord/omgrep	
Stoppar læraren opp undervegs i teksten og gir oppsummering	
Etterlesingsfasen	
Oppsummerer læraren teksten	
Snakkar lærar med elevane om teksten	
Gir elevane ei munnleg oppsummering av teksten	
Viser elevane til tankar kring tittelen etter at ein har lese teksten	
Skriv/teiknar/illustrerer/dramatiserer elevane	
Kommentar	

8.4 Vedlegg 4: Intervjuguide

Intervjuguide: lærarane

Innleiing: Eg ønskjer å få eit innblikk i korleis du legg til rette for å motivere elevar til lesing, med vekt på forståingsaspektet. Eg ønskjer å bli kjend med dine tankar, din praksis og dine refleksjonar. Det er korleis du legg vekt på å motivere i undervisinga som er det viktige for meg.

Deltakaren sin bakgrunn

- 1) Kor lenge har du undervist på ungdomstrinnet?
- 2) Kor lenge har du undervist i norskfaget?
- 3) Kva utdanning har du? Oppfølging: Har du spesialisering innan leseundervising?

Lese og leseforståing

- 4) Kva legg du i omgrepa lesing og leseforståing?
- 5) Kva tenkjer du om kor viktig lesing er i norskfaget?
- 6) Kor mykje tid blir nytta til å lese i løpet av ei veke? Legg du til rette for å jobbe tverrfagleg med lesing? Oppfølging: Kvifor? Kvifor ikkje?
- 7) Kan du fortelje om prosedyrar rundt planlegging av ei leseøkt? Gi eit døme på ei leseøkt i di klasse.

Lesemotivasjon

- 8) Når eg seier motivasjon for lesing, kva tenkjer du då?
- 9) Har du døme på korleis ein kan motivere elevar for lesing i norskfaget?

Leseundervising

Strategibruk og modellering

- 10) Før lesinga startar, korleis førebur du elevane dine på det dei skal lese?
- 11) I kva grad tenkjer du at du må vise, forklare eller modellere lesestrategiar for elevane dine før og under lesing?
- 12) I kva grad tenkjer du det er viktig at leseaktiviteten blir etterfølgt av skriveoppgåver, illustrasjon eller liknande? Kan du gi døme på dette?

Utfordring med å motivere til lesing

- 13) Kva for utfordringar i høve å motivere elevar til auka engasjement for lesing ser du? Oppfølging: Korleis møter du desse utfordringane?
- 14) Er det andre erfaringar du har gjort deg?

Val av tekst og motivasjon

- 15) Når du planlegg ei leseøkt i ein norsktime i kva grad tenkjer du på at det skal vere motiverande for elevane? Oppfølging: Kan du seie noko meir om dette?
- 16) Kva type litteratur finn du motiverande for elevar? Kan du gi døme på dette?
- 17) Kva tenkjer du om val av tekstar? Skal elevane få velje litteratur sjølve, eller er det du som lærar som skal hjelpe elevane til å velje? Oppfølging: På kva måte?
- 18) Er det forskjell på korleis ein skal engasjere gutar og jenter når det kjem til val av tekstar, og i så fall korleis gjer du det?
- 19) Er det noko anna du tenkjer du vil seie om lesing før vi gir oss?