

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST313L

Navn: Beate Sørensen

Kandidatnr.: 2

Motiverende leseundervisning i norsk på ungdomstrinnet

- tre lærere forteller om sine tanker og erfaringer

Dato: 01.09.2020

Totalt antall sider: 120

Sammendrag

Denne studien undersøker hvordan tre norsklærere på ungdomstrinnet forteller om hvordan umotiverte ungdomsskoleelever kan motiveres og engasjeres til å lese i norskfaget, og hvilke utfordringer som er knyttet til arbeidet. Søkelyset ble rettet mot hvordan lærere kan arbeide for å motivere umotiverte lesere til å ville lese, elever som ofte blir omtalt som svake lesere. Studien innbefatter ikke elever som har lærevansker.

Problemstillingen er: Hva forteller norsklærere på ungdomstrinnet om leseopplæring som motiverer og engasjerer, og om utfordringer de står i, knyttet til arbeidet med å motivere umotiverte lesere til å lese?

Siden starten av 2000-tallet har det vært rettet stor oppmerksomhet mot viktigheten av å beherske grunnleggende ferdigheter. Stortingsmelding 22, ungdomstrinnsmeldingen og flere PISA- undersøkelser peker på en stor utfordring for ungdomstrinnet. En relativt stor andel av de som går i 10. klasse behersker ikke de grunnleggende ferdighetene godt nok til å klare seg i videregående skole (Jensen et al., 2019; Kunnskapsdepartementet, 2010-2011). Resultatene fra PISA- undersøkelsen 2018 viser, at sammenlignet med tidligere undersøkelser, er det blitt flere svake lesere, og de svake leserne leser dårligere (Jensen et al., 2019, s. 8). Lesing er en av de grunnleggende ferdighetene. For å utvikle seg som leser, er det én ting som hjelper. Mer lesing. Derfor er det viktig å motivere umotiverte elever til å lese mer. Gjennom lesing av skjønnlitteratur, som er en viktig del av norskfaget, kan lesemotivasjonen til elevene styrkes.

Lærerne i min undersøkelse sa at lesemotivasjon skapes ved at læreren viser overfor elevene at hun selv er gira på lesing, og i tillegg signalisere forventninger til elevene om at alle kan finne noe å lese i som interesserer dem. For å møte ulike interesser og behov hos elevene, må de møte et variert spekter av tekster, og de må få tid på skolen til å lese i selvvalgt lesestoff. Høytlesning av skjønnlitterære tekster kan skape interesse, engasjement og motivasjon for lesing, særlig fordi elevens opplevelse av å være inkludert i et lesefellesskap er så viktig. Lærerne forteller at faglig oppdatering og gode ideer fra andre lærere bidrar til en mer variert leseundervisning, og de ser at variasjon i leseundervisningen er viktig for å motivere elevene.

Arbeidet med å motivere elevene til å lese byr på noen utfordringer. Én utfordring er tid. Mangel på tid, både til å samarbeide med kollegaer om motiverende leseundervisning, og til å la elevene få lese i fritt valgt skjønnlitteratur, kan gå ut over arbeidet for å skape leselyst. En annen utfordring er at de fleste av dagens elever ser mye på film og leser digitale tekster. Elevenes leseerfaringer med film og digitale tekster gir muligheter læreren kan bruke i

undervisningen, og de byr på noen utfordringer som bør tenkes gjennom. Et tredje moment, som kan oppleves som en utfordring, er at lærerne kjenner på store forventninger fra samfunnet om å utdanne gode lesere. Elever med svak leseutvikling, kan påvirke lærerens tro på å få til å skape leselest hos elevene. Det er størst sjans for å lykkes med å motivere umotiverte elever til å lese hvis læreren tror på å få det til.

Abstract

This study investigates how three Norwegian teachers in lower secondary school describe how unmotivated pupils can be motivated and engaged to read in the Norwegian language subject, and which challenges that are connected to the task. The main investigation was directed towards how teachers can work to stimulate the unmotivated readers, who are often pupils with a low level of literacy skills. The study does not include pupils with learning difficulties.

Aim of thesis: What do the Norwegian teachers in lower secondary school tell about the reading training that motivates and engages, and about the challenges they experience, connected to the effort made to motivate the unmotivated pupils into reading more?

Since the beginning of the 2000s, it has steadily been emphasised the importance of acquiring the necessary basic learning skills. The report to the Storting (white paper) 22, on motivation-mastering- opportunities in the lower secondary school and several PISA- surveys point towards a great challenge for the lower secondary school. A rather considerable part of 10th graders does not possess the required basic skills to manage in upper secondary school (Jensen et al., 2019; Kunnskapsdepartementet, 2010-2011). Results from the PISA- survey from 2018 shows that compared to previous surveys, the number of students with a low grade of literacy has increased, and their ability to read became even more poorly. (Jensen et al., 2019, p. 8). Reading is one of the basic skills, and the only thing that helps to develop as a skilled reader is more reading. Therefore, it is crucial to encourage and stimulate the unmotivated pupils to dive into fiction texts of their choice at any given time. Through reading fiction, which is a relevant part of the Norwegian language subject, the pupil's motivation to read will increase.

The teachers in my analysis told that the motivation to read is created when the teacher showed to the pupils her engagement to reading, besides, by signalling expectations to the pupils that everyone can find something they find interesting, to read. To stimulate the pupils' different interests and needs, they have to experience a variety of texts, and during the school day the pupils need time in order to read self-selected reading material. Reading aloud from fiction texts can create interest, engagement, and motivation to read, especially because the pupils experience to be included in a very important reading community. The teachers explain that their professional updates and good ideas from other teachers contribute to more varied

teaching in reading, and they experience that alternating the reading-teaching activities is important to motivate the pupils.

The task to motivate pupils to read offers some challenges. One challenge is time. A lack of time, both to collaborate with colleges about motivating reading-teaching, and to let the pupils read self-chosen fiction, can affect the teachers' assignment to create a desire to read. Another challenge is that most pupils nowadays watch many movies and read digital texts. The pupils' reading experience from the above mentioned allows the teachers to exploit them as tools and use them in their teaching. Also, the expectations from society to educate skilled readers may be experienced as challenging by some of the teachers. Pupils with low level of literacy skills can affect the teachers' beliefs in creating a desire to read among the pupils. The greatest chance of success to motivate the unmotivated pupils to read, is if the teachers believes to achieve motivation among the low literacy skilled pupils.

Forord

Det er et privilegium å få lov til å studere og lære nye ting etter mange år i læreryrket! Det tok noen år fra ideen om å ta et masterstudium oppstod til jeg bestemte meg for å gå i gang, fordi jeg visste at det ville bli et krevende og langvarig prosjekt før jeg var i mål. Det har vært tre krevende, men også tre spennende og lærerike år. Gjennom masterstudiet i tilpassa opplæring ved Nord universitet har jeg lært mye faglig om motiverende leseopplæring, og jeg har gjort erfaringer som er nyttige å ta med seg i arbeidet med elevene. Motivasjonen til å starte denne reisen var at jeg ønsket å lære mer hvordan lærerne kan skape god leseundervisning for elevene på ungdomstrinnet.

Det er mange som har bidratt for at jeg skulle komme i mål med masteroppgaven, så det er mange som fortjener en stor klem som takk for at jeg nå er kommet i mål.

Først og fremst vil jeg takke min veileder Marit Krogtoft, førstelektor ved Nord universitet i Bodø. Dine tilbakemeldinger har vært inspirerende og konstruktive, og de har i sterk grad bidratt til min faglige utvikling. Tusen takk for alle de gode rådene du har gitt meg!

Jeg vil også takke min arbeidsgiver for tilretteleggingen, slik at det ble mulig for meg å gjennomføre studiet. Takk også til gode kollegaer, som har korrekturlest og kommet med tilbakemeldinger.

Til dere tre lærere som stilte opp til intervju vil jeg også si tusen takk! Dere hadde mye spennende å fortelle om motiverende leseundervisning. Jeg er glad for at dere tre sa ja til å være mine informanter.

Takk til min familie som har støttet meg på heimebane. Spesielt vil jeg takke min mor, som har kokt og servert utallige middager for å få tidskabelen til å gå opp. Jeg vil også takke Regina, min eldste datter, som kurset meg i Endnote, og som har vært til stor hjelp når jeg har møtt tekniske utfordringer på datamaskinen. Viktoria og Kristina, tusen takk for støtten og oppmuntringen dere har kommet med underveis.

Hamarøy, 01. september 2020

Beate Sørensen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Abstract	iii
Forord	v
1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Faglig posisjonering	4
1.2.1 Tilpasset opplæring	4
1.2.2 Lesing i norskfaget	5
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	7
1.4 Oppgavens oppbygging	8
2.0 Teoretisk utgangspunkt	8
2.1 Lesing som grunnleggende ferdighet	9
2.2 Å gjøre elevene til strategiske lesere	11
2.3 Testing av elevenes leseferdigheter i PISA	13
2.3.1 Beskrivelser av nivå 1 og 2	14
2.3.2 Hvem er elevene som presterer dårlig i lesing, og hva er utfordringene deres?	15
2.3.3 Kritiske innvendinger mot PISA	16
2.4 Hvilke følger kan testing få for motivasjonen hos svake lesere?	17
2.5 Tilpasset opplæring	18
2.5.1 Differensiering og variasjon i opplæringen	19
2.5.2 Tilpasset opplæring; smal eller bred tilnærming?	20
2.5.3 Prinsippet tilpasset opplæring omsatt i praksis	21
2.6. Motivasjonsteori	22
2.6.1 Indre og ytre motivasjon	23
2.6.2. Nyere teori om forventning og verdier	23
2.6.2.1 Subjektive oppgaveverdier	25
2.7 Å undervise i lesing av skjønnlitteratur	27
2.7.1. Hva engasjerer til skjønnlitterær lesing, og hva skjer i klasserommet	28
2.7.2 Lesing –transaksjon mellom leser og tekst	30
2.7.3 Å skape leselest	32
2.8 Lærerens betydning for elevenes leseutvikling	33
3.0 Metode	36
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted	36
3.1.1 Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming	37

3.1.2 Induksjon, deduksjon eller abduksjon?	39
3.2 Forskningsdesign.....	40
3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju	40
3.2.2 Semistrukturert forskningsintervju.....	41
3.2.3 Utvalg og rekruttering av informanter.....	41
3.2.4 Antall informanter	43
3.2.5 Prøveintervju	43
3.2.6 Intervjusituasjonen	44
3.2.7 Analyse.....	45
3.2.8 Analyse og tolkningsarbeidet	46
3.3 Etikk	49
3.3.1 Reliabilitet og validitet	49
3.3.2 Etske overveielser	51
3.4 Metodologisk sammenfatning	52
4.0 Presentasjon av empiri.....	53
4.1 Presentasjon av informantene.....	53
4.2 Resultater.....	54
4.3 Motiverende leseopplæring	56
4.3.1 Engasjert lærer.....	56
4.3.1.1 Vise engasjement.....	56
4.3.1.2 Tro på at alle kan	57
4.3.2 Valg av tekster.....	58
4.3.2.1 Innhold og layout	58
4.3.2.2 Tekstarbeid i felles klasse	59
4.3.2.3 Fritt valg av tekst.....	61
4.3.3 Gode leseopplevelser.....	62
4.4 utfordringer.....	65
4.4.1 Koble hodene på lesingen	65
4.4.2 Tidspress.....	67
4.4.3 Leseerfaringene har endret seg.....	68
4.4.4 Det forventes at man skal skape gode lesere	70
4.5 Møte utfordringene.....	71
4.5.1 Gode ideer hos hverandre.....	71
4.5.2 Kjenne sine elever	73
4.5.3 Lesing i fellesskap	74

5.0 Drøfting av resultater	76
5.1 Motivere til lesing	77
5.1.1 «De blir litt gira av at jeg er gira»	77
5.1.2 «De liker å bli lest for».....	78
5.2 Utfordringer i arbeidet med å motivere elevene.....	80
5.2.1 «Så har du det der tidspresset»	80
5.2.2 «Før kunne man referere til sånne tekster som du tenkte at, ja, det har jo alle lest»	83
5.2.3 «Det forventes at man skal skape gode lesere»	85
5.3 Møte utfordringene.....	86
5.3.1 «Du kan lese bildebok, du kan lese tegneserie, du kan lese blogg».....	87
5.3.2 «De har veldig mye bra, rett og slett»	89
5.3.3 «Alle mann alle»	90
6.0 Avslutning	92
6.1 Oppsummering	92
6.2 Veien videre	96
Litteraturliste	97
Vedlegg	100
Vedlegg 1: Eksempel på transkripsjon.....	100
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	102
Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	104
Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD	108

Figur- og tabelliste

Figur 1. Tilpasset opplæring som overordnet prinsipp for all undervisning.....	19
Figur 2. Eccles og Wigfields modell for teorien om forventinger og verdier.....	25
Tabell 1. Oversikt over hoved- og underkategorier.....	55

1.0 Innledning

I denne masterstudien har jeg intervjuet tre norsklærere som arbeider på ungdomstrinnet. De forteller om hvordan de tenker lærere på ungdomstrinnet kan tilpasse leseundervisningen i norsk, for at svake lesere på ungdomstrinnet skal bli motiverte til og engasjert i lesing.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

«Jeg liker ikke å lese.» Eleven som sa dette til meg hadde problem med å finne seg lesestoff. Hun skulle, som de andre elevene i klassen, finne seg ei bok til å lese i. Jeg forsøkte å appellere til eleven sine interesser, det kunne kanskje være en idé å velge ei bok om noe hun interesserte seg for? Eleven sa seg enig i at det kunne være lurt, men hun svarte at hun ikke hadde så mange interesser. Egentlig var hun bare interessert i fotball og sosiale medier. Hun poengterte at det var kjedelig å lese, derfor var hun ikke motivert for å finne seg ei bok å lese i, selv om hun stod fritt i valget av bok. Hun fant seg til slutt ei bok, og begynte uten særlig entusiasme å lese, fordi jeg sa at hun skulle gjøre det.

Denne hendelsen var på starten av skoleåret. Elevene hadde akkurat begynt i 8. klasse, og jeg hadde ansvaret for norskundervisningen i klassen. Lærerne i klassen hadde blitt enige om at alle elevene skulle ha ei bok i sekken, eller i hylla, som de kunne lese i når det ble ei ledig stund, eller når vi lærerne satte av tid til det. Boka skulle alltid være tilgjengelig på skolen, lett å finne frem og lese i. Tanken bak var todelt. På den ene siden ønsket vi å gi elevene «frirom» i løpet av skoledagen der de kunne ta frem boken sin, som de hadde valgt selv, lese i vei og kose seg. På den andre siden var det mer langsiktige målet at positive leseopplevelser kunne styrke motivasjonen til å lese også når elevene skulle lese i faglig sammenheng.

Som norsklærer på ungdomstrinnet i en årrekke har jeg, uten unntak, møtt elever i alle klasser som har startet på ungdomstrinnet med manglende motivasjon for å lese. Årsakene til dette kan være mange og sammensatte. Uansett hva som ligger bak denne manglende motivasjonen, må læreren forholde seg til elevenes ståsted, og jobbe for å motivere til lesing av ulike typer tekster. Å kunne lese er en nøkkelkompetanse som er viktig å beherske i samfunnet vårt. En av skolens viktigste oppgaver er derfor å lære elevene å lese. Skal vi lykkes med det, må elevene være motiverte til å engasjere seg i lesing.

I flere år har det vært stor oppmerksomhet på lesing som grunnleggende ferdighet, blant annet gjennom satsningen: *Ungdomstrinn i utvikling*. Dette var en nasjonal satsning hvor alle skoler i landet med ungdomstrinn fikk tilbud om støtte til utviklingsarbeid med vekt på klasseledelse, skriving, lesing og regning i perioden 2013-2017 (Utdanningsdirektoratet,

2016). Skolene måtte velge satsningsområde. For de som valgte å satse på lesing som grunnleggende ferdighet, ble det viktig å sette seg inn i hva lesing på ungdomsskolen innebærer. I *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet* (vedlegg 3) kan en lese hva god leseferdighet på ungdomstrinnet innebærer (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 7-13). På ungdomstrinnet skal det arbeides for å videreutvikle ferdighetene i lesing. Den nye læreplanen i norsk som gjelder fra høsten 2020, vektlegger progresjonen i leseutviklingen fra 1. klasse til videregående opplæring. For å tydeliggjøre dette, er lesing som grunnleggende ferdighet knyttet opp mot eksempler på konkrete kompetansemål i læreplanen, der det er naturlig at elevene videreutvikler leseferdighetene sine (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Ifølge Stortingsmelding 22, ungdomstrinnsmeldingen, er en av hovedutfordringene for ungdomstrinnet at en relativt høy andel av dem som går ut av 10. klasse vil få problemer med å ta videre utdanning på grunn av svake grunnleggende ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011, s.6). I samme melding står det at elevene trenger lesetrening med tekster som har et mer voksent språk, som innebærer at lesingen må gjøres detaljert og nøyaktig. Elevene får bruk for slik lesekompetanse senere i livet, både i utdanning og yrkesliv (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011, s.45-46). Videre står det at elever som ikke når nivå 2 på PISA- skalaen vil få problemer med å fullføre videregående skole, fordi de ikke har tilstrekkelig lesekompetanse til å forstå nok og lære av det de leser. Jeg kommer tilbake til nivåinndelingen på PISA- skalaen, og beskrivelsen av leseferdighetene til elevene som ligger på nivå 1 og 2 på skalaen, i kapittel 2.

PISA-resultatene fra 2015 viste at de norske 15-åringene hadde framgang i lesing sammenlignet med tidligere PISA- undersøkelser, men andelen elever som befant seg på laveste nivå var uendret (Roe & Jensen, 2017, s. 2). I 2018 var lesing på nytt hovedområde for PISA- undersøkelsen. Resultatene fra PISA 2018 viser at de norske elevene har tilbakegang i lesing fra 2015. De befinner seg igjen på samme nivå som i 2000 og 2009, de to forrige gangene lesing var hovedområde (Jensen et al., 2019, s.1). I rapporten gis det to forklaringer på tilbakegangen i leseresultatene. For det første er det flere elever som befinner seg på de laveste nivåene sammenlignet med i 2015 og 2009. For det andre presterer de svakeste elevene dårligere i 2018 enn de gjorde tre år tidligere. Andelen høytpresterende lesere (nivå 5 og 6) er uendret siden 2015, men denne gruppen har økt siden 2009 (Jensen et al., 2019, s. 8). Ser vi på utviklingen etter 2009, er det blitt flere lesere på de to høyeste nivåene. Samtidig er det blitt flere svake lesere, og denne gruppen elever leser dårligere. Det betyr at forskjellene

har økt mellom de svakeste og de sterkeste leserne siden 2009. Ifølge PISA- resultatene fra 2018, ser det altså ut til at leseutviklingen har gått i feil retning for den elevgruppen jeg ser nærmere på i studien min.

Som det står skrevet ovenfor, får det store konsekvenser for framtidsmulighetene til elever å stagnere i leseutvikling på et lavt nivå. Mange av disse elevene strever med lesingen uten at det kan forklares med diagnoser som vanskeliggjør lesingen. Det er denne gruppen med elever, de som leser dårlig uten at man kan peke på åpenbare årsaker, jeg ønsker å løfte frem i dette prosjektet mitt. For å få opp andelen av dem som gjennomfører videregående skole, og senere blir yrkesaktive, må elevene beherske de grunnleggende ferdighetene.

(Kunnskapsdepartementet, 2010-2011, s. 6). For lesingen sin del innebærer dette at de svake leserne må gis mulighet til å videreutvikle sin lesekompetanse. I denne sammenhengen kan skjønnlitterære leseopplevelser være en god innfallsport. For å motivere til lesing, må norsklærerne på ungdomsskolen vite hvordan vi kan arbeide for å hjelpe elevene til å finne glede og nytte i lesing.

Gjennom år som norsklærer har jeg møtt mange elever som mangler motivasjon til å lese og engasjere seg i tekst. Eleven jeg fortalte om i innledningen er en av dem. Jeg er selv veldig glad i å lese, og har alltid jobbet med et mål om at elevene skal finne glede i lesing, og at de skal utvikle seg som lesere. Likevel må jeg erkjenne at jeg ikke alltid har lyktes med denne målsettingen, slik jeg skulle ønske. Dette er en av årsakene til at jeg ble nysgjerrig på hva som kan gjøres for å motivere elever til å engasjere seg i lesing. I tillegg er det blitt en økt bevissthet hos mange lærere, meg selv inkludert, om at leseferdighetene til mange elever er for dårlige, og hva følgene av dette er. Resultatene etter PISA-undersøkelser og nasjonale prøver har satt søkelys på dette. Ungdomstrinnmeldingen sier i klartekst hvilke konsekvenser dårlige leseferdigheter får. Mine møter med elever på ungdomstrinnet som på ulike måter strever med lesingen, og økende kunnskap om hvilke konsekvenser manglende leseferdigheter får for utviklingsmulighetene i livet, gjorde at jeg begynte å stille meg spørsmål om hvordan undervisningen kan bli bedre for disse elevene.

Denne oppgaven handler om lesing av skjønnlitteratur, men med utgangspunkt i lesing som grunnleggende ferdighet. Tre lærere forteller om hvordan de mener lesesvake elever kan få hjelp på skolen til å øke leselysten, og om utfordringer knyttet til arbeidet.

1.2 Faglig posisjonering

1.2.1 Tilpasset opplæring

I norsk skole er tilpasset opplæring et fundamentalt prinsipp. Dette uttrykkes tydelig både i opplæringslova og i læreplanverket. I dette delkapitlet viser jeg til eksempler på hva disse offentlige styringsdokumentene sier om lærernes ansvar for å tilpasse undervisningen. I kapittel 2, teorikapitlet, kommer jeg tilbake til hvordan prinsippet kan forstås, sett i sammenheng med motiverende leseundervisning.

I opplæringslova står det: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten» (Opplæringslova, 1999, §1-3). Det betyr at tilpasning av opplæringen skal prege all undervisning som gjøres i skolen, det skal være måten vi lærere tenker på når vi planlegger og gjennomfører undervisningen. Dette gjelder selvsagt også leseundervisningen.

Det nye læreplanverket Kunnskapsløftet 2020 (LK-20), som skal gjelde fra skoleåret 2020-2021, har en forskrift: *Overordnet del – prinsipper og verdier for grunnopplæring*. Denne erstatter generell del i dagens læreplanverk. Overordnet del beskriver hvilke verdier og prinsipper grunnopplæring skal bygge på, og den gjelder alle læreplaner i fag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.2). Forskriften har et eget avsnitt som heter:

«Undervisning og tilpasset opplæring» Her konstateres det i innledningen til avsnittet at: «Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Dette betyr for leselæreren at hun må tilpasse leseundervisningen slik at enkeltelever blir motiverte, får utfordringer som de mestrer, og dermed opplever at de utvikler seg som lesere. Den elevgruppen jeg retter søkelys på i denne oppgaven, de svake leserne, har et særlig behov for at leseundervisningen tilrettelegges, slik at de blir motiverte til å lese.

Videre står det i overordnet del at: «Tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Her presiseres det at elevene fortrinnsvis skal få sin opplæring i klassefellesskapet ved at læreren tilpasser undervisningen til elevene på ulike måter. Det skal med andre ord ikke være automatikk i at svake lesere tas ut at klassen for å få leseundervisning, denne praksisen skal heller representere unntakene.

Det gis eksempler på hvordan undervisningen kan varieres og tilpasses:

Skolen kan blant annet tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering. Lærerne må bruke et godt faglig skjønn i arbeidet med å tilpasse opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

Lærerne skal, som man ser ovenfor, tilpasse opplæringen, slik at elevene opplever mestring og gis muligheten til å utvikle blant annet sine ferdigheter og kunnskaper. Eksemplene i sitatet viser at begrepet *tilpasset opplæring* kan tolkes på ulike måter når det skal settes ut i praksis, det er mange hensyn å ta når undervisningen skal tilpasses enkelteleven i fellesskapet.

1.2.2 Lesing i norskfaget

I skolehverdagen gjelder tilpasset opplæring alle fag, også norskfaget. Jeg retter min oppmerksomhet mot lesing i norskfaget.

I ny overordnet del av læreplanen, står det at: «De grunnleggende ferdighetene hører hjemme i alle fag, men fagene spiller ulike roller i utviklingen av de forskjellige ferdighetene. Enkelte fag vil ha et større ansvar enn andre» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12).

Læreplanen i norsk gir norskfaget et ekstra ansvar i leseopplæringen. I avsnittet om lesing som grunnleggende ferdighet står det at:

Norsk har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne lese. Utviklingen av å kunne lese i norsk går fra den grunnleggende avkodingen til å lese, tolke og reflektere over tekster i ulike sjangre, for ulike formål og av ulik lengde og kompleksitet. (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s.4)

Innholdet i og målet med leseopplæringen i norsk kommer tydelig frem i fagplanen. Under kjerneelementene for faget står det at: «Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjerte, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s.2).

Norsklærerne har altså i oppdrag å arbeide for å få elevene engasjert i lesing, og dette er en viktig faktor for at elevene skal utvikle seg som lesere (Kulbrandstad 2017, s, 213). Den andre faktoren er at det leses ofte og mye. Disse sidene ved videre leseopplæring er viktig for å utvikle andre sider ved lesekyndigheten; arbeid med leseopplevelser og med å få innsikt i

andre kulturer, menneskers tanker og opplevelser. For å utvikle disse sidene ved elevenes lesing, spiller lesing av skjønnlitteratur en sentral rolle (Kulbrandstad, 2017, s.213). Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 2.7 Å undervise i lesing av skjønnlitteratur. Læreplanen i norsk slår fast at i norskfaget skal elevene møte et bredt utvalg sjangre fra nåtid og fortid på skjerm og papir. For å bli gode lesere, skal elevene lære å bruke lesestrategier som er tilpasset formålet med lesingen, og de skal lære seg å vurdere tekster kritisk. (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 4).

Fagplanen i norsk er altså tydelig på at lesing er en svært viktig del av faget, det skal leses et variert utvalg av tekster, og elevene skal utvikle ulike sider ved lesing. Samtidig ser vi, som nevnt tidligere, at ungdomstrinnsmeldingen påpeker noen utfordringer angående lesekompetansen hos elevene. Disse utfordringene viser et behov for kunnskap om hvordan lærerne kan drive god leseundervisning som motiverer. Nå har det imidlertid vært satt et stort søkelys på arbeid med grunnleggende ferdigheter etter at ungdomstrinnsmeldingen kom, blant annet gjennom den nasjonale satsingen: *Ungdomstrinn i utvikling* (UIU). Satsingen skulle bidra til å øke motivasjonen og læringsutbyttet til elevene, og den skulle bidra til å øke lærelysten som skulle heve nivået i regning, lesing og skriving (Utdanningsdirektoratet, 2016). Dette har kanskje bidratt til å sette i gang prosesser i skolen med å videreutvikle leseundervisningen, og dermed også økt leselysten hos elevene. I en sluttrapport, som kom etter at UIU-satsingen var avsluttet, står det blant annet:

Vi holder det med andre ord som sannsynlig at UIU, riktignok sammen med andre utviklingsprosesser som har skjedd i skolene, ikke bare har bidratt til en fornyet forståelse for, og økt kunnskap om, hvilke arbeidsformer som kreves for å utvikle skolene som organisasjoner og en kvalitativt bedre undervisning, men også har innvirket på skolenes praksis helt inn i klasserommet. (Postholm et al., 2017, s. 213).

Hvis det som står i sitatet også gjelder for leseundervisningen, kan en forvente at kvaliteten på undervisningen er blitt bedre. En kan stille seg spørsmål om hvorfor dette ikke gir seg utslag i bedre resultat på PISA-undersøkelsen 2018 som jeg omtaler ovenfor. Kan det skyldes at lærerne ikke gir de svakeste leserne god nok tilpasset leseundervisning? Dette spørsmålet faller utenfor rammene for det jeg skal undersøke, så det vil jeg ikke komme nærmere inn på. Det som er min hensikt i denne studien er å finne ut hvordan leseundervisningen kan gjøres bedre, slik at de svake leserne kan utvikle sin motivasjon til å lese i positiv retning.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med bakgrunn i det jeg har skrevet over, vil jeg i denne studien rette oppmerksomheten mot hvordan norsklærere kan motivere elever på ungdomstrinnet til å lese. Målet er å finne ut hvordan motiverende leseundervisning kan bidra til å styrke leselysten til de som er umotiverte lesere. Dette kan gi både meg selv og andre lærere mer kunnskap om hvordan vi kan hjelpe disse elevene, slik at de får mer lesemotivasjon. Hvis vi lærere får elevene mer engasjert i lesing, kan det øke sjansene for at de kommer seg gjennom videre skolegang og utdanning. Gode leseferdigheter er også viktig for å kunne utvikle seg både i jobbsammenheng og privat. PISA-undersøkelsen 2018 viser at de svake leserne er blitt flere, og de leser dårligere sammenlignet med tidligere undersøkelser. Dette er et problem, fordi det kreves gode leseferdigheter i vårt tekstbaserte samfunn. For å finne løsninger på dette problemet intervjuer jeg tre lærere om hvordan de tenker, mener og har erfart at arbeidet kan gjøres. Gjennom å analysere det de forteller, går jeg i dybden på deres perspektiver. Praksisen lærerne forteller om ses i lys av teori om motivasjon, teori om lesing, teori om hvordan man kan undervise i skjønnlitteratur, og om lærerens betydning for elevenes læring og motivasjon. Gjennom å se det lærerne forteller gjennom teorien jeg har lest, ønsker jeg å forstå fenomenet motiverende leseopplæring bedre. Dette håper jeg kan gi elevene et enda bedre tilbud. I denne studien vil jeg spesielt rette søkelyset på hva noen lærere tenker man kan gjøre for få svake lesere til å ønske å lese. I oppgaven vil jeg konsentrere meg om elever som ikke har spesifikke lese- eller lærevansker, og som heller ikke har krav på spesialundervisning. Det er arbeidet med de lesesvake «normalelevne» som strever med motivasjonen til og engasjementet for lesing jeg har blikket på

Problemstillingen er som følger:

Hva forteller norsklærere på ungdomstrinnet om leseopplæring som motiverer og engasjerer, og om utfordringer de står i, knyttet til arbeidet med å motivere umotiverte lesere til å lese?

For å svare på problemstillingen har jeg valgt følgende forskningsspørsmål:

1. *Hva mener lærerne kan motivere svake lesere til å lese?*
2. *Hvilke utfordringer forteller norsklærerne at de står i når svake lesere skal motiveres til å lese?*
3. *Hvordan tenker norsklæreren at utfordringene kan møtes?*

Begrepene motivasjon og svake lesere, som jeg bruker i problemstillingen og i forskningsspørsmålene, kommer jeg nærmere inn på i kapittel 2, teorikapitlet.

1.4 Oppgavens oppbygging

Denne avhandlingen består av seks kapitler. I dette første kapitlet har jeg begrunnet valg av tema, forklart temaets aktualitet og presentert problemstillingen. I kapittel to redegjør jeg for teorigrunnlaget i avhandlingen: Lesing som grunnleggende ferdighet, testing av elevenes leseferdighet, og følger testingen kan få for lesemotivasjonen. Videre skriver jeg om tilpasset opplæring, som er et fundamentalt prinsipp, som gjelder all undervisning. Deretter tar jeg for meg motivasjonsteori og Eccles & Wigfields teori om forventninger og verdier. Så ser jeg på hva aktuell forskning sier om litteraturundervisningen som skjer i klasserommene før jeg tar for meg teori om didaktikk og hvordan man kan undervise i litteratur, før jeg til slutt i kapitlet ser på lærerens betydning i arbeidet for å motivere elevene til å lese. I kapittel tre, metodekapitlet, gjør jeg rede for mitt vitenskapsteoretiske ståsted og valg av metode og design. Jeg forklarer også hvordan jeg har gått frem under analyse- og tolkningsarbeidet. Funnene i empirien presenteres i kapittel fire, og funnene drøftes opp mot teori og forskning i kapittel fem. I kapittel seks oppsummerer jeg de mest sentrale funnene i forskningsprosjektet, og ser på veien videre.

2.0 Teoretisk utgangspunkt

I dette kapitlet presenterer jeg teorigrunnlaget som danner utgangspunktet for forståelsen og drøftingen av resultatene i studien, og som er relevant for å finne svar på problemstillingen. Først skriver jeg om lesing som grunnleggende ferdighet. Jeg ser på hva som ligger i begrepet lesing, at lesing består av to delprosesser som må fungere sammen hvis leseren skal få til lesingen, og mulige årsaksforklaringer til manglende leseforståelse. Deretter beskriver jeg hva det vil si å være en strategisk leser. Så tar jeg for meg PISA- undersøkelsene, som er sentrale i diskusjonen om utviklingen i elevenes leseferdigheter. Jeg ser på hvordan leseferdigheter måles i nivåer i PISA, hvilke elever som presterer dårlig i lesing, og hva som er utfordringene til disse elevene. Etterpå ser jeg på hvilke følger testing og rangering av leseferdigheter kan ha for lesemotivasjonen hos svake lesere. Denne vinklingen er også viktig å ha med når man ser på utfordringer lærere står i med å motivere svake lesere til å lese. Tredje delkapittel handler om det fundamentale prinsippet tilpasset opplæring, hva prinsippet innebærer, og hvordan det kan omsettes i praksis i klasserommet av lærerne. I fjerde delkapittel ser jeg nærmere på motivasjonsteori. Først skriver jeg om hvordan begrepet motivasjon kan forklares, og om ulike typer motivasjon, før jeg tar for meg teorien om forventninger og verdier (Expectancy-

Value Theory) av Eccles og Wigfield. I neste delkapittel kommer jeg inn på didaktikk om hvordan læreren kan undervise i litteratur. Her skriver jeg om hva aktuell forskning sier om hvordan litteraturundervisningen skjer i klasserommet, og hvordan litteraturundervisningen bør legges opp, særlig med tanke på å øke elevenes engasjement og motivasjon for lesing. Siste delkapittel handler om lærerens betydning for å motivere elevene til å lese.

2.1 Lesing som grunnleggende ferdighet

Kulbrandstad sier at når man snakker om lesing, er en vanlig allmenn oppfatning at man snakker om å lese skjønnlitterære bøker (Kulbrandstad, 2017, s. 27). Med andre ord, hvis jeg som lærer spør en elev om hun liker å lese, vil hun mest sannsynlig tenke at jeg spør om hun liker å lese skjønnlitterære bøker. Denne oppfatningen av hva lesing er, tar ikke hensyn til at lesing er en aktivitet de fleste av oss gjør i mange ulike sammenhenger i løpet av en dag. For eksempel leser mange av oss daglig tekster på sosiale medier, nyhetsartikler på nett og i aviser, og vi leser ulike instruksjoner, blant annet matoppskrifter. I samfunnet vårt møter vi ulike typer tekster hele tiden og overalt hvor vi ferdes. Dette medfører at for å kunne fungere i fellesskapet, både i fritiden og i forbindelse med utdanning og jobb, er vi avhengige av å kunne orientere oss i tekstmengdene vi møter.

Lesing defineres vanligvis som en ferdighet bestående av to delprosesser: avkoding og forståelse (Roe, 2008, s. 22). Kulbrandstad forklarer at avkoding kan ses på som den delen av leseprosessen hvor leseren omdanner bokstavtegnene til lyder og setter lydene sammen til ord. Forståelsen handler om at leseren skaper mening i det som leses. Vi forstår ordene, setningene og tekstene vi leser. Disse to prosessene griper sterkt inn i hverandre.

Leseforskningen har i lang tid observert at avkodingen må skje automatisk hvis leseren skal klare å rette oppmerksomheten mot innholdet i det som leses (Kulbrandstad, 2017, s. 44).

Vanligvis automatiseres avkodingsferdighetene i løpet av det som tilsvarende mellomtrinnet i Norge, og det ses på som et viktig skritt i leseutviklingen. Svake lesere kjennetegnes ved at avkodingen er mangelfullt utviklet. De leser for langsomt og unøyaktig (Kulbrandstad, 2017). Forklaringene på hvorfor noen elever på har manglende avkodingsferdigheter kan være mange. Det kan blant annet skyldes kognitive ferdigheter hos den enkelte. Uansett årsak, så er det mer lesetrening som skal til for å bedre avkodingen.

Avkodingsvansker kan være én forklaring på at leseforståelsen svikter. Når en elev skal forstå innholdet i en tekst som leses, må lesingen av skriften skje nokså automatisert, som jeg har nevnt tidligere. En automatisk prosess skjer uten at vi reflekterer bevisst over det som skjer, dermed er prosessen umulig å undertrykke. Har vi først lært å lese, kan vi ikke unngå å lese

ordene vi ser. Før lesingen er automatisert, må en elev bruke oppmerksomhet på selve avkodingen. Dette går på bekostning av den kognitive bevisstheten som trengs for å forstå det som leses. Det går ut over leseforståelsen (Kulbrandstad, 2017, s. 44).

Det kan også pekes på andre årsaker til at forståelsen uteblir. Kulbrandstad viser til Paris og Hamilton, som sier at forståelsen kan svikte, selv om avkodingsferdigheten er god. To faktorer som spiller inn er bakgrunnskunnskapene leseren har om innholdet i teksten som skal leses, og ordforrådet (Kulbrandstad, 2017, s 45-48).

En elev som har store kunnskaper innenfor et emne, kan tenkes å være i stand til å lese mye mer avanserte tekster om dette emnet, enn hvis vedkommende ble bedt om å lese en tekst om et ukjent tema. Krogtoft presenterer og diskuterer Woolfolks utsagn om at et godt kunnskapsgrunnlag er viktigere enn gode leseferdigheter når elever skal forstå og huske det de leser. (Krogtoft, 2019, s. 93).

Ordene og formuleringene som er brukt i en tekst, kan vanskeliggjøre, ja kanskje umuliggjøre forståelsen, hvis språket er for avansert i forhold til elevens nivå. Krogtoft skriver at et godt ordforråd gjør at lesingen av tekster går lettere, fordi vi kjenner igjen ordene. I tillegg er det lettere å huske hva man har lest når vi kjenner igjen ordene og begrepene vi møter. Hukommelsen er viktig når elever skal sette ord på hva de har forstått. En god hukommelse ser derfor ut til å være avhengig av et godt ordforråd (Krogtoft, 2019, s. 100-101).

Med utgangspunkt i Woolfolk drøfter Krogtoft spørsmålet om det ikke er et relevant poeng, at elever som har gode kunnskaper innenfor et emne, som for eksempel baseball, også har et godt ordforråd innenfor emnet (Krogtoft, 2019, s. 100). Jeg tenker at dette er et godt poeng. Hvis en elev har stor interesse for et emne, og har opparbeidet seg god bakgrunnsinformasjon om emnet, er det stor sannsynlighet for at eleven har god innsikt i ord og begreper knyttet til emnet. Dette gjør at en lesesvak elev kan lese, forstå og huske tekster, som man i utgangspunktet kunne tenke var for avansert, hvis en utelukkende tok utgangspunkt i leseferdighetene til eleven.

Lesing består, som nevnt tidligere, av to delprosesser som må fungere sammen hvis leseren skal få til lesingen. På mellomtrinnet og ungdomstrinnet skal det arbeides for å videreutvikle leseferdighetene til elevene. Dette kalles også for den andre leseopplæringen (å lese for å lære). «Når elevene har fått opp lesehastigheten og utviklet de tekniske sidene ved lesingen, dreier den videre leseutviklingen seg om å bli bedre til å forstå tekstene de leser, og de må lære å lese strategisk og kritisk» (Kulbrandstad, 2017, s. 17). For å øve opp leseferdighetene

til elevene, må norsklæreren få elevene engasjert i lesing. Lesing av ulike typer tekster, både skjønnlitteratur og sakprosa-tekster, er en viktig del av norskfaget. Gjennom å lese skjønnlitteratur kan elevene få leseopplevelser som motiverer dem til å lese, og som i neste runde bidrar til å videreutvikle leseferdighetene.

I skolehverdagen er det imidlertid ikke slik at elevene bare møter tekster med et innhold som de er veldig interessert i. De møter også mange tekster med et innhold de ikke vet mye om fra før. I arbeidet med lesing på ungdomsskolen og mellomtrinnet, det vi gjerne omtaler som den andre leseopplæringen, skal elevene lese for å lære, og de skal forstå det de leser. Noen elever kan fortsatt ha behov for veiledning fra læreren på hvordan de kan lese for å lære og forstå. Derfor fortsetter leseopplæringen på ungdomstrinnet. I denne forbindelse er arbeidet med å lære elevene strategier de kan bruke i lesingen sentral. Dette skriver jeg om i delkapitlet under.

2.2 Å gjøre elevene til strategiske lesere¹

I læreplanen for norsk er det, som tidligere nevnt, eksplisitt nevnt at elevene skal lære å ta i bruk lesestrategier (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Kulbrandstad definerer strategi som «en systematisk plan, bevisst tilpasset og overvåket for å bedre læringsprestasjoner» (Kulbrandstad, 2017, s. 234). Ifølge Roe har svake lesere en svak bevissthet rundt lesestrategier, og tar i liten grad i bruk strategier når de leser: «De mangler ofte en plan for lesingen, de leser på en passiv måte uten å reflektere over det de leser.» (Roe, 2008, s 45). Kulbrandstad skriver om hvordan leseopplæringen kan foregå slik at elevene trenes opp til å bli strategiske lesere. Hun forklarer at det er hensiktsmessig å se på lesing som en prosess der vi skaper forståelse for innholdet i tekstene vi leser. I denne prosessen deler vi gjerne arbeidet med lesingen inn i tre faser: hva vi gjør før lesingen starter, hva vi gjør underveis mens vi leser, og hva vi gjør etterpå (Kulbrandstad, 2017, s. 244). Hun skriver videre at hvis elevene opplever at leseprosessen er noe de kan ha kontroll over, kan dette være en viktig motivasjonsfaktor. I alle de tre fasene av prosessen legges det opp til at elevene er aktive (Kulbrandstad, 2017). Målet er at elevene skal samle et helt verktøyskrin av strategier de kan velge mellom når de selv skal ta ansvar for leseprosessen, slik at de kan tilpasse strategivalget til teksten og formålet med lesingen.

Før man leser

¹ Deler av kapittel 2.2 er også brukt i tidligere upublisert eksamen i dette masterprogrammet.

I førlesefasen skal elevene forberedes på teksten de skal lese. Det gjelder både når man skal lese skjønnlitteratur og sakprosa. Målet er todelt. For det første skal førleseaktivitetene gjøre elevene nysgjerrige på, og skape motivasjon for tekstlesingen. Dette for å gjøre dem bedre rustet til å møte teksten. For det andre skal forarbeidet sette tekstarbeidet inn i en kontekst. Dette er særlig viktig på skolen, siden lesing av tekster her sjelden skjer som ellers i livet. Når vi selv velger å lese en tekst (privatlesing), vet vi som regel både noe om hvilken tekst vi har foran oss, og vi vet hva vi vil med teksten. På skolen er det ikke alltid slik at elevene vet hvilken type tekst de har foran seg, og hva som er hensikten med å lese den. Hvis elevene møter en tekst uten forventninger om innhold, formål og lese måte, kan det virke negativt inn på motivasjonen, og elevene får ikke mulighet til å innstille seg på det de skal lese, eller hva teksten skal brukes til. (Kulbrandstad, 2017).

Mens man leser

Gjennomføring av lesefasen kan gjøres på mange ulike måter, både i fellesskap med andre og individuelt. Hensikten er å lære elevene å bli mer aktive i lesefasen, og at de selv etter hvert tar ansvar for å bruke de strategiene som passer til dem når de skal lese på egen hånd. En viktig del av den strategiske lesekompetansen er å kunne variere lese hastigheten etter vanskegraden på teksten og hensikten med lesingen. Tekster leses med ulik hensikt, både på skolen og ellers i livet. Noen ganger punktleser vi, hvis formålet er å finne et ord eller et navn. Andre ganger skumleser vi for å få en oversikt i hva teksten handler om. Skal vi få med oss innholdet i en tekst, må vi lese nøye, vi nærleser. Når elevene er bevisste at de leser på ulike måter, kan de utnytte lese måtene som strategier (Kulbrandstad, 2017).

Etter lesing

Etter at elevene har lest en tekst, er det viktig at de får trene på og etter hvert lærer seg et utvalg av oppfølgelses-strategier de kan bruke for å arbeide videre med forståelsen av det de har lest (Kulbrandstad, 2017). Etterarbeid av skjønnlitterære tekster i norsk kan gjøres på mange ulike måter i klasserommet. Som eksempel kan nevnes rollespill, tegne eller male sin opplevelse av innholdet i teksten, ha en litterær samtale, eller fremføre en egenskrevet rap eller sang. Når elevene skal uttrykke sin opplevelse av en tekst klassen har lest er elevenes fortolkninger av tekstene sentralt å vektlegge. I diskusjonen om en tekst, eller gjennom elevenes fremføringer, kan ulike oppfatninger om tekstens innhold komme frem. Slik kan man komme frem til nye forståelser av teksten i fellesskap.

Som jeg nevnte innledningsvis i delkapitlet, kan det fremme lesemotivasjonen til elevene hvis de lærer å se på lesingen som en tredelt prosess. Spesielt de svake leserne har en manglende bevissthet rundt, og tar i liten grad i bruk strategier når de leser (Roe, 2008, s 45). Derfor er det viktig at læreren legger til rette for før-, under- og etter lesing, slik at denne elevgruppen lærer å ta i bruk lesestrategier som de kan bruke når de leser. Når man leser skjønnlitteratur, bruker man strategier som kan være egnet til å lese for å «komme inn i» og oppleve skjønnlitterære tekster.

2.3 Testing av elevenes leseferdigheter i PISA

I 2018 deltok elever fra 79 land i PISA-undersøkelsen. Fra Norge deltok 5800 elever fra 250 skoler. Fagområdene lesing, naturfag og matematikk er med ved hver gjennomføring, men bytter på å være hovedområde. Lesing var, som tidligere nevnt, hovedområde i 2018. Det betyr at flere oppgaver og spørsmål var knyttet til lesing i 2018 enn til de to andre fagområdene. Det er utarbeidet et rammeverk som i detalj beskriver hva som skal måles innenfor det enkelte fagområdet. I undersøkelsen testes 15-åringene i kunnskaper og kompetanser som anses som viktige for dem å inneha, med tanke på videre utdanning og fremtidig arbeid (Jensen et al., 2019, s. 2).

For de elevene som leser dårlig, er det viktig at de får leseundervisning på skolen som retter søkelyset mot å motivere til lesing, slik at de får de leseferdighetene de trenger for å klare seg godt i livet. Hva gode leseferdigheter innebærer har PISA definert i sitt rammeverk.

Definisjonen av lesekompetansen (reading literacy) er i rammeverket for 2018 definert slik:

Reading literacy is 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, 2019, s. 27-28)

I denne definisjonen ligger det en forståelse av at lesing er mer enn å avkode en tekst. I møtet med teksten må leseren samhandle med teksten og integrere informasjon som står i teksten med allerede etablert kunnskap om emnet (*understanding*). For å kunne gjøre dette, kreves det en metakognitiv kompetanse, som innebærer at lesingen må kunne tilpasses ulike situasjoner og formål. *Using* refererer til at leseren skal kunne gjøre noe med det vedkommende leser. *Evaluating* ble føyd til definisjonen i 2018. Lesingen er ofte målstyrt, og leseren må veie faktorer som sannferdighet i argumentasjon, forfatterens synspunkter, og relevansen teksten har for leserens mål for lesingen. *Reflecting on* viser til at lesingen er en interaktiv aktivitet. Leserens bygger sine egne

tanker og erfaringer når man engasjerer seg i en tekst. All lesing krever refleksjon, hvor leseren vurderer og knytter informasjon i teksten til informasjon utenfor teksten. Refleksjon kan dreie seg om å avsløre forfatterens synspunkter, perspektiver og hensikter med teksten. *Engaging with* innebærer at en elev har motivasjon til å lese, i den forstand at eleven har interesse for og har glede av lesingen. Det innebærer også en involvering i den sosiale dimensjonen ved lesing, og hyppig lesing i mangfoldige lesepraksiser (OECD, 2019, s. 28-29).

OECDs definisjon av hva lesing er innebærer at å kunne lese er viktig for å kunne utvikle seg og lære gjennom hele livet.

2.3.1 Beskrivelser av nivå 1 og 2

Når elevenes lesekompetanse i PISA-undersøkelsen presenteres, skjer dette i form av både et gjennomsnittresultat (skalapoeng) og seks prestasjonsnivåer, nivå 1 er igjen delt inn i undergrupper kalt a, b og c (Jensen et al., 2019, s. 8). De ulike prestasjonsnivåene beskriver hva de ulike elevene er i stand til å mestre. Som nevnt i kapittel 2, går det en kritisk grense ved nivå 2. De elever som ikke når nivå 2 får problemer med å klare seg i videregående skole (Jensen et al., 2019, s. 8).

Som beskrevet i Jensen kan elever som befinner seg under nivå 2 være i stand til å avkode og forstå enkle tekster, men de møter på problemer når innholdet ikke er kjent fra før, eller hvis tekstene er lange eller har et komplekst innhold. Men også enkle tekster kan være vanskelige for elever som presterer lavere enn nivå 2. Årsakene til den lave mestringen kan være flere. Mange elever med lese-, skrive- og språkvansker befinner seg i denne gruppen. Men for elever som ikke har lese-, skrive- og språkvansker, kan årsaken være lav lesehastighet og mangel på utholdenhet til å lese lange tekster. Det største problemet for mange er rett og slett at de mangler erfaring og trening i å lese tekster som er lengre enn noen få linjer. Lav motivasjon til å lese fører gjerne til at elever mestrer lesing dårlig, fordi de ikke leser nok til at de møter nok utfordringer. Dermed stagnerer de på et lavt nivå (Jensen et al., 2019, s. 8).

Lesere på nivå 2 kan bruke lesingen til å for eksempel finne opplysninger og lære innhold som er tydelig uttrykt i teksten. Eller de kan trekke enkle slutninger av det de leser. De kan også forstå hensikten og hovedinnholdet i kortere tekster (Jensen et al., 2019, s. 8). Ifølge Frønes skal man ikke skille kategorisk mellom elevene som befinner seg på nivå 2 og 1a, selv om det er en gradvis utvikling i oppgavene som elevene på de laveste nivåene får til de oppgavene elevene på trinn 2 mestrer. (Frønes, 2016, s. 161-162). I min tekst er jeg mest

opptatt av elevene som befinner seg på nivå 1 (1 c, 1 b og 1 a), og nivå 2. Denne elevgruppen har det største behovet for å bli motivert til å lese mer, slik at de får utviklet sine leseferdigheter. For å øke motivasjonen til og engasjementet for å lese, er det viktig at elevene får leselyst, og skjønnlitteratur er en god innfallsport til å finne leseglede.

2.3.2 Hvem er elevene som presterer dårlig i lesing, og hva er utfordringene deres?

PISA- resultatene fra 2018 viser at 19 prosent av norske elever scoret på nivå 1 i lesing, 26 prosent av guttene og 12 prosent av jentene. Dette forteller oss at guttene er i stor overvekt i gruppen som leser dårligst (Jensen et al., 2019, s. 6-8). I tillegg til at andelen gutter som leser dårlig er større enn andelen jenter, er elever med et annet morsmål enn norsk også overrepresentert i denne gruppen. Dette fant Fredrikson og Sundgren ut da de etter PISA 2009 undersøkte kjennetegn ved nordiske elever på nivå 1. De fant også ut at sosioøkonomisk status spiller stor rolle i leseprestasjonene (Roe & Jensen, 2017, s. 2). Penne peker også på at sosioøkonomisk bakgrunn fortsatt spiller en vesentlig rolle for barn og unges muligheter i dagens norske skole. Hun forklarer det med at elever som kommer fra hjem med boklige kulturer har med seg en forforståelse på skolen som gir dem fordeler når de skal finne seg til rette på skolen og lære (Penne, 2014). Men som Roe og Jensen påpeker; skolen kan ikke gjøre noe med elevenes sosioøkonomiske bakgrunn. Det er to faktorer skolen kan utvikle positivt hos elevene: lesestrategier og lesevaner (Roe & Jensen, 2017, s. 2).

De svake leserne er en gruppe elever som har sammensatte utfordringer. Blant de lavtpresterende leserne finner vi blant annet lesere som ikke er strategiske i lesingen (Frønes, 2016, s. 167). Disse elevene har ofte dårligere innsikt i hvilke lesestrategier som er hensiktsmessige enn det høytpresterende lesere har. De har vansker med å ta i bruk egnede strategier når de møter problemer i lesingen. Gode strategiske lesere overvåker lesingen sin, oppdager når det oppstår hull i forståelsen og bruker reparasjonsstrategier når det trengs. Ikke-strategiske lesere stanser opp når disse utfordringene oppstår (Frønes, 2016, s. 167).

I PISA- undersøkelsen svarer også elevene på spørsmål om hvilke lesevaner og holdninger de har til lesing. I PISA 2018 har andelen elever økt som sier at de ikke bruker tid på å lese på fritiden. Dette gjelder så mange som 50 prosent av elevene. Elevene sier samtidig at de bruker mye tid på internett, sosiale medier og spill. I disse aktivitetene leser de mest sannsynlig, men det tenker de ikke på som lesing. Elevene bruker først og fremst mindre tid til opplevelseslesingen (skjønnlitteratur og sakprosa i bøker eller blader) (Jensen et al., 2019,

s.17). Roe og Jensen viser til at av elevene på nivå 1 skiller seg ut ved at i denne gruppen finner man den største andelen som svarer at de aldri leser. Dette gjelder også tekster som regnes som lettlesete, som ukeblader og tegneserier. Disse elevene leser også sjeldnere for fornøylelsens skyld enn elever som er bedre lesere. Engasjement for lesing og lesekompetanse henger i stor grad sammen. Jo lavere prestasjon på leseprøven, jo større andel av elevene svarer at de ikke leser for fornøylelsens skyld. Engasjement for lesing har en selvforsterkende positiv eller negativ innvirkning på leseforståelsen (Roe & Jensen, 2017, s. 17-18).

Summerer vi de som befinner seg på nivå 1 og 2, finner vi 40% av elevene her (Jensen et al., 2019, s. 8). Dette betyr at vi har en stor gruppe med elever som trenger god og kyndig leseopplæring på ungdomstrinnet. Det er elevene på nivå 1 som er de mest sårbare, og som har størst behov for å utvikle seg som lesere. Som jeg skrev tidligere, viser PISA- resultatene fra 2018 at 19 prosent av norske elever befinner seg på dette nivået. Det vil si at én av fem elever ikke leser godt nok til å klare seg i videregående skole. Men jeg tenker at elevene på nivå 2 også har stort behov for god opplæring i hvordan de kan utvikle leseferdighetene sine. Norsk lærerne og de andre faglærerne må ha kunnskaper om hvordan elevene kan lære å ta i bruk strategier når de leser, og arbeidet med å skape positive holdninger til lesing er særdeles viktig. Får man dette til, kan motivasjonen og engasjementet for lesing gå i positiv retning. Dette er viktig for elevene personlig, for at de skal oppleve mestring og utvikling. I tillegg kan det hjelpe dem til å være best mulig rustet til å klare seg gjennom videregående skole, og videre i voksenlivet.

2.3.3 Kritiske innvendinger mot PISA

Det er på sin plass å nevne at det er reist kritiske stemmer mot PISA. En av disse er Svein Sjøberg. Han kommer med en rekke innvendinger mot den store makten PISA har fått over utformingen av norsk skolepolitikk. Én av innvendingene er hva PISA måler og ikke måler. Blant annet påpeker han at det kun er tre fagområder som måles, likevel presenteres PISA-rankingen som et mål på kvaliteten i hele skolesystemet. Dette kan medføre at fag som blir testet i PISA-undersøkelser prioriteres i skolen. En annen innvending er at 15-åringene som deltar på PISA-testene fra ulike land kan ha ulik grad av testvillighet. Han mener at elever fra Singapore, Korea og Shanghai sannsynligvis er mer lojale og lydhøre overfor autoriteter som sier de skal gjennomføre testene, enn elever fra for eksempel Norge er (spesielt gutter). Hvis

elevene fra forskjellige land forholder seg ulikt til testene, påvirker det resultatene elevene oppnår, som måles og publiseres (Sjøberg, 2014, s. 34).

Disse kritiske innvendingene kan minne oss lærere på at elevene skal lære mye viktig på skolen som ikke måles i PISA-testene. PISA-resultatene gir oss en pekepinn på hvordan det står til med ferdighetene til norske 15-åringer, riktignok begrenset til tre fagområder. Kanskje gir heller ikke resultatene på testene et helt riktig bilde av hva norske elever kan innen disse tre fagområdene, for eksempel i lesing, for det avhenger av at de er motiverte til å gjøre sitt beste på testene. Dette kommer jeg tilbake til i neste delkapittel.

2.4 Hvilke følger kan testing få for motivasjonen hos svake lesere?

I kapitlet over har jeg redegjort for hvordan elevenes lesekompetanse måles i PISA, hvordan elevene deles inn i nivåer etter ferdighetene de viser, og hva som kjennetegner de leserne som havner på de to laveste nivåene. Det er, som jeg har skrevet om tidligere, bare et utvalg av 15-åringene som plukkes ut til å delta i PISA hvert år. Deltakelse på nasjonale prøver, derimot, angår i utgangspunktet alle elever. Leseprøven gjennomføres på høsten, på ungdomstrinnet både i 8. og 9. klasse. Akkurat som i PISA-undersøkelsen, blir elevene plassert i nivåer etter hvor godt de presterer på prøven. På den nasjonale prøven på ungdomstrinnet deles de inn i fem mestringsnivåer. Til hvert nivå følger det en beskrivelse av hva elevene mestrer (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette innebærer at de aller fleste elevene i norsk skole stifter bekjentskap med tester, og de erfarer å bli rangert etter hvor godt de presterer.

Flere advarer mot at all oppmerksomheten som rettes mot resultatene av testene kan påvirke motivasjonen til elevene negativt. Skaalvik & Skaalvik peker på at det er et globalt fenomen at skolemyndigheter og offentlig debatt signalerer at det er resultatene på tester som teller. Disse resultatene brukes til å sammenligne ulike skoler, kommuner og landsdeler i Norge, og de norske elevenes resultater sammenlignes med elever i andre land. Testene brukes for å kontrollere at målene som er definert for opplæringen, i dette tilfellet lesing, nås. I dette testregimet er det resultatene som teller, og skolen dreier oppmerksomheten fra å være læringsorientert til å bli prestasjonsorientert. Dette fører til at elevene sammenligner resultatene de oppnår med hverandre (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 111-112). En kan tenke seg at særlig de som scorer dårlig på prøvene kan miste troen på egne evner når de sammenligner seg med andre som leser godt, og at de dermed kan miste motivasjonen til å engasjere seg i lesing.

Ng og Graham skriver om samme utfordring. De hevder at konkurranse og rangering sjelden er motivasjonsfremmende i forbindelse med leseutvikling, og det er ikke disse faktorene som gjør at elevene leser utenfor skolen. Når elevene engasjerer seg i litterære aktiviteter på nettet og i fritiden, er det fordi de opplever glede ved aktiviteten, og at de får være sammen med venner (sosiale mål). For å tenne elevenes ønske om å lese for gledens skyld, må skolens lesepraksis ta hensyn til hva som får dem til å lese frivillig på fritiden (Ng & Graham, 2018, s. 620).

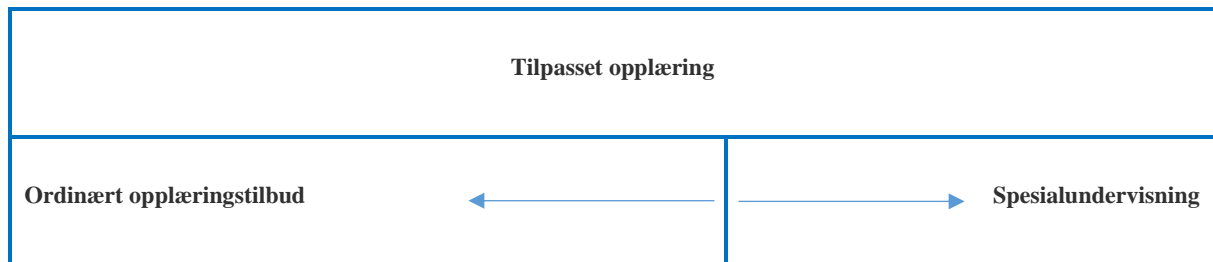
Det er i dette landskapet, der testing er en del av skolehverdagen, at lærerne skal arbeide for å motivere elevene til å lese. Lesetestene skal gjennomføres, elevene rangeres, og rangeringene gjøres kjent for elever, foreldre og lærere. Dette krever at man har mer enn én tanke i hodet samtidig. Etter mitt syn kan testene være et nyttig verktøy for å hjelpe elevene videre i leseutviklingen, men da må man gjøre noe mer enn å bare konstatere nivået elevene ligger på. Ut fra resultatet på testene, kan en kanskje se hvilken hjelp elevene trenger for å komme seg videre i leseutviklingen. Resultatene på testene må vurderes opp mot lærerens egne faglige vurderinger av elevenes lesekompetanse. Kanskje stemmer ikke disse overens. For at læreren skal hjelpe elever til å utvikle seg som lesere, må hun uansett vite noe om hvor det kan være lurt å starte. Ett hensyn som må tas er lesekompetansen hos elevene. I arbeidet med å motivere til lesing, må det tas hensyn til elevenes leseferdighet, fordi læreren må støtte elevene til å utvikle seg fra nivået de befinner seg på.

For å friste elevene til lesing, slik at de videreutvikler leseferdighetene sine, er det mange andre faktorer enn lesenivået som må tas hensyn til. Denne oppgaven setter søkelyset på tre norsklæreres tanker om disse faktorene, og utfordringer de har erfart i arbeidet med å motivere svake lesere til å lese.

2.5 Tilpasset opplæring

I dette delkapitlet skriver jeg om hva prinsippet tilpasset opplæring innebærer, fordi prinsippet er sentralt for det jeg undersøker i studien min, leseundervisning og svake lesere. Når svake lesere skal motiveres til å lese, må leseundervisningen tilpasses deres behov, derfor er det viktig at lærerne forstår hva prinsippet går ut på. Videre ser jeg på sentrale begreper som brukes i faglitteraturen om hvordan prinsippet kan realiseres. Til slutt handler det om hvordan det kan omsettes i praksis, gjennom å ha oppmerksomheten på verdiene undervisningen bygger på.

Tilpasset opplæring er, som jeg skrev om i kapittel 1, et fundamentalt prinsipp, som uttrykkes i både opplæringslova og læreplanverket. Ved å tilpasse opplæringen, skal alle elevene gis muligheten til å utvikle seg og lære ut fra de forutsetningene de har.



Figur 1. Tilpasset opplæring som overordnet prinsipp for all undervisning. Pilene markerer at skillet mellom ordinært opplæringstilbud og spesialundervisning kan forskyves. Det avhenger av hvor stor del av timetallet på skolen spesialundervisningen utgjør (Håstein & Werner, 2019, s. 21).

Illustrasjonen over viser hvordan tilpasset opplæring gjelder all undervisning på skolen, både ordinær opplæring og spesialundervisning. *Ordinær undervisning* er den undervisningen som har som formål å gi flest mulig av elevene faglig utvikling, mens *spesialundervisning* gis til elever med spesielle behov for tilrettelegging. Prinsippet om *inkludering* i det sosiale fellesskapet skal også ivaretas. Dette gjelder både for de elevene som får sin undervisning innenfor klassen, og for de elevene som får hele eller deler av opplæringen utenfor klassefellesskapet (Håstein & Werner, 2019, s. 21). Inkludering innebærer at skolen skal ha som mål å gi et best mulig tilbud til alle elever, uansett kulturell, etnisk og sosial bakgrunn og faglig nivå (Moen, 2017, s. 25).

2.5.1 Differensiering og variasjon i opplæringen

I faglitteraturen benyttes ofte begrepet *differensiering* av undervisningen i forbindelse med tilpasset opplæring. I pedagogisk sammenheng vil det si at man i undervisningen forskjellsbehandler elever, i positiv forstand, for å tilpasse opplæringen. Dette kan for eksempel være å gi elevene oppgaver med ulik vanskegrad, eller å dele elevene inn grupper etter evner og interesser. Slik tar man hensyn til at elevene er forskjellige og lærer på ulike måter. Når lærerne tilpasser undervisningen gjennom differensiering, er det viktig å legge til rette for at opplæringen fortrinnsvis skjer i et klassefellesskap. (Håstein & Werner, 2019, s.22; Moen, 2017, s. 29).

Et annet sentralt begrep som er sentralt i arbeidet for å realisere prinsippet om tilpasset opplæring, er *variasjon*. Variasjon av undervisningen kan skje ved at læreren inviterer elevene

til å ta i bruk et variert register av arbeidsformer gjennom valg av undervisningsmetoder, ulike måter å organisere undervisningen på, bruk av læremidler, samt valg av arbeidsoppgaver. Læreren bidrar til variasjon blant annet gjennom å variere hva som får mest oppmerksomhet i de aktivitetene elevene holder på med. (Håstein & Werner, 2019, s. 43). For eksempel kan norsklæreren en gang vie oppmerksomheten til å arbeide med tekstforståelse, en annen gang kan det være tolkning av og refleksjon av en lest tekst, eller kanskje leser man en tekst kun for opplevelsens skyld. Elevene er også med på å skape variasjon i undervisningen, for eksempel i måten de tilnærmer seg en arbeidsoppgave på (Håstein & Werner, 2019). Hvis elevene skal oppleve en god arbeidssituasjon, må de få gjøre individuelle tilpasninger innenfor de rammene læreren setter. Variasjonene elevene selv gjør har sammenheng med lærerens signaler om hvorvidt det tolereres å gjøre oppgavene på andre måter enn læreren har tenkt.

2.5.2 Tilpasset opplæring; smal eller bred tilnærming?

Den norske fellesskolen har et dobbelt siktemål: Elevene skal få mulighet til å delta i faglig, sosialt og kulturelt fellesskap samtidig som de møter utfordringer og gis vekstmuligheter som er tilpasset individuelle forskjeller og forutsetninger. Lærerne må gjøre avveininger mellom hensynet til fellesskap og tilpasninger til enkelteleven (Lyngsnes & Rismark, 2017, s 15).

Prinsippet tilpasset opplæring kan forstås som at man skal drive en individorientert undervisning, hvor en mener at hver enkelt elev skal ha individuelle opplegg. Dette kan kalles en *smal tilnærming*. Tilpasningen vil gjerne bli sterkt pragmatisk hvor en leter etter løsninger på individnivå. Hvis tilpasningen for eksempel innebærer å ta eleven ut av klasserommet for å gi opplæring, kan denne måten å tilrettelegge opplæringen på, kollidere med målet om å inkludere elevene i et sosialt læringsfellesskap (Nordahl, 2019, s. 129-130).

En *bred tilnærming* til tilpasset opplæring vektlegger det kollektive aspektet, elevene skal i størst mulig grad få opplæringen innenfor fellesskapet i skolen. Dette synet kan kalles en ideologi, fordi det skal prege måten man tenker og handler på i skolen. Når elevene opplever å være en del av skolens fellesskap, utvikler de seg og lærer best (Nordahl, 2019, s. 129-132).

Den smale og den brede tilnærmingen til opplæring representerer to ulike syn på hvordan en skal nærme seg tilpasset opplæring, men i arbeidet med å gi elevene mulighet for en best mulig utviklingsmulighet, vil læreren bruke begge innfallsvinklene. Som hovedprinsipp kan

en si at den brede tilnærmingen best ivaretar en allsidig læring og utvikling hos eleven, både faglig og sosialt, nettopp fordi læringen skjer i det sosiale fellesskapet. Samtidig er det slik at noen elever har behov for en smal tilnærming der de får tilpassede opplegg for å oppnå bedre læring. I sammenheng med leseundervisningen, kan en derfor si at det ikke handler om å velge den ene eller den andre tilnærmingen. I valgene som foretas, må det gjøres vurderinger om hva som gir eleven den best tilpassede opplæringen, slik at elevene blir motiverte til å lese, at de leser mer og videre utvikler sine leseferdigheter.

Det er sammenheng mellom hvor godt lærerne lykkes med å tilpasse opplæringen, og i hvor stor grad elevene lærer og utvikler seg. I Rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* kan vi lese: «Satt på spissen vil det være slik at jo dårligere tilpasset opplæring du gir, jo flere enkeltvedtak, jo mer ressurser får du til klassen din.» (Nordahl et al., 2018, s. 227). Sagt på en annen måte; undervisning som er godt tilpasset elevene, vil føre til redusert behov for spesialundervisning. I motsatt fall vil undervisning som ikke er godt tilpasset elevene skape behov for mer spesialundervisning (Moen, 2017, s. 30). Dette forteller oss viktigheten av at elevene får en godt tilpasset opplæring, slik at de får utnyttet sitt potensiale i læringsarbeidet, så langt som det er mulig innenfor den ordinære undervisningen.

2.5.3 Prinsippet tilpasset opplæring omsatt i praksis

Prinsippet om tilpasset opplæring skal, som jeg har skrevet overfor, realiseres i den daglige opplæringen av elevene, også blant annet i norsktimene. Å tilpasse opplæringen er et prinsipp som bygger på overordnede verdier i skolen. Tilpasset opplæring kan oppleves som utfordrende og praktisk vanskelig å få til. For å hjelpe lærerne å forstå, og kunne ta i bruk prinsippet i skolehverdagen har Håstein og Werner har utformet verdiene detaljert nok til at de skal kunne forstås, og generelle nok til at de er anvendelige i nesten all undervisning (Håstein & Werner, 2019, s. 28).

Når læreren skal tilpasse opplæringen til elevene, er det flere faktorer enn bruk av undervisningsmetoder og valg av lærestoff som avgjør om det drives tilpasset opplæring. For at elevene skal utvikle seg og lære, er det avgjørende hvordan læreren møter elevene, i tillegg til at elevene selv bidrar til å tilpasse undervisningen (Håstein & Werner, 2019, s. 28).

Verdisettet består av sju verdier, og de representerer kjernen i tilpasset opplæring, det vil si at verdiene gjelder både elevene som mottar spesialundervisning, og elevene som følger ordinær undervisning:

- *Inkludering* innebærer at læreren skal arbeide for at alle elever skal være inkludert i et fellesskap, og de skal ha nytte av opplæringen.
- *Variasjon* og stabilitet skal prege opplæringen elevene får.
- *Erfaringer*, kompetanse og potensial til elevene skal tas i bruk og videreutvikles på skolen.
- *Relevans*: Elevene skal oppleve at det de jobber med på skolen skal være relevant for livet deres i nåtid og fremtid.
- *Verdsetting* innebærer at elevene skal møtes med positive forventninger, slik at de kjenner seg verdsatt av lærere og medelever.
- *Sammenheng*: Elevene skal oppleve at opplæringen de får i ulike sammenhenger skal henge sammen.
- *Medvirkning*: Elevene skal trekkes med i læringsprosessen, det vil si i planlegging, gjennomføring og vurdering av skolearbeidet (Håstein & Werner s 29).

Ved å vurdere opplæringen opp mot disse verdiene, som er kjernen i tilpasset opplæring, vil en kunne kjenne igjen hvilke verdier undervisningen bygger på. Det kan hjelpe lærerne å se hvordan man ivaretar prinsippet, og dermed også oppdage hvilke endringer som kan gjøres (Håstein & Werner, 2019, s.31).

Hensikten med tilpasset opplæring er at elevene skal få utbytte av opplæringstilbudet. Det vil derfor være naturlig at lærere er opptatt av å finne ut om elevene oppnår den læringen som man ønsker faglig, også når det gjelder leseopplæringen, og sosialt. Å arbeide verdiorientert må ikke ses på som en motsetning til at man er opptatt av elevenes forståelse og læring. Det blir riktignok å si at lærerens oppmerksomhet utvides til også å gjelde verdiene som undervisningen preges av (Håstein & Werner, 2019, s. 31).

2.6. Motivasjonsteori

Dette delkapitlet handler om teorier om motivasjon. Skal lesesvake elever få leselyst, må de bli motiverte til å lese. En kan også snu på det og si, at elever som har leselyst, sannsynligvis er motiverte til å lese. Motivasjonen styrer valgene vi tar, og innsatsen vi legger i handlingene

våre avgjøres av om motivasjonen er stor eller liten. Teigen forklarer motivasjon som en samlebetegnelse for faktorene som setter i gang og styrer adferden vår (Teigen, 2020). Først ser jeg på hva som kjennetegner indre og ytre motivasjon, før jeg går inn på teorien om forventninger og verdier av Eccles og Wigfield.

2.6.1 Indre og ytre motivasjon

Det er vanlig å skille mellom indre og ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s 66). Når man gjør en aktivitet fordi den gir glede og tilfredsstillelse, er man indre motivert. En kan tenke seg at en elev som liker å lese er indre motivert, og dermed bruker mer tid på å lese skjønnlitteratur, og gjerne leser tykkere bøker sammenlignet med en elev som ikke liker å lese, og som ikke har den indre motivasjonen.

Ytre motivasjon forbindes ofte med at man gjør noe for å oppnå en belønning, unngå straff, eller for å unngå skam (kontrollert ytre motivasjon). Elevene kan ikke velge selv, de må utføre en aktivitet. Ytre motivasjon kan også være at elevene ønsker å oppnå et mål som ligger utenfor selve aktiviteten (autonom ytre motivasjon). Eksempel på det siste kan være at elever ser verdien av å utvikle seg som lesere, fordi lesing for eksempel gir dem et redskap som de kan bruke for å nå mål de setter seg. Disse målene kan være et ønske om å forbedre prestasjoner på skolen, eller de kan være rettet inn mot fremtidsplaner, som for eksempel ønsket om å ta en utdanning (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Ved autonom ytre motivasjon ser elevene selv verdien i å lese. Når elevene skal oppleve leselyst og leseglede, må læreren bygge opp under den indre motivasjonen. Indre motiverte elever drives av en interesse til å lese, fordi de opplever det som interessant, spennende, hyggelig, morsomt eller nyttig. En kan kanskje ikke forvente at alle elever vil finne glede i lesing, derfor er det også viktig å bygge opp den ytre autonome motivasjonen for lesing (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

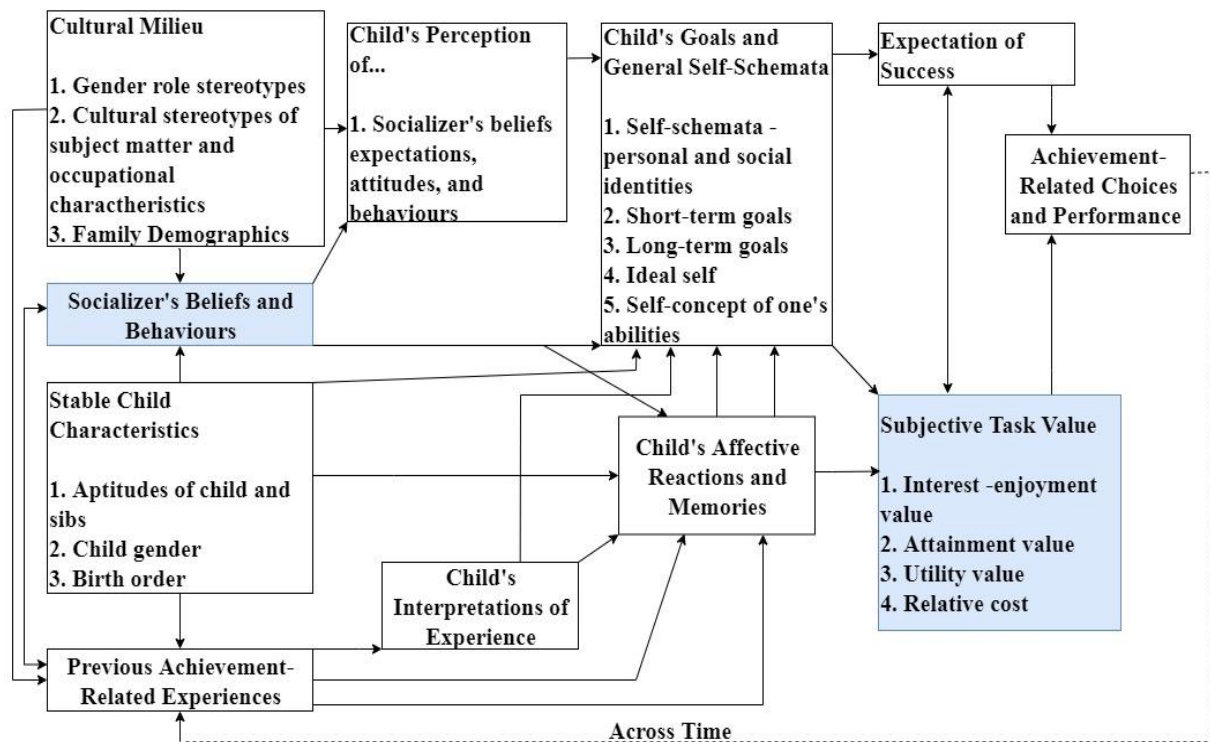
2.6.2. Nyere teori om forventning og verdier

Lærerne jeg har intervjuet har reflektert over utfordringer de står i når de skal motivere elever til å lese. I min analyse av hva lærerne har sagt, vil det være interessant å finne ut hva de tenker om hvordan de kan arbeide for å motivere elevene til å lese, særlig de elevene som er svake, og dermed ofte umotiverte lesere.

I dette perspektivet vil teorien om forventninger og verdier være til nytte (Expectancy-Value Theory) av Eccles og Wigfield. I motivasjonsteorien til Eccles og Wigfield legges det stor vekt på elevenes oppfatning av skolefagenes verdi (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 56-57).

Jeg tar utgangspunkt i elevenes subjektive verdioppfatning av oppgaver eller aktiviteter (se figur 2). Teorien kan gi meg briller å se med for å finne ut hvordan lærerne tenker at de kan arbeide for styrke elevenes tro på, og gi dem erfaring med, at lesing kan oppleves som både hyggelig og nyttig. Hvis læreren lykkes med dette, er det større sjanse for at elevene oppfatter lesing som en aktivitet med stor verdi, som i neste runde bidrar til at de blir motiverte til å lese.

«Modern Expectancy-Value Theory» av Eccles og Wigfield er en videreutvikling av Atkinsons (1964) modell om forventninger og verdier. Deres teori skiller seg fra Atkinson på to viktige områder. For det første er både forventninger og verdier mer utdypet. I tillegg er forventninger og verdier koblet sammen med et bredere spekter av psykologiske og sosiokulturelle faktorer, som forklarer hvordan motivasjonen til å gjøre en aktivitet påvirkes. For det andre antas forventninger og verdier å påvirke hverandre positivt, som er motsatt av hva Atkinson forutsatte (Eccles & Wigfield, 2002, s. 118). De har utviklet en modell som viser hvordan elevenes valg, utholdenhet og arbeidsinnsats kan forklares ut fra to faktorer. Den ene er troen de har på hvor godt de kan lykkes med å utføre en oppgave, den andre er i hvilken grad de verdsetter aktiviteten de skal gjøre (Wigfield & Eccles, 2000, s. 68-69). Modellen er gjengitt under.



Figur 2. Eccles og Wigfields modell for teorien om forventninger og verdier (Eccles & Wigfield, 2002, s. 119).

Jeg viser modellen i sin helhet, fordi den viser at det er komplekse sammenhenger som påvirker motivasjonen til elevene. Forventninger om å mestre en oppgave, og verdier det har å mestre den, avhenger av flere faktorer. Det kan være oppfatningen en har av egen kompetanse, oppfatningen av oppgavens vanskegrad, personens langsiktige og kortsiktige mål, og personens selvoppfatning (Child's Goals and General Self-Schema). Bak disse kognitive variablene ligger det flere andre elementer. Personens oppfatning av andre menneskers holdninger og forventninger, minner og tidligere erfaringer med lignende aktiviteter spiller en rolle. Det samme gjør for eksempel lærerens (Socializer's) forventninger, tro, holdninger og oppførsel (Eccles & Wigfield, 2002, s. 118-119). I min oppgave går jeg nærmere inn på to av elementene i modellen, som er markert med blå bokser; lærerens betydning for å motivere elevene (Socializer's Beliefs and Behaviours), og elevens subjektive opplevelse av oppgavens verdi (Subjective Task Value).

2.6.2.1 Subjektive oppgaveverdier

Eccles & Wigfield skiller mellom fire komponenter som avgjør hvor stor verdi elevene tillegger skolearbeid: Indre verdi (Intrinsic value), personlig verdi (Attainment value), nytteverdi (Utility value) og kostnad (Relative cost) (Skaalvik & Skaalvik, 2015; Wigfield & Eccles, 2000). Verdiene beskrives som subjektive, fordi ulike personer kan tillegge ulike

verdier til samme aktivitet (Wigfield, Tonks & Klaudia, 2009). Noen elever elsker å lese, mens andre helst unngår aktiviteten. De fire verdiene beskriver jeg under.

Indre verdi (Intrinsic value) viser til gleden ved å utføre bestemte aktiviteter eller oppgaver. Ofte velges aktivitetene eller oppgavene ut fra interesser og en forventning om å oppleve fornøyelse. Når elever gjør aktiviteter som de verdsetter, får det ofte positive psykologiske konsekvenser for dem (Wigfield & Eccles, 2000, s. 72; Wigfield et al., 2009, s.58). Elever som ser en indre verdi med lesing, vil oppleve en sterk indre drivkraft til å lese, og de opplever lesing som en lystbetont og engasjerende aktivitet som de gjerne holder på med, fordi lesingen gir dem glede.

Personlig verdi (Attainment value eller importance) er den personlige opplevelsen av at en aktivitet eller oppgave er viktig å gjøre, fordi en ønsker å gjøre det godt (Wigfield & Eccles, 2000, s.72). Verdien er også knyttet opp mot å bekrefte eller å avkrefte fremtredende aspekter ved sitt syn på seg selv (self-schema). En aktivitet eller oppgave kan ha høy verdi dersom en får bekreftet eller avkreftet tanker en har om seg selv, som for eksempel kompetansen en har innenfor et felt (Eccles & Wigfield, 2002, s. 119; Wigfield et al., 2009, s. 58). Dette betyr at en elev som opplever seg selv som flinke til å lese, vil gjerne tillegge lesing høy verdi, og sjansen er stor for at eleven leser.

Nytteverdi (Utility value) sier noe om hvordan en aktivitet kan relateres til mål en har satt seg. Oppgaven eller aktiviteten trenger ikke å ha verdi i seg selv, men utføres for å oppnå et annet mål. Det kan være mål en ønsker å nå i nær fremtid, eller på lengre sikt, som for eksempel karrieremål. Elever kan også delta i aktiviteter de ikke er spesielt interessert i, men de gjør det for å følge andre interesser. Eksempler på det kan være å gjøre foreldrene fornøyd, eller at de ønsker å være sammen med vennene sine. En kan derfor si at disse verdiene i noen tilfeller er knyttet opp både mot personens internaliserte korte- og mer langsiktige målsettinger, mens de i andre tilfeller mer er knyttet opp mot ytre motivasjon for å delta. Det siste er tilfellet hvis den viktigste grunnen til å delta i aktiviteten er at personen vil være sammen med vennene (Eccles & Wigfield, 2002, s. 120; Wigfield et al., 2009, s. 58). Den nytteverdien elevene kan se av å arbeide med skolefag for å oppnå fremtidige mål, som for eksempel utdanning og fremtidig yrke, inntreffer ofte ikke før på ungdomstrinnet og i videregående skole (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 58). Dette innebærer at hvis læreren hjelper umotiverte elever til å se nytten av å lese, kan det kanskje være en hjelp for å motivere til lesing.

Kostnad (Relative cost) beskriver de negative sidene ved å engasjere seg i en aktivitet. For eksempel kan deltakelse i en aktivitet begrense muligheten til å delta på andre aktiviteter med høy verdi (Wigfield & Eccles, 2000, s. 72). Dette kan være at en elev får mindre tid til å spille dataspill, som vedkommende liker veldig godt (aktivitet med høy verdi), hvis lesing i bøker skal prioriteres. Vurderer eleven innsatsen og utholdenheten som skal til for å lese som for høy, det vil si at kostnaden ved å gjennomføre aktiviteten blir for stor, kan det føre til at eleven mister motivasjonen til å gjennomføre boklesingen. Andre kostnader elever kan oppleve er av mer følelsesmessig karakter, som prestasjonsangst, eller frykten for å feile (ibid).

Som nevnt ovenfor, spiller læreren en avgjørende rolle for å lykkes med motivasjonsarbeidet på skolen, og det gjelder selvsagt også i lesing. Slik figur 2 viser, henger lærerens (socializer's) forventninger, holdninger og prioriteringer nært sammen med elevenes forventninger om å kunne lykkes med en aktivitet, og hvor høy de subjektive verdiene av en aktivitet oppleves av elevene. I arbeidet med å forbedre motivasjonen for lesing på skolen, må læreren gjennom undervisningen gi elevene en opplevelse av at lesing kan de (fleste) mestre, og at det i tillegg kan være både lystbetont og nyttig å holde på med. Arbeidet med å «selge inn» lesingen som en lystbetont og hyggelig aktivitet kan være en farbar vei i arbeidet med å motivere til lesing. Dette gjelder i særlig grad de elevene som ikke er så motivert til å lese, og som ofte er svake lesere. Dette kommer jeg nærmere inn på under.

2.7 Å undervise i lesing av skjønnlitteratur

Ordet didaktikk betyr «undervisningskunst» (fra gresk), eller undervisningslære. Didaktikken setter søkelys på undervisningens innhold (Sjøberg, 2020). Henning skriver at spørreordene «hva», «hvordan» og «hvorfor» er sentrale. «Hva» peker til emnet, «hvordan» til hvilke metoder som tas i bruk, mens «hvorfor» i størst grad peker mot didaktikken, begrunnelsen for valgene man gjør i undervisningen. Han peker videre på at litteraturredidaktikk er alle refleksjonene man kan knytte til undervisning i litteratur, og de faglig begrunnede resonnementene man har angående litteraturundervisning. Derfor vil litteraturredidaktikken være en rettesnor i planleggingen, gjennomføringen og evalueringen av litteraturundervisningen (Henning, 2017). I dette kapitlet kommer jeg først inn på sett på hva aktuell forskning sier om hva som er motiverende litteraturundervisning, og hva som ser ut til å være praksis i undervisningen av skjønnlitteratur. Deretter ser jeg på transaksjonsteorien, som ligger til grunn for de didaktiske tilnærmingene som presenteres i kapitlet. Jeg forklarer hva det betyr å lese estetisk og efferent, og hvilken sammenheng disse to lesemåtene har med

arbeidet for å skape leselyst hos elevene. Deretter kommer jeg inn på hvordan læreren gjennom litteraturundervisning kan øke elevenes engasjement og glede for lesing innenfor klassens sosiale fellesskap.

2.7.1. Hva engasjerer til skjønnlitterær lesing, og hva skjer i klasserommet

Det er forsket mye, både nasjonalt og internasjonalt, på hva som skaper motivasjon hos elever til å lese skjønnlitteratur, og hvordan litteraturundervisningen foregår i klasserommene. Under presenterer jeg to forskningsstudier, som er relevante for min studie.

Kari Anne Rødnes (2014) har oppsummert skandinavisk forskning på litteraturundervisning i ungdomsskole og videregående skole. Hun setter søkelyset på to arbeidsmåter som er mye brukt i litteraturarbeidet, den erfaringsbaserte og den analytiske tilnærmingen. Ved erfaringsbasert litteraturarbeid, settes leseren i forgrunnen, leseren bruker egne erfaringer til å finne mening i litteraturen (Rødnes, 2014, s. 2). Denne arbeidsmåten har røtter i resepsjonsteori, som jeg kommer tilbake til i kapittel 2.5.2. I følge Rødnes engasjeres elevene når de får bruke egne erfaringer i lesingen av skjønnlitteratur, men det blir vanskelig for dem å se det faglige innholdet i litteraturundervisningen (Rødnes, 2014, s. 11). Analytiske tilnærminger setter teksten i sentrum, ved at for eksempel teksten settes i en litteraturhistorisk sammenheng, eller at elevene lærer om virkemidlene som er brukt. Det problematiske med å knytte lesing av skjønnlitteratur ensidig opp mot analyse av tekstene, er at elevene ikke berøres av lesingen, dermed blir de ikke engasjerte i tekstene (Rødnes, 2014, s. 7).

Forskningen Rødnes presenterer viser at undervisning i skjønnlitteratur bør bygge på både erfaringsbaserte og analytiske tilnærminger (Rødnes, 2014, s. 12). Analytiske innganger er viktige for å gi elevene begreper til å diskutere tekster. Det er imidlertid viktig at elevene ikke opplever at målet med analytiske innganger til litteraturundervisningen handler om å finne ut hvordan læreren eller læreboka forstår teksten. Målet er at elevene skal utvikle et språk til å snakke om tekst, og elevenes egne tolkninger av teksten bør begrunnes med utgangspunkt i teksten (Rødnes, 2014, s. 13).

Forskningen Rødnes (2014) viser til, påpeker at i litteraturundervisningen skal elevene bruke personlige erfaringer til å finne mening i litteraturen, og utvikle et språk til å uttrykke sine tolkninger og analyser av tekstene de leser. Slik undervisning engasjerer elevene og motiverer dem til å lese, og de utvikler seg språklig og faglig. Hvilke tekster elevene møter, og hvordan arbeidet med tekstene foregår, har stor betydning for om elevene blir motiverte og engasjerer seg i lesingen.

Ida Lodding Gabrielsen og Marte Blikstad-Balas har gjennom en omfattende klasseromstudie, der de undersøker hva som kjennetegner norskfaget under Kunnskapsløftet, sett på hvilke skjønnlitterære tekster åttendeklasse- elever i 47 ulike klasserom møter i norskfaget. Spesielt tre funn trekkes frem: Det var lite variasjon i tekstene som elevene møtte, både når det gjaldt sjangre, tidsepoker og forfatterens kjønn og nasjonalitet. De fant også ut at nesten alle tekstene var hentet fra læreboka, eller annet undervisningsmateriell. I tillegg fant de at romaner og andre lengre verk ikke ble lest i felles klasse, men de ble lest som korte utdrag, eller som individuell stillelesing i selvvalgte bøker. Bortsett fra én klasse, der alle leste romanen i fellesskap (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020).

Artikkelforfatterne påpeker at en fare ved å la elevene selv få velge romaner å lese i, er at det kan bli stor variasjon i bøkene de velger. Noen velger bøker som passer for mellomtrinnet, mens andre velger voksenbøker, dermed blir leseerfaringene veldig ulike. Dette kan bidra til den sosiale reproduksjonen man ønsker å motvirke i på skolen (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020).

De fant at tekstene i de fleste tilfellene ble presentert for elevene av lærer, eller gjennom læreboka, som typiske teksteksempler på en bestemt sjanger. Forskerne observerte at lærerne henvendte seg til elevene som forfattere, og ikke som lesere av skjønnlitteratur. Det betyr at lærerne først og fremst brukte de skjønnlitterære tekstene som modelltekster for hvordan elevene skulle skrive tekster etter ulike sjangertrekk. Eller det ble vist eksempler på litterære virkemidler i tekstene, som elevene selv skulle trene seg på å bruke (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). Denne måten å arbeide med tekst på er en analytisk innfallsvinkel til tekstarbeid som ikke berører elevene, og dermed blir de heller ikke engasjerte lesere (Rødnes, 2020, s. 7)

Gabrielsen og Blikstad-Balas advarer mot at skjønnlitterære tekster bli redusert til eksempler på tekster i skriveundervisningen, eller som eksempler brukt på litterære epoker. Et viktig mandat i norsk og litteraturundervisningen er å åpne opp for elevenes refleksjoner og diskusjoner om tekstene de leser, elevene må få tolke og forstå det de leser ut fra kunnskapen og erfaringene de har. De må også møte tekster som sprenger de tradisjonelle sjangrene, fordi mye av den litteraturen som skrives i dag følger ikke den sjangerfremstillingen skolen presenterer i dag. (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020).

Klasseromstudien til Gabrielsen & Blikstad-Balas viser at en del av litteraturundervisningen som foregår i skolen i dag, sannsynligvis ikke gjør elevene engasjerte og motiverte til å lese skjønnlitteratur.

2.7.2 Lesing –transaksjon mellom leser og tekst

Louise M. Rosenblatt sier at når en leser møter teksten oppstår en *transaksjon* mellom tekst og leser. Hvert møte mellom en leser og en tekst er unikt. Leseren, teksten, tidspunktet og omstendighetene påvirker transaksjonen. Under lesingen av teksten skaper leseren sin mening i det som står skrevet basert på sine tidligere erfaringer. Dette innebærer at det ikke finnes bare én måte å lese en tekst på. Det er like mange måter å lese en tekst på som det finnes lesere av teksten, siden opplevelsen og erfaringen av å lese teksten er individuell (Rosenblatt, 1986, s.123). Transaksjonsteorien til Rosenblatt er en tidlig representant for det som kalles resepsjonsteori, som legger vekt på at leseren leser teksten ut fra sine forutsetninger, og er dermed med på å skape det litterære verket (Henning, 2017, s. 16). Henning legger transaksjonsteorien til grunn for sin presentasjon av didaktiske tilnærminger og utfordringer i litteraturundervisningen. Transaksjonsteorien gir oss noen litteraturdidaktiske prinsipper, som baserer seg på oppfatninger om hva det vil si å lese litteratur (Henning, 2017).

Rosenblatt skiller mellom *efferent* lesing og *estetisk* lesing. Efferent lesing er den lesemåten vi bruker når vi leter etter opplysninger i en tekst, og oppmerksomheten er rettet inn mot hva vi skal sitte igjen med etter vi har lest. Et eksempel Rosenblatt gir på typisk efferent lesing, er moren som leser merkelappen på en flaske med giftig innhold. Årsaken er at barnet har drukket av flasken. All oppmerksomhet underlesingen er rettet mot å finne informasjon om hva hun (moren) skal foreta seg. Rosenblatt gir også andre eksempler på lesing som er dominert av en efferent tilnærming, som for eksempel avislesing og lesing i en historiebok. Den estetiske lesemåten retter oppmerksomheten mot opplevelsen, følelser og reaksjoner som oppstår hos leseren når vi leser en tekst. Denne lesemåten bruker vi når vi leser skjønnlitteratur. Når vi leser et dikt, eller en fortelling, leser vi ikke bare det ordene bokstavelig sier, men også hva de kan symbolisere (Rosenblatt, 1986, s. 124).

Den efferente og den estetiske måten å lese tekster på kan ses i sammenheng med Wigfield og Eccles sin teori om forventninger og verdier, som jeg har skrevet om tidligere. Både efferent og estetisk lesing kan øke motivasjonen til å lese. For eksempel kan en elev som leser en tekst for å sette seg inn i hvordan et dataspill fungerer, som jeg tenker er efferent lesing, oppleve at lesingen har høy nytteverdi. Gjennom lesingen får eleven kanskje innsikt i hvordan spillet kan tas i bruk, og dette kan videre føre til fellesskap med venner som også spiller. Kanskje vil kostnaden ved å lese spillinstruksjonen være lav, fordi lesingen ikke fortrenger andre aktiviteter av høy verdi, men tvert om fører lesingen til at eleven kan delta på en aktivitet som verdsettes høyt. Estetisk lesing kan styrke interessen for, og gleden ved å lese (indre verdi).

Ved å gi elevene mulighet til å uttrykke sine personlige opplevelser og tanker om innholdet i tekster de leser, kan de oppleve at de gjennom tekstene blant annet kan sette ord på ting som angår egne liv. Elever kan få en indre drivkraft til å lese ved å diskutere innholdet i tekster sammen med klassekamerater, fordi de opplever et sosialt fellesskap rundt lesingen (nytteverdi).

De fleste leseprosessene kombinerer både den estetiske og den efferente lese måten. Når vi for eksempel leser en roman, vet vi at vi går inn i en fiksjonsverden. Likevel er det slik at også denne fiksjonsverdenen bygger på erfaringer forfatteren har gjort seg, og opplysninger er hentet fra den virkelige verden. Derfor leser man både estetisk og efferent når man leser fiksjon (Henning, 2017, s. 112).

Det er et problem at litteraturundervisningen i skolen har vært dominert av den efferente lese måten, ved at elevene må svare på efferente spørsmål til skjønnlitterære tekster de leser. Dette kan være spørsmål som spør etter: «Hva heter hovedpersonen», eller «Hvilken farge er det på badebuksa til gutten?» Rosenblatt argumenterer for at når vi gjennom leseundervisningen på skolen ønsker at elevene skal få lyst til å lese litteratur, må lærerne legge til rette for at elevene får estetiske leseopplevelser når de leser skjønnlitteratur. Vi må unngå å late som at vi leser en tekst for nytelsens og opplevelsens skyld hvis målet er å analysere teksten og finne informasjon i den (Henning, 2017).

I møtet med skjønnlitterære tekster, tar vi som lesere med oss våre tanker, følelser, holdninger og tidligere erfaringer i møtet med teksten. Bakgrunnen vi tar med oss under lesingen er med på å prege opplevelsen av teksten, og den forestillingsverdenen man skaper seg ved å lese den. Dette møtet med teksten utvider horisonten til leseren, det vil si vi utvikler tankene som preger oss og personligheten vår. Slik bidrar litteraturen til leserens sosialisering. Dette individuelle møtet mellom leseren og teksten er et konstruktivt utgangspunkt for litteraturdidaktikken. I litteraturundervisningen er målet å få elevene til å tenke selv, læreren skal ikke fortelle dem hva de skal tenke (Henning, 2017, s. 88).

For at elevene skal ha interesse av undervisningen, og av å lese tekster, er elevenes individuelle og spontane respons på teksten viktig å gripe tak i. Ved å respondere på teksten, kan elevene oppleve og lære av det de leser. God litteraturdidaktikk starter med elevenes umiddelbare respons på teksten før man skjerper blikket på innholdet og oppbyggingen av teksten. Dette prinsippet gjelder for lesingen av den enkelte teksten, og det gir et bilde på

hvordan elevene utvikler seg som leser gjennom skoletiden. Tilnærmingen til teksten utvikler seg til å bli stadig mer sammensatt (Henning, 2017, s. 89-90)

2.7.3 Å skape lese lyst²

Tidligere skrev jeg om transaksjonsteorien, som ligger til grunn for didaktikken som presenteres i dette kapitlet. Lillesvangstu vektlegger også elevenes møte med teksten, og den estetiske leseopplevelsen er sentral i hennes skildring av de leseglade ungdomsskoleelevene hun forteller om. Hun sier det slik: «Den som leser settes i bevegelse» (Lillesvangstu, 2008, s. 14). Arbeidet for å øke elevenes glede og engasjement for lesing gjøres innenfor klassens sosiale fellesskap, og elevene gis rom til å dele sine leseerfaringer med hverandre.

To viktige forutsetninger i arbeidet med å skape lese lyst er at læreren selv må være en engasjert leser og litteraturformidler, og det må legges til rette for at elevene skal lese. Det er en forutsetning å sette av tid på skolen til at elevene skal fordype seg i ungdomslitteratur. Som Lillesvangstu skriver: «Mange elever sier at de må ha sammenhengende tid for å ha glede av å lese bøker. Det tar tid å komme inn i handlingen og samle fokus om lesingen.» (Lillesvangstu, 2008, s. 16). For de elevene jeg ønsker å se nærmere på i min studie, de svake leserne, er det ekstra viktig at det settes av tid til lesing på skolen. Grunnen er at noen av disse elevene, som PISA-undersøkelsen viser, sjelden på eget initiativ dykker ned i bøker på fritiden (Jensen et al., 2019, s.17). Men de leser, som Lillesvangstu skriver: «fordi de må» (Lillesvangstu, 2008, s. 16).

Lillesvangstu forteller om den smitteeffekten ekte leseglede kan ha i et lesefellesskap. Ved at elevene får snakke om det de leser, diskutere tekster og gi anbefalinger til hverandre om gode leseopplevelser og spennende skjønnlitterære bøker, gir de hverandre lyst til å lese bøker. «Unge mennesker ser på hverandre, påvirker hverandre og har innflytelse på hverandres valg.» (Lillesvangstu, 2008, s. 16). Dette gjør dem til utmerkede litteraturformidlere (Lillesvangstu, 2008).

I tillegg til at opplevelsen av fellesskap er viktig for å stimulere til leseglede, sier Lillesvangstu at hver enkelt må få tilnærme seg litteraturen på sin personlige måte. Det vil si at den enkelte må få gi uttrykk for sine personlige tanker, refleksjoner og reaksjoner på tekstene de leser. Dette er viktige grunnelementer som må ligge i bunnen hvis læreren skal

² Deler av kapittel 3.3.2 er også brukt i tidligere upublisert eksamen i dette masterprogrammet.

lykkes med å skape motivasjon og engasjement for lesing. Innfallsvinklene til arbeidet er mange.

En av metodene som presenteres kalles i boken for *personlig tilnærming* til litteraturen. Her får eleven hjelp til å uttrykke hva *jeg* som leser opplever i møtet med teksten, eller boka. Lillesvangstu skriver at hvis elevene skal bli glade i å lese, må de oppleve at de gjennom det de leser blir underholdt, rystet, at det er spennende å lese om andre mennesker, eller at de lærer å forstå seg selv og verden rundt seg bedre. De må gå inn i og engasjere seg i teksten. En liste med setning-startere kan hjelpe elevene til å komme i gang med sin personlige tilnærming til teksten. Disse igangsetterne kan brukes både muntlig og skriftlig. Eksempler på startere er: *Jeg likte godt da...*, *Jeg ble irritert over...*, *Slutten var...*, *Fordi...* Et fordi, eller et fortell er med i den personlige tilnæringsmodellen for å få elevene til å utdype sine og begrunne det de uttrykker. (Lillesvangstu, 2008).

For å fange interessen til å lese hos alle elevene i en klasse, er det viktig at elevene møter allsidig litteratur. Skjønnlitteratur er en innfallspurt for mange til å bli engasjerte lesere, men en må være åpen for at noen elever finner mer glede i å lese faglitteratur. Det viktigste er at læreren hjelper alle å finne litteratur som fenger. Dette krever at det tas hensyn til både innhold, lengde og vanskegrad på tekstene. Hvis elevene som strever med lesemotivasjonen møter litteratur som både fenger og gir dem passende leseutfordringer, kan de kanskje finne glede i lesing.

2.8 Lærers betydning for elevenes leseutvikling

I delkapitlet over ser vi at Lillesvangstu er opptatt av at lærers engasjement for lesing er avgjørende for å skape lese lyst hos elevene. Læreren må være en engasjert leser og litteraturformidler. Lykkes man med å få elevene til å lese litteratur, kan dette bidra til at elevene videreutvikler sine leseferdigheter, fordi de får lesetrening. Imidlertid viser forskning at det også kan være andre faktorer ved læreren som bidrar til elevenes leseutvikling (Andreassen & Reichenberg, 2018; Fuglestad, Hoem & Schulz-Heidorf, 2017). Disse faktorene kan være lærers kompetanse, samarbeid mellom lærere om leseundervisning, og lærers mestringstro på elevtilpasset leseundervisning. Særlig viktig kan det være for leseutviklingen til svake lesere å ta hensyn til disse momentene, blant annet fordi motivasjon til å lese henger sammen med troen på at en mestrer lesingen. Her spiller læreren en stor rolle både som tilrettelegger og motivator (Eccles & Wigfield, 2002). I det følgende ser jeg nærmere på to artikler som tar for seg hvordan læreren spiller en rolle i leseutviklingen til elevene.

Den ene artikkelen: «Lærerens betydning for norske elevers leseresultater. Hva forteller PIRLS?» oppsummerer resultatene av en studie som ser på sammenhengen mellom lærernes kompetanse og praksis, og norske elevers framgang i Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) fra 2011 og 2016. Elevenes norsklærere fylte ut et spørreskjema i forbindelse med PIRLS-deltakelsen. Dette danner grunnlaget for analysen, sammen med resultatene til elevene (Fuglestad et al., 2017). PIRLS måler 4. og 5. klassingenes leseferdigheter. Artikkelen er skrevet med utgangspunkt i resultater på barnetrinnet, men momentene om lærerens kompetanse og praksis, sett i sammenheng med elevenes leseutvikling, har overføringsverdi til ungdomstrinnet. Artikkelen tar opp flere aspekter vedrørende lærerens betydning for elevenes leseutvikling, men jeg velger å fremheve to av aspektene, som jeg mener har særlig relevans for min studie.

Ett av momentene artikkelen løfter frem, som kan forklare framgangen i PISA-resultatene, er at mange lærere har økt sin kompetanse ved å ta etter- og videreutdanning. Blant annet har dette skjedd gjennom strategien *Kompetanse for kvalitet* (Kfk). I tillegg er det gjennomført nasjonale satsinger på skolebaserte kompetanseutviklingstiltak, som jeg tidligere har skrevet om, *Ungdomstrinn i utvikling* (UIU). Resultatene viser ingen signifikant forskjell når man måler elevenes leseskår opp mot tiden lærerne har brukt på faglig utvikling innenfor lesing. Grunnen til at kompetansehevingen hos lærerne likevel pekes på som en av grunnene til framgangen i PISA-resultatene, er at de nasjonale strategiene legger vekt på å utvikle skolens praksis i fellesskap gjennom samarbeid og deling. Det viktige poenget er at lærerne, som har økt sin kompetanse gjennom etter- og videreutdanning, med stor sannsynlighet har spredd sin nyervervede kunnskap om lesing og leseundervisning til sine kolleger. Dermed har også lærere, som ikke selv har tatt etter- og videreutdanning, fått hevet sin kompetanse Derfor er samarbeid mellom lærerne antatt å være en faktor som bidrar til god faglig utvikling hos elevene (Fuglestad et al., 2017).

Det andre momentet artikkelen fremhever gjelder samarbeid mellom lærerne. Resultatene som presenteres viser at lærere som samarbeider om leseundervisningen, og deler erfaringer med hverandre, får engasjerte elever med gode resultater. Skal elevene bli engasjerte og gode lesere, spiller det en avgjørende rolle hvor mye lærerne samarbeider. For at elevenes leseskår skal vise en signifikant økning, må lærerne samarbeide mye, og samarbeidet må være en integrert og kontinuerlig del av praksisen. Den samme forskjellen i leseskår ses ikke hos elevene til lærerne som har rapportert at de samarbeider middels eller lite (Fuglestad et al., 2017).

Den andre artikkelen: «Svenske og norske læreres forventninger om å mestre elevtilpasset leseopplæring» er skrevet med utgangspunkt i en studie der en ser nærmere på hvordan mestringsforventningen hos lærerne i de to landene er i forhold til tilpasset leseopplæring, og hva som påvirker mestringsforventningen. Forventningen om å mestre undervisningsoppgaver er viktig i undervisningssammenheng, fordi jo høyere forventningene er, desto større sjans er det for å lykkes. Særlig viktig er det å ha høy mestringsforventning når lærerne møter utfordringer, som for eksempel å tilpasse leseundervisningen til ulike forutsetninger hos elevene. Høy mestringsfølelse hos læreren øker sjansen for en støttende undervisning som hjelper eleven (Andreassen & Reichenberg, 2018).

En stor andel av lese- og skrivevansker blant elevene som mottar spesialundervisning indikerer at den ordinære undervisningen ikke gir et tilfredsstillende utbytte til elever med disse utfordringene. I både Norge og Sverige møter lærerne elever med stor spredning i leseferdighet. Dette utfordrer lærernes mestringsforventning når de skal tilpasse leseundervisningen til ulike forutsetninger. Å motivere svake lesere til å lese er en annen stor utfordring (Andreassen & Reichenberg, 2018).

En rekke forhold virker inn på lærernes mestringsforventning, som for eksempel rammefaktorer i skoleverket, lærerens praksiserfaring, forhold ved læreren og forhold ved skolen. I studien ble det påvist at faktorene som påvirket mestringsforventningen hos de norske og de svenske lærere var ikke de samme. Dette ble forklart med, at selv om skolesystemene i disse to landene er ganske like, er det likevel noen ulikheter i rammefaktorene, som sannsynligvis påvirker mestringsforventning hos lærerne i de to landene ulikt (Andreassen & Reichenberg, 2018).

De viktigste funnene i studien når det gjelder de norske lærerne, var at mestringsforventningen avtar med økende antall elever i klassen med lese- og skrivevansker, mens forventningene om å lykkes øker etter hvert som lærerne får større erfaring med å jobbe som lærere (Andreassen & Reichenberg, 2018). Det første av disse to funnene er det mest spennende, sett i forhold til mitt prosjekt. Funnet forklares med at det i Norge stilles store og konkrete krav til lærere, fordi lesing som grunnleggende ferdighet skal integreres i alle fag. Dette kan lærere oppleve som et stort ansvar, fordi lesing som grunnleggende ferdighet krever tilpasset leseopplæring. Leseopplæringen til elever med lese- og skrivevansker kan derfor oppleves som en utfordring, og utfordringen blir større når antallet elever med lese- og skrivevansker i en klasse øker. Det pekes også på at vi ikke har et system i Norge med spesialpedagoger på skolene som veileder kolleger, som trenger hjelp til å følge opp elever

med lese- og skrivevansker. I Sverige gir spesialpedagoger slik veiledning til kolleger, og studien viser at mestringsstroen til svenske lærere om å mestre tilpasset leseopplæring ikke har sammenheng med antallet elever med lese- og skrivevansker i klassen. Årsaken kan være veiledningen de får fra spesialpedagogene (Andreassen & Reichenberg, 2018).

Denne studien forteller oss at lærernes forventning om å mestre tilpasset leseundervisning påvirkes av en rekke faktorer, som kan ligge hos læreren selv, i klassen, ved skolen, eller i rammefaktorene til skoleverket. Mestringsforventningen til de norske lærerne går ned når antallet elever med lese- og skrivevansker i en klasse øker. Dette er svært uheldig for elever som mangler motivasjon til å lese, fordi det er sammenheng mellom høy mestringsforventning hos læreren og sjansen for å lykkes med å tilpasse leseundervisningen, som det er påpekt i artikkelen. Manglende tilpasning minker sjansen for å lykkes med å motivere de svake leserne til å lese.

3.0 Metode

Metode handler om framgangsmåten man velger for å finne relevant og pålitelig kunnskap om samfunnet ved å benytte etablerte prosedyrer og teknikker. Det handler om hvordan man velger ut sine informanter (hvis man velger å bruke informanter), måten datainnsamlingen gjennomføres på, og hvordan de innsamlede dataene analyseres og tolkes (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). Først i kapitlet gjør jeg rede for mitt vitenskapsteoretiske ståsted, og hvilken tilnærming jeg har til dataene som er samlet inn. Deretter kommer jeg inn på forskningsdesignet, strategi for utvelgelse og rekruttering av informanter, forberedelse til – og gjennomføring av intervju og analyse- og tolkningsarbeidet. Til slutt i kapitlet drøfter jeg studiens reliabilitet og validitet, og jeg redegjør for etiske overveielser jeg har gjort i forbindelse med studien.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Etter at jeg hadde formulert problemstillingen, var neste spørsmål hvordan jeg skulle finne svar på den, altså hvilken metode jeg skulle velge. Metode og design som velges er avhengig av hva man ønsker å finne ut av, og av vitenskapsteoretisk ståsted. For å kunne svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene i denne studien, var det nødvendig å snakke med lærere. De måtte fortelle om sine tanker og erfaringer om motiverende leseopplæring på ungdomstrinnet. Det de fortalte utgjør datamaterialet i denne studien, og det er dette

materialet jeg har tolket og analysert. Denne studien hører derfor inn under den humanistiske tradisjonen, siden det er menneskers fortellinger om sine tanker og begrunnelser for handlinger som er studert (Halvorsen, 2013, s. 3).

Vitenskapen skiller mellom kvantitative og kvalitative metoder. I kvantitative tilnærming teller man opp og kartlegger utbredelsen av fenomener. Mange av prosedyrene er hentet fra naturvitenskapelig metode, men tilpasset studien av menneskelige fenomener.

Spørreundersøkelser er et eksempel på kvantitativ tilnærming. Kvalitativ metode er velegnet å bruke blant annet når en ønsker en dypere innsikt i, eller å forstå bedre fenomener. Forskeren leter etter kvaliteter, spesielle kjennetegn eller egenskaper ved det fenomenet som forskes på (Johannessen et al., 2016, s. 27-28).

I denne studien er lærerne forskningsdeltakerne, det er deres refleksjoner og erfaringer om leseundervisning som kommer frem gjennom at de satte ord på tankene sine og erfaringer de har gjort. Ønsket er å få en dypere forståelse av hvordan man kan få til god undervisning for en bestemt elevgruppe. Å bruke kvalitative metoder syntes å være det mest logiske valget for å få svar på det denne undersøkelsen hadde som mål å finne ut av. «Kvalitativ metode er særlig hensiktsmessig når vi skal undersøke fenomener vi ikke kjenner så godt, og som det er forsket lite på, og når vi undersøker fenomener vi ønsker å forstå fyldigere» (Johannessen et al., 2016, s. 28). Det finnes ulike fremgangsmåter for å samle inn kvalitative data. Med tanke på tiden som var til rådighet i dette forskningsprosjektet, og at målet med undersøkelsen er å få innblikk i lærernes livsverden, fant jeg at intervju egnet seg godt.

3.1.1 Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming

Dette forskningsprosjektet tar utgangspunkt i både fenomenologien og hermeneutikken. Målet er å få innsikt i noen læreres subjektive beskrivelser av tanker og erfaringer, som er typisk for et fenomenologisk utgangspunkt. I fenomenologien er det folks livsverden forskeren ønsker å få økt innsikt i og forståelse av (Johannessen et al., 2016). I møtet med fenomenene som er undersøkt har jeg som forsker en forforståelse, som er basert på både lest teori og praksiserfaring. Denne forforståelsen tok jeg i bruk for å forstå og finne mening i lærerne beskrivelser når jeg fortolket det de sa. Denne tilnærmingen til innsamling og analyse av datamaterialet gjør at forskningsprosjektet kan sies å ha en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming.

Fenomenologi betyr på norsk «læren om fenomenene», eller læren om det som viser seg. Flere har vært sentrale i utviklingen av denne vitenskapsteoretiske retningen, eller måten å

forstå verden på. I dag regnes Edmund Husserl som den fremste representanten for fenomenologien som moderne vitenskapsteoretisk eller filosofisk retning. Studier av fenomener, slik de oppleves og beskrives av mennesker i et første erfaringsperspektiv, er hovedinteressen i fenomenologien. Dette innebærer at forskeren må forsøke å legge bort sine egne fordommer og forbehold, fordi våre tankemønstre og vante måter å se på kan hindre oss i å betrakte fenomenene i et førstepersonperspektiv (Kvarv, 2014).

I praksis er det ikke mulig for meg å legge bort mine erfaringer med fenomenet jeg studerer, etter å ha jobbet mange år i praksisfeltet. Derimot kan jeg forsøke å reflektere over min forståelse, eller mine fordommer angående fenomenet, og dermed bli dem bevisst i større grad. Slik kan jeg skape en mental distanse til egne erfaringer, for å komme i posisjon til å se og oppleve fenomenene i et førstepersonperspektiv.

I denne studien er det læreres perspektiv på leseundervisning som er i fokus. Derfor utforsker og beskriver jeg deres erfaringer og tanker. Kvale skriver at når fenomenologi brukes for å beskrive verden slik informantene opplever den, er det med utgangspunkt i at: «den virkelige verden er den mennesker oppfatter» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Det er de intervjuedes subjektive opplevelser forskeren kan få tak i. Ulike personer kan ha ulike opplevelser av samme fenomen, for våre oppfatninger preges av interesser, bakgrunn og forståelse. Dette innebærer at for å forstå et fenomen, må forskeren få tak i hvordan mennesker oppfatter, tenker om og beskriver fenomener, det vil si de intervjuedes fortolkning av virkeligheten.

Hermeneutikk betyr å forstå, tyde eller fortolke. Opprinnelig ble det hermeneutiske tolkningsprinsippet brukt for å tolke teologiske tekster og lovtekster. Begrepet hermeneutikk brukes i dag innenfor flere fagfelt, og ofte brukes tekster i muntlig eller skriftlig form som det viktigste materialet. Målet med den hermeneutiske fremgangsmåten er å oppnå forståelse av teksten gjennom fortolkning (Kvarv, 2014). I denne avhandlingen er det de muntlige fortellingene til lærerne jeg har intervjuet, som danner utgangspunkt for de transkriberte tekstene jeg har tolket. Gjennom fortolkningen av tekstene forsøkte jeg å forstå det lærerne fortalte meg om leseundervisning på ungdomsskolen. Min bakgrunn som lærer preger min forforståelse av fenomenene lærerne forteller om, det farger også min tolkning av det de sier. Som forsker må jeg være klar over min egen forutinntatthet, eller slagside som jeg har etter mange års erfaring i praksisfeltet jeg nå forsker på. Når jeg finner noe i datamaterialet som ikke stemmer med min forforståelse, kan ny innsikt oppstå, og min forståelse av fenomenet jeg undersøker vil endres. Denne dialogen mellom forskeren og det som tolkes kalles *hermeneutikk* (Nilssen, 2014). I arbeidet med å tolke intervjutekstene leste jeg faglitteratur

som gav meg større forståelse av hva lærerne hadde sagt. Når vi får økt forståelse av de ulike delene i en tekst, virker dette inn på vår fortolkning av helheten. Slik går prosessen i en sirkel, og vår forståelse av både helhet og deler utvikles stadig. Dette kalles den *hermeneutiske sirkelen* (Kvarv, 2014). Overført til forskningsprosjektet innebærer dette, at samtidig som jeg som forsker må være bevisst min egen forforståelse, må jeg være åpen for dataene som samles inn gjennom intervjuene. Gjennom min forforståelse vil jeg tolke og forstå det som formidles i intervjusituasjonene og i de innsamlede dataene. Samtidig vil min forforståelse påvirkes av kunnskapen som informantene bringer inn i forskningsarbeidet, og ved å se det de sier i lys av konteksten forskningen foregår i. Slik vil min kunnskap og forståelse utvikles og endres ved at jeg befinner meg i en hermeneutisk sirkel.

3.1.2 Induksjon, deduksjon eller abduksjon?

I analysearbeidet er det vanlig å skille mellom induktive, deduktive og abduktive tilnærminger.

Induksjon betyr å generalisere (Kvarv, 2014, s. 24). Man trekker konklusjoner ved å studere en rekke enkelttilfeller. Når forskeren arbeider slik, samles dataene inn på en systematisk måte, uten at forskeren på forhånd har oppfatninger om hva som er viktig og mindre viktig. Etterpå studeres dataene og grupperes ut fra mønstre forskeren ser, for deretter å formulere forklaringer på mønstrene. Til slutt generaliseres det ut fra funnene en gjør. Det vil si at med utgangspunkt i funnene i datamaterialet danner forskeren teorier (Kvale & Brinkmann, 2015; Kvarv, 2014).

Induksjonsprinsippet ble kritisert av David Hume, som påpekte svakheter med prinsippet. For det første er det et logisk problem at all empiri baserer seg på observasjoner av allerede inntrufne hendelser. Dette gjør at en ikke kan si noe sikkert om fremtidige hendelser, for de kan ikke observeres. For det andre er det et psykologisk problem at mennesker forventer at hendelser som ikke har skjedd vil inntreffe, fordi vi venter at et bestemt fenomen følger etter at et annet. Dette gjør oss til vanetenkere, og vanetenking er uvitenskapelig. I tillegg er det et metodisk og teoretisk problem hvor mange enkelttilfeller induksjonen skal baseres på. Selv om man registrerer mange enkelttilfeller, kan det dukke opp avvik fra de observerte tilfellene, som kan svekke, eller eventuelt avkrefte konklusjonen (Kvarv, 2014).

Deduksjon handler om å trekke logiske slutninger fra noe allment til noe individuelt, der forskeren utleder testbare hypoteser. Hensikten er å forsøke å motbevise dem (Kvale & Brinkmann, 2015). Konklusjonen i en deduktiv slutningskjede bygger på premisser. Hvis

premissene er korrekte, kan en stole på konklusjonen. Problemet er at det er vanskelig å kunne være sikker på at premissene stemmer (Kvarv, 2014).

Forskere vil i dag ikke vedkjenne seg ytterpunktene induksjon og deduksjon som slutningsprinsipper i sine rendyrkede former. Grunnen er at de er belemret med så mange svakheter og problemer (Kvarv, 2014). Mellom de to ytterpunktene som induktiv og deduktiv tilnærming representerer, finner vi den *abduktive* tilnærmingen. Abduksjon er en måte å resonnerer på som kan brukes når man trenger å forstå eller forklare noe, som egner seg godt når man studerer menneskets uforutsigbare verden. En forsker som skal analysere intervjudata kan arbeide med en induktiv, deduktiv eller abduktiv tilnærming, eller bruke en kombinasjon av disse (Kvale & Brinkmann, 2015).

I mitt forskningsprosjekt tar jeg ikke utgangspunkt i teorier for å teste hypoteser, målet er heller ikke å finne ut om virkeligheten stemmer med teorien. Tilnærmingen er derfor ikke deduktiv. Intensjonen er heller ikke å generalisere ut fra funnene jeg gjør, som er typisk ved en induktiv inngang til forskningen. Derimot vil jeg plassere meg mellom disse to ytterpunktene, med en abduktiv inngang. I intervjuene med de tre lærerne prøvde jeg å møte med et åpent sinn, i tråd med den fenomenologiske tankegangen. Den samme åpne innstillingen var viktig under analysen av intervjuene, fordi jeg var ute etter å finne ut hva datamaterialet fortalte meg. Selv om funnene jeg gjorde ikke kan generaliseres til å gjelde alle norsklærerne i Norge, kan det lærerne i undersøkelsen fortalte være gjenkjennbart også for andre norsklærere. I denne delen av prosessen kan det hevdes en induktiv inngang. I det videre arbeidet, under tolkningsarbeidet, ble aktuell teori sett opp mot funnene i analysen. I tillegg til lest teori, har jeg mine erfaringer med lesing i norsk på ungdomstrinnet, som til sammen danner grunnlaget for min forforståelse av det jeg forsker på. I den hermeneutiske fortolkningsprosessen beveger jeg meg mellom min analyse av det lærernes utsagn, lest teori og egne erfaringer. På denne måten veksler jeg frem og tilbake mellom empiri og teori gjennom en abduktiv tilnærming til forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 224-225).

3.2 Forskningsdesign

3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju

For å samle inn data om emnet jeg forsket på, gjennomførte jeg kvalitative individuelle forskningsintervju med tre lærere. Et kvalitativt forskningsintervju kan hjelpe meg å «forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). I min studie ønsket jeg å forstå sider ved leseopplæring i norsk på

ungdomstrinnet, sett fra lærernes perspektiv. Derfor var det hensiktsmessig å gjennomføre kvalitative forskningsintervju.

3.2.2 Semistrukturert forskningsintervju

Kvalitative intervju kan være strukturert i større eller mindre grad. Ytterpunktene er på den ene siden et intervju som er strukturert med fastsatte svaralternativer, og på den andre siden et ustrukturert intervju. Sistnevnte har mer preg av en samtale, og spørsmålene tilpasses til situasjonen. En mellomting mellom disse to intervjuformene er det semistrukturerte, eller delvis strukturerte intervjuet (Johannessen et al., 2016, s. 147-148). Jeg så noen fordeler med det semistrukturerte intervjuet, som gjorde at jeg bestemte meg for å bruke dette.

Intervjuguiden hjalp meg til å holde flyt og en viss struktur i intervjuene. I guiden hadde jeg forslag til en rekke spørsmål angående de temaene som jeg ønsket å belyse under intervjuet. Som uerfaren forsker var dette en god støtte, jeg kunne konsentrere meg om å være tilstede i intervjusituasjon, og sjekke med intervjuguiden at ingen viktige temaer ble avglemt. I tillegg kunne jeg i det semistrukturerte intervjuet følge opp det informanten sa i større grad enn i de helt strukturerte intervjuene. Det semistrukturerte intervjuet brukes når forskeren skal få tak i beskrivelser av informantens livsverden, der fortolkningen av de fenomenene som beskrives har stort fokus. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Dette passer godt som beskrivelse på studien min, der jeg ønsket jeg at informantene skulle beskrive sine tanker og erfaringer med leseopplæring i norsk på ungdomstrinnet, slik at jeg kunne forstå fenomenet ut fra deres perspektiv. Informantene måtte gis mulighet til ganske fritt å fortelle med rike beskrivelser om sin livsverden, samtidig som jeg forsøkte å få belyst de spørsmålene, eller temaene, som var mål for undersøkelsen.

3.2.3 Utvalg og rekruttering av informanter

Når man velger ut informanter til en undersøkelse, er fremgangsmåten avhengig av om det er en kvalitativ eller en kvantitativ undersøkelse. En forsker som skal gjennomføre en kvantitativ undersøkelse er opptatt en at informantene skal være tilfeldig utvalgt (Johannessen et al., 2016, s. 113). Studien jeg gjennomførte var en kvalitativ undersøkelse, og da er det andre prinsipper som ligger til grunn. Forskeren går gjerne strategisk frem for å finne informantene. Johannessen kaller dette *strategisk utvelgelse* (Johannessen et al., 2016, s. 117). Det er viktig å finne informanter som har erfaring med, og kunnskap om, emnet som skal forskes på. Dette er nødvendig for å få samlet inn data man trenger for å få svar på forskningsspørsmålene. I mitt prosjekt var utvelgelsen av informanter *kriteriebasert* (Johannessen et al., 2016, s. 120).

Det betyr at man stiller noen kriterier som må oppfylles av informantene. I dette forskningsprosjektet måtte informantene være faglærere i norsk, og de måtte ha erfaring med lesing i norskfaget på ungdomstrinnet. Dette var for at jeg skulle få relevante og gode svar på spørsmålene mine om motiverende lesing på ungdomstrinnet. Siden det var ungdomsskolelæreres refleksjoner jeg var ute etter, var det hensiktsmessig å rekruttere informanter på skoler med ungdomstrinn.

I arbeidet med å rekruttere informanter til undersøkelsen, brukte jeg to forskjellige fremgangsmåter. Først benyttet jeg meg av kontakter jeg har, som er lærere. De ble spurt om de kunne sette meg i kontakt med norsklærere på ungdomstrinnet som ville fortelle om sine refleksjoner angående motiverende lesing på ungdomstrinnet. Denne måten å finne informanter på kalles *snøballmetoden* (Johannessen et al., 2016, s. 119). Jeg satte ut tre snøballer, gjennom kontakter i tre ulike kommuner. Slik kom jeg i kontakt med to informanter. To av kontaktene gav meg én informant hver. Fordelen med å gjøre det på denne måten, er at informantene kommer fra ulike geografiske områder, og dermed representerer de ulike skolemiljø. I tillegg var det større sjanse for at jeg som forsker ikke kjente de jeg intervjuet på forhånd. Dermed kunne vi møtes til intervjuet uten etablerte holdninger og forventninger til hverandre. Dette tenker jeg kan påvirke intervjusituasjonen, og hva som kommer ut av intervjuet. Nå var det imidlertid slik at én av informantene møtte jeg første gang ved intervjuet. Den andre hadde jeg truffet noen ganger før vi møttes til intervju, men ikke i jobbsammenheng. Begge jobber på 1-10-skoler på tettsteder med omtrent samme befolkningsstørrelse.

Den tredje informanten tok jeg direkte kontakt med på telefon og spurte om hun ville delta i studien. Jeg ble kjent med henne i forbindelse med et studium vi tok sammen for noen år siden. Hun jobbet da, det gjør hun fortsatt, som norsklærer på ungdomstrinnet, og jeg husket henne som veldig opptatt av lesing på ungdomsskolen. Derfor tenkte jeg at hun passet godt som informant i min studie. I tillegg representerer hun et miljø som er annerledes enn de to andre informantene. Hun jobber på en ungdomsskole i en by.

Jeg la stor vekt på å finne informanter fra ulike geografiske områder, slik at datainnsamlingen ble gjort i ulike miljø. Dette mener jeg er et poeng, fordi lærere som arbeider på ungdomsskoler på ulike steder, kan bidra med ulike tanker og erfaringer til studien. Siden jeg selv bor på en liten plass med svært oversiktlige forhold, unnlot jeg å rekruttere informanter fra eget nærmiljø. Dette var et bevisst valg jeg gjorde, både av hensyn til konfidensialiteten til informantene, og fordi jeg ville unngå å ha nær kjennskap til de som ble intervjuet i studien.

3.2.4 Antall informanter

Formålet med forskningsprosjektet var å få innsikt i hva lærere på ungdomstrinnet tenker om motiverende leseundervisning. Spørsmålet var hvor mange informanter som måtte til for å finne svar på de spørsmålene jeg stilte. Ifølge Kvale kan det være en fordel å gjennomføre færre intervjuer i undersøkelsen, og heller sette av tiden til forberedelse og analyse av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Hensikten i denne studien var å være grundig og gå i dybden, både under intervjuene, og senere under analysen. Jeg skulle ikke generalisere eller teste hypoteser om forskjeller mellom grupper, da ville det ha vært nødvendig med flere informanter. Sett i sammenheng med tiden som var tilgjengelig for å gjennomføre studien, og hensikten med studien, fant jeg ut at tre lærere ville gi meg et innblikk i tre ulike kulturer. I denne sammenhengen er det tilstrekkelig til å forstå noen sider ved motiverende leseundervisning, sett fra informantenes perspektiv. Selvsagt kan jeg ikke anta at de tre lærerne jeg har intervjuet representerer alle norsklærerne på ungdomstrinnet. Likevel mener jeg at fortellingene og tankene deres kan gi gjenkjennelse hos lærere som arbeider for å motivere ungdomsskoleelever til å lese.

3.2.5 Prøveintervju

Før gjennomføringen av intervjuene tok til, gjennomførte jeg ett prøveintervju. Dette gjorde jeg av flere grunner. En grunn er at intervjusituasjonen var en ny erfaring for meg. Ved å trene på å gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju, fikk jeg større innsikt i hvordan jeg fungerte som intervjuer, og om jeg foretok meg noe som måtte justeres. Det kunne for eksempel være måten spørsmålene ble stilt på, eller kroppsspråket mitt. En annen grunn er at dette gav en mulighet til å teste ut om intervjuguiden og spørsmålene i den fungerte etter intensjonen. For å oppnå best mulig kvalitet på forskningsintervjuene, var det viktig for meg å gjennomføre et prøveintervju.

Etter prøveintervjuet fikk jeg tilbakemeldinger som jeg tok med meg videre til forskningsintervjuene. Tilbakemeldingen var at spørsmålene i intervjuguiden ble opplevd som dekkende og konkrete for temaet jeg skulle undersøke. Jeg fikk innspill på at jeg kunne spørre hvordan lærerne konkret arbeider med lesing, for eksempel hvor ofte lærerne setter av tid til lesing av tekster, som elevene velger selv. Andre relevante spørsmål jeg kunne stille, var om lesing i fritt valgt litteratur timeplanfestes, og om norsklæreren samarbeider med andre lærere om å motivere elevene til å lese. Innspillene fra prøveintervjuet var nyttige å ha med seg til

forskningsintervjuene, for de gav meg ideer til hva som kunne være viktig å få frem i intervjuene.

3.2.6 Intervjusituasjonen

Informantene fikk velge sted for intervjuene, og vi avtalte tidspunkt som passet for begge parter. Forutsetningen var at vi kunne være et sted vi kunne samtale uforstyrret. To av intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplasser, mens det tredje intervjuet av praktiske årsaker ble gjennomført hjemme hos informanten. Intervjuene startet med en brifing. Jeg informerte kort om formålet med intervjuet, og jeg spurte om det var noen spørsmål før vi satte i gang samtalen. Jeg gikk inn for å få god kontakt med lærerne under intervjuene. Kvale skriver om viktigheten av å få god kontakt med den man intervjuer. For å oppnå dette, må forskeren bygge opp et tillitsforhold til sine informanter, være en god lytter og vise interesse for det de sier (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Dette la jeg stor vekt på under intervjuene. Med små nikk og blikk-kontakt ønsket jeg å signalisere at jeg fulgte med på, og var interessert i, det de sa. I tillegg fulgte jeg opp det de fortalte om med relevante oppfølgingsspørsmål, for å få utdypet interessante ting de fortalte om.

Intervjuene ble tatt opp på to enheter, min mobiltelefon og en digital opptaker. Dette var for å sikre i tilfelle en av enhetene sviktet. På forhånd hadde informantene godkjent lydopptak i det informerte samtykket. Opptakene gjorde at min oppmerksomhet kunne være rettet mot at samtalen med informanten gikk mest mulig naturlig rundt temaene i intervjuguiden, og at jeg fikk svar på de spørsmålene jeg måtte stille for å få svar på det jeg lurte på. Jeg kunne konsentrere meg fullt og helt om samspillet med den jeg intervjuet, og hva vedkommende sa. Når intervjuene senere skulle transkriberes, kunne jeg stoppe avspillingen, spole tilbake, spille av på nytt, og dermed få med alle elementene i den verbale kommunikasjonen.

I tillegg til lydopptakere, hadde jeg en notatblokk som jeg noterte i under intervjuene. Det kunne være spørsmål jeg kom på at jeg ville stille, men som jeg måtte vente med, fordi jeg ikke ville avbryte informanten. Noen ganger trengte jeg å få klarhet i om jeg hadde oppfattet ting riktig, eller for å få forklart sammenhenger som jeg ikke forstod i det som ble sagt.

Under avrundingen av intervjuene spurte jeg informantene om det var noe de ville si, som de ikke hadde fått sagt underveis i samtalen. I denne fasen av intervjuet ble det av noen presentert tanker som ikke var kommet tydelig frem tidligere i intervjuet. Det kom også utdypinger av momenter som var nevnt, men som ble presisert enda tydeligere. Jeg opplevde

at det ble en god avrunding av intervjuene å la informantene få mulighet til å fortelle mer, hvis de ønsket det.

3.2.7 Analyse

For å gjøre intervjuene tilgjengelig for analyse, ble lydopptakene transkribert.

Transkripsjonene av intervjuene gjorde jeg etter hvert som intervjuene var gjennomført.

Dermed var samtalen ganske fersk, og jeg kunne huske mye av samtalen da jeg spilte den av under transkriberingen. Da jeg hørte på lydopptakene, hendte det flere ganger at jeg oppdaget ting som ble sagt i samtalen, som jeg ikke hadde fått med meg under intervjuet. Eller jeg oppfattet at intervjupersonen kanskje hadde ment å uttrykke noe annet med det som ble sagt enn jeg oppfattet i intervjusituasjonen. Kvale skriver at forskere som transkriberer intervjuene selv: «(...) vil allerede ha påbegynt meningsanalysen av det som ble sagt» (Kvale s. 207). Da jeg transkriberte det første intervjuet, oppdaget jeg at kanskje kunne jeg ha vært bedre til å følge opp det informanten fortalte om, i stedet for å stille spørsmål som noen ganger tok samtalen i en annen retning. Under de neste intervjuene var jeg mer bevisst å følge opp det lærerne fortalte om. Tross gode intensjoner, kan jeg kan ha gått glipp av viktig informasjon, fordi jeg klarte ikke alltid å følge opp med gode spørsmål til det lærerne fortalte om. Dette er nok blant annet et resultat av at jeg var spent i intervjusituasjonene, fordi å intervju lærere er noe jeg ikke har så mye erfaring med. Derfor var intervjuguiden god å gripe til når jeg følte at informanten hadde sagt det hun ville si om emnet. Forskningsdeltakerne ble anonymisert under transkripsjonen ved at de fikk fiktive navn.

Siden min plan først og fremst var å finne meningsinnholdet i samtalene, valgte jeg til en viss grad å legge vekt på stemmeleie og intonasjon. Kvale og Brinkmann peker på at overføringen av lydopptaket til skriftlig form innebærer en andre abstraksjon der blant annet stemmeleie og intonasjon går tapt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). For å få med noen variasjoner i måten informantene uttrykte seg på, valgte jeg å markere noen ting som jeg mente kunne være viktige under analysen av dataene. Ord som ble lagt ekstra trykk på er uthevet med fet skrift, men ved sitering i teksten er ikke disse uthevingene med. Når jeg beskriver hva informantene gjør (f.eks. latter eller sukking) er det skrevet i parentes slik: (latter). Passasjer på lydopptaket hvor det som sies er uklart er markert med: (uklar tale). Pauser i ytringen som varer noen sekunder er markert med tre prikker etter hverandre. (Eksempel på transkripsjon, se vedlegg 1).

Transkripsjonen valgte jeg å gjøre tilnærmet ordrett og ortografisk. I de tilfellene hvor det ble mange små fyllord etter hverandre, som for eksempel: eh, ja og øh, tok jeg med maks to fyllord. Disse små ordene bruker man gjerne når man snakker for å få små pauser, fordi man tenker på den beste måten å formulere seg på. Det kan også være et tegn på usikkerhet, nøling, derfor kunne de være viktig i det videre analysearbeidet. Jeg valgte imidlertid å ta bort disse småordene i sitatene som er gjengitt i avhandlingen. Ved sitering fra intervjuene i avhandlingen som skal publiseres, er det viktig å ta hensyn til den etiske dimensjonen. Kvale & Brinkmann påpeker at ved ordrett sitering av det som sies i en samtale, kan det se ut som at det som sies er uten sammenheng og lite gjennomtenkt. Det kan derfor være nødvendig å endre sitatene til en mer korrekt skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 254).

Sitater fra informantenes uttalelser er skrevet i kursiv i teksten. Når lengre utdrag gjengis, er de markert med innrykk. Småord er redigert bort, og dialektord er skrevet på bokmål. Sitater er gjengitt på «korrekt» skriftlig form. Når jeg skal presisere hvem ord som f.eks jeg eller de handler om, kommer det substantivet som hører til i skarpe klemmer slik: [elevene].

3.2.8 Analyse og tolkningsarbeidet

Miles og Hubermann har rettet kritikk mot kvalitative studier (referert i Nilssen). Kritikken går ut på at leseren i liten grad får innsyn i hvordan forskeren har funnet frem til kategoriene som gir svar på forskningsspørsmålene. For å gi leseren denne innsikten, må analyseprosessen gjøres transparent for leserne. Det gjøres ved at forskeren i detalj beskriver hvordan hun går frem i analyseprosessen. Beskrivelsen kan hjelpe leserne til å vurdere om funnene er reliable og valide (Nilssen, 2014, s. 154). Derfor skal jeg på en konkret og detaljert måte beskrive min analyseprosess.

Første steg i mitt systematiske analysearbeid bestod i at jeg, med et mest mulig åpent sinn, leste grundig gjennom de transkriberte intervjutekstene. Jeg leste én tekst om gangen, mens jeg noterte stikkord og spørsmål i margin til det jeg leste. Gode sitater og uttalelser ble markert med markeringstusj. Formålet med denne innledende lesingen av tekstene er å få et overblikk over det innsamlede materialet, og oversikt over hovedmønstre, uten å gå i dybden på enkeltdetaljer (Malterud, 2011; Nilssen, 2014). Etter gjennomlesingen hadde jeg notert ned et stort antall stikkord og begreper, eller kodeord. Kodene kom jeg frem til ved nærlesing av det transkriberte materialet, det var uttalelser og ord informantene brukte, mine tanker om det de sier, og begreper fra min teoribakgrunn. Eksempler på kodeord er *bruke tid*, *god leseopplevelse* og *tilpasse tekstvalg*.

Neste skritt i analysen var å klassifisere det kodete materialet i kategorier. Jeg la merke til at en del av kodene dukket opp i flere av de transkriberte tekstene, og at noen av kodene var innholdsmessig beslektet med hverandre. Så stilte jeg meg spørsmålet: Kunne jeg finne noen fellestrekk, mønster, eller sammenhenger mellom kodene jeg hadde notert i de transkriberte tekstene?

For å finne slike mønster, notere jeg ned kodene på post-it-lapper som jeg la utover et bord. Neste skritt var å gruppere kodelappene. Jeg forsøkte å se sammenhenger mellom kodene og la koder som kunne høre sammen i grupper. Jeg endte opp med fire begrep som jeg tenkte var dekkende for kodene jeg hadde funnet. Disse var *lesereferanser*, *tilpasse lesestoff*, *gode leseopplevelser* og *lærerens rolle*. Nå var jeg i gang med å utvikle mer abstrakte begreper i arbeidet med å utvikle kategorier. Senere i prosessen viste det seg at de fleste av disse begrepene var for lite presise, de måtte nyanseres og videreutvikles for å dekke sentrale temaer i datamaterialet. *Gode leseopplevelser* var det eneste begrepet som ble beholdt som kategori.

Neste skritt i analysearbeidet var å stille spørsmål til tekstene mens jeg leste. Jeg stilte spørsmål om: Er det noe informantene gjentar gjennom samtalen? Hva bringer informantene inn i samtalen angående tema, som jeg ikke har tatt initiativ til? Er det noe som overrasker meg i det som sies? Jeg går ut fra at temaer som gjentas av informantene, eller temaer som informantene selv tar opp, sannsynligvis er viktige for henne, det er derfor det tas opp. Denne informasjonen, kombinert med kodingen jeg hadde gjort tidligere, gav meg et utgangspunkt til å skrive en kort, oppsummerende tekst om hva den enkelte lærer hadde uttrykt i intervjuet, slik jeg tolket det. Denne oppsummeringen av intervjuene var til god hjelp senere i kategoriseringen og analysen, fordi det ble tydelig at informantene hadde noen felles erfaringer, men også noen som var unike.

For å komme videre i analysearbeidet, måtte jeg komme dypere inn i det intervjuetekstene kunne fortelle meg. Dermed gikk jeg i gang med å skrelle bort «støy» i materialet. Det vil si informasjon som forstyrrer det jeg vil finne svar på (Nilssen, 2014, s. 84). Som forsker må en være klar over at ved å luke ut noe av informasjonen lærerne kom med, risikerer man å se bort fra noe som er viktig for informantene å få frem. I arbeidet med å velge ut det som skulle være med videre i forskningsprosessen, la jeg vekt på å velge ut informasjon som kunne besvare problemstillingen. Samtidig som jeg fjernet forstyrrende informasjon, foretok jeg en meningsfortetting av intervjuetekstene. Dette innebærer at uttalelsene til informantene forkortes til kortere formuleringer, sett fra informantens synsvinkel, slik forskeren tolker det

som er sagt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). Meningsfortettingen gjorde at jeg synes jeg kom tettere inn på det informantene hadde sagt under intervjuene.

Etter at jeg var ferdig å meningsfortette de tre intervjuene, klippet jeg ut den fortattede teksten, slik at ett utklipp utgjorde én meningsenhet. Så forsøkte jeg å legge lappene i de kategoriene jeg hadde kommet frem til under den åpne kodingen. Jeg oppdaget at det ble vanskelig å plassere en del av utklippene, som ikke passet inn i de fire grupper. De fire kategoriene måtte, som jeg skrev ovenfor, videreutvikles.

Jeg gikk noen runder mellom mine kategorier, de transkriberte- og de meningsfortattede tekstene før jeg til slutt kom frem til de endelige kategoriene. Kategorien *lærerens rolle* ble til kategoriene *engasjert lærer* og *gode ideer hos hverandre, det forventes at man skal skape gode lesere* og *koble hodene på lesingen*. Kategorien *lesereferanser* fikk nytt navn: *lesereferansene har endret seg*. Det nye navnet spisser seg inn mot hva som er innholdet i kategorien. Kategorien *tilpasse lesestoff* ble til kategoriene *kjenne seg igjen i teksten* og *kjenne sine elever*. Kategoriene *tidspress* og *lesing i fellesskap* ble kategorier som kom til da jeg leste materialet på nytt. For å få en oversiktlig struktur på funnene, bestemte jeg meg for å la de tre forskningsspørsmålene danne utgangspunkt for de tre hovedkategoriene *motiverende leseopplæring*, *utfordringer* og *møte utfordringene*. Under de tre hovedkategoriene plasserte jeg kategoriene jeg hadde kommet frem til, der jeg mente de hørte til.

Under analysen kommer du frem til funn, mens du skaper mening i funnene gjennom tolkningsprosessen (Nilssen, 2014, s. 104). I teorien kan en forklare forskjellen mellom disse to prosessene. Men i min kvalitative forskningsprosess har jeg i analysen og tolkningen pendlet mellom teori og datamateriale, mellom del og helhet. Dette er i tråd med det hermeneutiske fortolkningsprinsippet og en abduktiv tilnærming til forskningen, som jeg har redegjort for tidligere i teksten.

Når datamaterialet skal tolkes, bruker man teori for å forstå eller forklare funnene (Nilssen, 2014). Da jeg skulle i gang med tolkningen av funnene mine, så jeg at teorigrunnet kunne hjelpe meg til å forstå de fleste av funnene jeg hadde gjort, men ikke alle. Teorien kunne kaste lys over hva som kan motivere elevene til å lese, og hvordan utfordringene med å motivere svake lesere kan møtes. Jeg måtte finne forskning som kunne gi si noe om hvilken rolle samarbeid mellom lærere og lærerens mestringsforventning kan spille for elevene når de skal bli motiverte til å lese. Derfor måtte jeg lese meg opp på teori og utvide teorigrunnet jeg hadde startet med.

3.3 Etikk

3.3.1 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet omtales av mange i metodelitteraturen som de viktigste kategoriene for å vurdere om forskningsarbeidet kvalitetsmessig kan godkjennes som forskning. Det diskuteres om reliabilitet er et egnet begrep å bruke innenfor kvalitativ forskning, siden det stammer fra kvantitativ forskning, og det innebærer at et forskningsarbeid skal kunne gjentas med samme resultat, at arbeidet skal være etterprøvbart. I kvalitative prosjekter er ikke dette et mål. Begrepet kan likevel brukes hvis det innholdet passer til kvalitativ forskning (Anker, 2020, s 108). Reliabilitet og validitet tilsvarer de norske begrepene pålitelighet og gyldighet, som jeg velger å bruke.

Pålitelighet har med forskningsresultatene troverdighet å gjøre, og om andre forskere kan få samme resultat ved å gjenta forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). For å styrke påliteligheten i min studie, har jeg lagt vekt på å være transparent ved å beskrive alle deler av prosessen detaljert og åpent, slik at leseren kan få forståelse av arbeidet som har ledet fram til rapporteringen. I beskrivelsen av prosessen har jeg også beskrevet utfordringer og problemer jeg har møtt underveis i arbeidet.

Informantene ble tilbudt å lese gjennom de transkriberte intervjuene, slik at de eventuelt kunne bekrefte eller komme med innspill på min fortolkning av det de sa da de ble intervjuet. En av lærerne valgte å lese gjennom transkripsjonsteksten etter intervjuet med henne. Hun kom med innspill på noen opplysninger hun hadde gitt, som jeg hadde misoppfattet. Dermed kunne jeg rette opp feilene i teksten. Hvis de to andre informantene hadde lest gjennom transkripsjonene av deres intervjuer, kan det hende de også hadde funnet noe jeg skulle ha rettet opp i den transkriberte teksten. Dette ville ha styrket påliteligheten til resultatene jeg har kommet frem til i forskningsprosjektet.

Gyldighet dreier seg i samfunnsvitenskapene om en metode egner seg til å undersøke det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Kvale påpeker at vurderingen av gyldighet pågår gjennom hele forskningsprosessen fra tematiseringen av undersøkelsen til rapporteringen (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien er det gjort valg av metoder som skal kunne brukes i arbeidet med å få en større forståelse av fenomenet motiverende leseopplæring på ungdomstrinnet

Forarbeidet og gjennomføringen av intervjuene kan styrke eller svekke gyldigheten. Utarbeidningen av spørsmålene må gjøres gjennomtenkt og grundig. Hvis man går for smalt ut, at spørsmålene ikke dekker området forskeren ønsker å forstå, kan dette bli en feilkilde i analysearbeidet. Kanskje forstår ikke den som blir intervjuet hva en spør etter. Spørsmålene kan være for uklart formulert, eller det benyttes begreper den intervjuede ikke forstår, slik at intervjueren ikke får ut den informasjonen hun er ute etter. Under arbeidet med intervjuguiden la jeg vekt på å utforme korte og presise spørsmål med ord og begreper som jeg regnet med at informantene forstod. (Intervjuguide, se vedlegg 2).

Underveis i intervjuet prøvde jeg å forsikre meg om at jeg oppfattet det lærerne sa korrekt. Hvis jeg var usikker på om jeg hadde oppfattet det som ble sagt riktig, stilte jeg oppklarende spørsmål for å forsikre meg om det. Denne forsikringen om at utsagn er korrekt oppfattet gir analysearbeidet et sikrere grunnlag. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). På samme måte opplevde jeg at informantene stilte oppklarende spørsmål til meg når jeg sa noe som var uklart. Å stille oppklarende spørsmål styrker gyldigheten. Det kan svekke gyldigheten at jeg under intervjuene av og til ikke fulgte opp det informantene fortalte, det hendte jeg sporet av og dreide samtalen i en annen retning. I disse tilfellene kan jeg ha gått glipp av datamateriale som kan ha gitt andre funn under analysen.

I tillegg har vi det mellommenneskelige planet, hvordan samspillet fungerer mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet. Jeg la vekt på å forsøke å få samspillet til å fungere godt ved å lytte til det informantene fortalte og følge det opp i samtalen. Det var viktig å signalisere at jeg ikke var ute etter bestemte svar. Før intervjuene startet, kjente jeg på at jeg var litt spent, noe som kan påvirke samspillet i et intervju, og dermed hvilken kunnskap som kommer ut av intervjuet. Jeg fortalte til informantene at jeg var spent, og noen av informantene fortalte at det var de også. Ved å si dette opplevde jeg at vi senket skuldrene før samtalen startet.

For å dempe det asymmetrisk maktforhold mellom meg som intervjuer og den som blir intervjuet, tenkte jeg over hva informantene kunne ha innflytelse på i forbindelse med intervjuet. Alle informantene fikk være med på å avgjøre hvor intervjuet skulle gjennomføres. To intervju ble gjennomført på arbeidsplassen til informantene, mens det tredje foregikk hjemme hos informanten. Under intervjuet lot jeg informanten avgjøre hvordan vi skulle sitte i forhold til hverandre. I tillegg la jeg vekt på å ikke være dominerende i samtalen. En slik dominans kan føre til at intervjupersoner kan holde opplysninger tilbake, eller ta i bruk andre mottiltak (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Det var viktig å få informantene til å fortelle om

sine tanker og erfaringer om motiverende leseopplæring på en åpen og fri måte, slik at dataene ble mest mulig pålitelige.

Studiens pålitelighet og gyldighet kan svekkes av at jeg selv er lærer, og at jeg har lang erfaring fra praksisfeltet jeg forsker i. For det første kan jeg ha påvirket informantenes fortellinger, det kan for eksempel tenkes at noen har fortalt meg det de trodde jeg ville høre, kanskje fordi de vil fremstå som flinke lærere. Under analysearbeidet og drøftingen har jeg vært oppmerksom på denne muligheten. For det andre har det vært utfordrende å forske på eget fagfelt. Det er lett å legge merke til det man allerede vet fra før, men slik dannes det ikke ny kunnskap. Ifølge fenomenologisk fremgangsmåte skulle jeg legge mine fordommer bort og se etter hva datamaterialet forteller. I praksis vil jeg alltid ha mine erfaringer med meg, det må jeg være bevisst, men det handler mer om å få til å stille de rette spørsmålene til de transkriberte tekstene for å få svar på det studien er ment å finne ut av (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). For å imøtekomme denne utfordringen, har problemstillingen vært styrende for hvilke spørsmål jeg stilte til materialet, og analysen av resultatene har vært gjort ut fra denne.

Å etterprøve min studie nøyaktig vil ikke være mulig. Informantene vil ikke være de samme, de vil bidra med andre erfaringer enn deltakerne i min studie gjorde, og dette vil påvirke kunnskapen som produseres i intervjuene. Funnene som gjøres i et intervju er et resultat av samspillet mellom intervjuer og den som intervjues. I møtet med en annen person kan samspillet endres, og en annen kunnskap produseres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49).

Studien jeg har gjennomført bygger på innsamlet datamateriale etter intervju med tre lærere. Datamaterialet er for lite til at resultatene kan generaliseres til å gjelde alle norsklærere i Norge. Likevel mener jeg at funnene har en overføringsverdi. De kan ha gyldighet utover utvalget undersøkelsen er gjort med. Det lærerne i min undersøkelse forteller om, kan være gjenkjennbart også for andre lærere som arbeider for å motivere svake lesere til å lese.

3.3.2 Ethiske overveielser

I forbindelse med forskning må forskeren gjøre noen etiske overveielser. Kvale og Brinkmann peker på fire områder som ofte diskuteres i etiske retningslinjer for forskere: informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 102).

Før intervjuene tok til skrev informantene under på at de samtykket til å la seg intervju (Jf. vedlegg 3). Det inneholdt informasjon om formålet med studien og hva det innebar for informantene å delta. I tillegg ble det opplyst om at det var frivillig å delta, og at de kunne

trekke seg fra undersøkelsen på hvilket som helst tidspunkt. I tillegg ble deltakerne forsikret om at jeg skulle ivareta personvernet ved at personopplysninger skulle brukes og oppbevares konfidensielt og i tråd med personvernregelverket. Informantene ble også sikret anonymitet ved at jeg brukte pseudonymer i stedet for faktiske navn. I tillegg gjorde jeg andre grep for å ivareta konfidensialiteten (se kapittel 4.1 Presentasjon av informantene). Som forsker er det likevel vanskelig å garantere full anonymitet, selv om en gjennomfører de nevnte tiltak. Siden dette er en kvalitativ studie med få informanter, er det i teorien mulig at kolleger gjenkjenner en lærer som har deltatt i studien.

Forskeren må tenke over hvordan han eller hun opptrer, og hva forskningsobjektene utsettes for ved å la seg intervju. Johannessen sier at en ved innsamling av data må spørre seg om det kan få negative følger for informantene (Johannessen et al., 2016, s. 86). Det kan f.eks. skje hvis forskeren stiller spørsmål som støter den man intervjuer. For eksempel kan spørsmålene være nærgående, intime eller svært konfronterende. Spørsmålene i dette forskningsprosjektet er ikke av intim eller konfronterende karakter. Da lærere ble spurt om praksisen de bedriver i klasserommet, kunne dette oppleves som nærgående, men det var viktig å innta en holdning preget av respekt og anerkjennelse for den informasjonen informantene gav. De lærerne som deltok i undersøkelsen, må slippe å føle ubehag slik at de angrer på at de ble med i forskningen.

Siden prosjektet innbefattet å gjøre lydopptak av intervjuer, og opptakene skulle oppbevares til prosjektslutt, måtte forskningsprosjektet meldes til Norsk senter for forskningsdata (NSD). NSD vurderte at behandlingen av personopplysninger i prosjektet var i samsvar med personvernlovgivningen, slik det var beskrevet i meldeskjemaet. (Godkjenning fra NSD, se vedlegg 4).

3.4 Metodologisk sammenfatning

Jeg startet kapitlet med å argumentere for mitt vitenskapelige ståsted, og viste at jeg har brukt kvalitativ metode i min studie for å fremskaffe dataene. Gjennom en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming prøvde jeg å forstå hva lærerne hadde fortalt. Deretter forklarte jeg forskningsdesignet, før jeg gikk inn på strategiene som ble benyttet for å velge ut og rekruttere informantene. Forberedelse og gjennomføring av intervjuene er redegjort for, samt hvordan jeg har gått frem i analyse- og tolkningsarbeidet. Til slutt har jeg drøftet studiens pålitelighet og gyldighet, og jeg har redegjort for etiske overveielser i forbindelse med studien.

4.0 Presentasjon av empiri

I dette kapitlet presenteres resultatene av datainnsamlingene i prosjektet. Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene og analyse av materialet, ble materialet inndelt i tre hovedkategorier. Disse er: *motiverende leseopplæring, utfordringer og møte utfordringene*. Under hovedkategoriene er dataene videre inndelt i underkategorier (se tabell 1). Jeg starter med å presentere de tre lærerne jeg har intervjuet.

4.1 Presentasjon av informantene

I dette forskningsprosjektet har jeg intervjuet tre norsklærere som arbeider på ungdomstrinnet. På tidspunktet da intervjuene fant sted jobbet de i tre ulike kommuner, men nå er disse tre kommunene blitt til to i forbindelse med kommunesammenslåingen 2020. Intervjuene ble gjennomført med én lærer om gangen.

For å bevare anonymiteten til informantene, er informasjon som kunne bidra til å identifisere dem anonymisert. Stedsnavn og navnet på skolene er utelatt. Det samme er navn på personer som ble nevnt i intervjuet, som kunne ha bidratt til å identifisere hvor intervjuet fant sted, og hvem som ble intervjuet. Opplysninger om når hendelser skjedde, som for eksempel årstallet en tekst ble lest, er også utelatt av samme hensyn. Størrelsen på skolene lærerne jobber ved er omtrentlig oppgitt, og det samme gjelder antall innbyggere hvor skolen er lokalisert. Alderen til lærerne fremkommer ikke, men antallet år som lærer er omtrentlig angitt. Lærerne har fått fiktive navn. Jeg har gitt dem navnene Eva, Siv og Brit. I det følgende presenteres de tre lærerne.

Eva

Eva jobber på en 1-10-skole på med litt over 100 elever med én klasse på hvert trinn, og det var her intervjuet ble gjennomført. Skolen ligger på et tettsted i det vi kan kalle i landlige omgivelser. Hun startet å jobbe som norsklærer på ungdomstrinnet da hun var nyutdannet for ni år siden. Eva sa at hun hadde tenkt mye på lesing, hvordan hun er som leselærer, og hvordan hun driver leseundervisning, etter at hun sa ja til å bli intervjuet av meg. Hun kom til intervjuet med innstillingen: «Veien blir til mens man går.» Hun gav ikke inntrykk av at hun hadde noe som bare «måtte sies», men møtte med en åpen innstilling til intervjusituasjonen. Var tydelig innstilt på å være i nuet i intervjuet, tenke og reflektere og se hvor det bar hen.

Siv

Siv jobber på en 1-10-skole på et litt større tettsted med to paralleller på hvert trinn, og antallet elever ligger på 200-300. Hun har jobbet som lærer i cirka 30 år. De fleste årene har hun tilbrakt på ungdomsskolen, men også noen år i videregående. Også dette intervjuet ble gjennomført på skolen hvor informantene arbeider. Da jeg ankom skolen, stod Siv og ønsket meg velkommen i inngangen. Hun var godt forberedt til samtalen, hadde tenkt nøye gjennom og gjort notater om hva hun tenkte var viktig å si angående temaet vi skulle snakke om. Da intervjuet startet, opplevde jeg at hun la bort notatene, var helt og fullt tilstede i intervjusituasjonen og kom med reflekterte svar på det jeg spurte om. Etter intervjuet så hun på notatene for å se om hun hadde fått sagt det hun mente var viktig å få frem.

Brit

Brit jobber på en ungdomsskole i sentrum av en by. Skolen har 300-400 elever, og det er flere paralleller på hvert trinn. Hun har jobbet som norsklærer på ungdomstrinnet i cirka 20 år. Dette intervjuet ble gjennomført hjemme hos Brit, etter hennes ønske. Grunnen var at det var utfordrende å finne lokale på skolen der hun jobber hvor vi kunne sitte uforstyrret og prate. Hun hadde forberedt seg til intervjuet ved å tenke gjennom hvordan hun arbeider som leselærer, og hva hun mener er viktig i arbeidet med å få ungdomsskoleelevene motiverte til å lese. Tankene om dette hadde hun notert i stikkordsform på et ark. Under intervjuet var min opplevelse at stikkordene ble lagt til side, og oppmerksomheten var rettet hundre prosent inn mot samtalen mellom oss.

4.2 Resultater

I dette kapitlet presenterer jeg resultatene fra intervjuene med de tre lærerne. Det er deres tanker og refleksjoner om motiverende leseopplæring, og utfordringer de møter i dette arbeidet som er tema for studien. Presentasjonen struktureres ut fra de tre forskningsspørsmålene, som er utarbeidet fra problemstillingen.

Under hvert av forskningsspørsmålene presenteres hoved- og underkategoriene empirien er strukturert i. Hovedkategoriene er direkte utledet av forskerspørsmålene, mens underkategoriene er dannet med utgangspunkt i informantenes fortellinger om temaet studien omhandler. Titlene på underkategoriene er hentet ut fra informantenes utsagn. Dette er ord og setninger de brukte, som fanger opp sentrale momenter i lærernes fortellinger om arbeidet med motiverende leseopplæring. I tabellen under vises oversikten over kategoriene.

De tre hovedkategoriene er, som nevnt, utledet av de tre forskerspørsmålene:

1. *Hva mener lærerne kan motivere svake lesere til å lese?*
2. *Hvilke utfordringer forteller norsklærerne at de står i når svake lesere skal motiveres til å lese?*
3. *Hvordan tenker norsklæreren at utfordringene kan møtes?*

Tabell 1. Oversikt over hoved- og underkategorier.

Hovedkategorier	Motiverende leseopplæring	Utfordringer	Møte utfordringene
Underkategorier (ord og uttrykk hentet fra intervjuene)	Engasjert lærer	Koble hodene på lesingen	Gode ideer hos hverandre
	Kjenne seg igjen i teksten	Tidspress	Kjenne sine elever
	Gode leseopplevelser	Leseerfaringene har endret seg	Lesing i fellesskap
		Det forventes at man skal skape gode lesere	

I arbeidet med å systematisere empirien i kategorier erfarte jeg at det er utfordrende å skille kategoriene fra hverandre, for alt er vevd inn i hverandre. Særlig gjelder dette kategorien *gode leseopplevelser*, som henger tett sammen med blant annet kategoriene *å kjenne sine elever* og *kjenne seg igjen i teksten* og *lesing i fellesskap*. Sistnevnte kategori knyttes opp mot hvordan lesing og arbeid med tekst i fellesskap i en klasse kan hjelpe til en bedre lesemotivasjon (alle mann alle-tanken). Jeg tenker at hovedkategoriene *motiverende leseopplæring* og *utfordringer* er to ganske adskilte kategorier, mens derimot hovedkategorien *møte utfordringene* er mer innvevd i de to andre hovedkategoriene.

For å styrke reliabiliteten i studien (Anker, 2020, s.88) viser jeg hvordan jeg har kommet frem til mine tolkninger av informantenes utsagn ved å gjengi informantenes stemmer i form av sitater. Til sitatene følger mine kommentarer. Som nevnt tidligere i teksten, presenteres informantene med fiktive navn.

4.3 Motiverende leseopplæring

Først presenteres lærernes erfaringer og tanker om hva som kan motivere elevene til å lese. Alle de tre lærerne snakket om noen elementer som er viktige i arbeidet for å skape lesemotivasjon; *engasjert lærer, kjenne seg igjen i teksten og gode leseopplevelser*. Disse elementene forteller hva lærerne sa at de vet og har erfart kan gi motivasjon til å lese.

4.3.1 Engasjert lærer

4.3.1.1 Vise engasjement

Alle de tre lærerne jeg intervjuet var opptatt av at læreren spiller en avgjørende rolle i arbeidet for å motivere elever til å lese, spesielt de svake leserne. Siv sier: *Så jeg tenker at vi må formidle et engasjement for lesing*. En måte for læreren å vise engasjement for lesing, som Eva og Brit er inne på, kan være å vise at man liker å arbeide med skjønnlitterære tekster. De utdyper dette lærerengasjementet ved å sette ord på hva de tenker det innebærer. Eva sier det slik:

Det sa jeg ikke i stad, men det tror jeg har mye å si, at de [elevene] ser at du [læreren] er en sånn som liker å pelle ifra hverandre tekster (trekker pusten) ah, dette her er så bra! Ikke sant? De ser at, «Do what you preach». Det er samsvar, at de blir litt gira av at jeg er gira.

Brit er også opptatt av betydningen av lærerens engasjement, men hun er litt mer moderat i uttalelsene angående hva hun tenker om lærerens påvirkningskraft når det gjelder motivasjonen for lesing:

Jeg tenker at en engasjert lærer er viktig. At man liker å holde på med det, at man viser det, og at man er engasjert i det man holder på med. Når man skal starte et leseprosjekt, at man på en måte viser at, å herregud, nå skal vi gjøre sånn, at man er litt engasjert, jeg tror det av og til kan smitte litt. I alle fall på noen kan det virke.

Begge sitatene viser at lærerne tenker at elevenes engasjement blir påvirket av leselærernes engasjement for tekstarbeid. Når Eva sier at elevene blir gira når hun er det, tolker jeg det slik at hun mener at lærerens engasjement påvirker elevene positivt til å arbeide med tekst, det kan få en klasse til å bli mer interessert i arbeidet. Brit tar et forbehold om at lærerens engasjement kan smitte, i hvert fall på noen elever. Dette kan være et uttrykk for at selv om hun mener at

lærerens engasjement er viktig, så tenker hun kanskje at for noen elever er det ikke nok med en engasjert lærer for å bli motivert til å lese.

4.3.1.2 Tro på at alle kan

Lærerens urokkelige tro på at alle elevene kan finne lesestoff som de finner glede i å lese fremheves som et viktig moment av Brit og Siv, mens Eva ikke nevner dette.

Brit er opptatt av å finne litteratur som fanger interessen hos elevene: *For jeg tror alltid det finnes ett eller annet som elevene kan bli interessert i når det gjelder lesing.* For å hjelpe elevene til å finne litteratur som kan lokke dem til å lese, forteller Brit at hun arbeider målbevisst for å friste elevene med litteratur på ulike måter:

Fordi at, ofte, man vet jo ikke hva man skal velge, man [elevene] vet ikke hva som fins. Så da har jeg prøvd litt forskjellig, med litt varierende resultat. Altså, enten har jeg vært på biblioteket først og lånt masse bøker, og så presenterer man [lærer] de og prøver å lokke dem litt. Ellers, så har jeg funnet ut at det ligger en del snutter på You-tube hvor forfatterne selv presenterer, hvor det kan være litt spennende og litt triggende for å få lyst til å lese ei bok. Eller jeg har av og til avtalt med bibliotekar som presenterer nye bøker. Og så har vi brukt foreningen !les sin tekstaksjon, og der får man jo en del, hva som finnes i dag av nye bøker. Og så har vi og prøvd at elevene selv presenterte bøker der de leste bøker og spilte inn på film, så det var en slags bokanmeldelse.

Brit signaliserer til elevene at alle kan finne noe de kan synes er interessant å lese i. Ved å introdusere variert litteratur for elevene, kan elever som strever med lesemotivasjonen lokkes inn i bøkens verden. I dette eksemplet er det elevenes interesse som vektlegges som det mest sentrale for å vekke leselysten.

Siv forteller også hvor viktig det er at læreren signaliserer at alle kan finne glede i lesing, men hun har en litt annen innfallsvinkel:

Mm, det er jo mange elever som kommer og tenker, at det med lesing, det er ikke noe særlig. Og det er sånn. At det er ikke alle elevene som jeg får med, det er ikke alle elevene som jeg tenker: «Ja, nå har jeg gitt dem den rikdommen som det er å ha leseglede», men jeg prøver i hvert fall, og jeg gir dem ikke opp. Det er ikke sånn at jeg tenker at: Ja, han der kommer aldri til å ville åpne ei bok før han er ferdig her på skolen, han skal gå TIP, og så skal han ut i jobb. Og så kommer han

kanskje til å lese noen instruksjoner eller bruksanvisninger, men det er det. Sånn prøver jeg å ikke tenke, jeg prøver å tenke at, å ha forventninger til at de faktisk skal finne glede ved å komme inn i teksten.

Siv fortalte om flere opplevelser der elever har funnet glede i å lese tekst, selv om de i utgangspunktet ikke hadde vist noen stor interesse for lesing. En av erfaringene gjorde hun i en tiendeklasse, hvor de hadde lest og jobbet med *Tante Ulrikkes vei*, skrevet av Zeshan Shakar. Underveis i arbeidet med boka hadde noen av elevene, som i utgangspunktet var ganske negativt innstilt til lesing, ikke vist den store interessen for arbeidet. *Jeg så ikke akkurat at det strålte utav øynene på dem*, sier hun. Som avslutning på arbeidet med boka hadde de presentasjon. Da ble Siv overrasket. Det viste seg at boka hadde truffet elevene innholdsmessig på en sterkere måte enn hun hadde forutsett. De hadde sett mye i boka som de kunne relatere til egne liv, og som de satte ord på i presentasjonen.

Dette eksemplet illustrerer at Siv er opptatt av at uansett hvordan innstillingen til lesing er, så må læreren ha tro på at alle elevene kan oppleve glede ved å lese. Slik jeg oppfatter det, mener hun at denne forventningen hos læreren kan være avgjørende for at noen elever leser, og at de faktisk kan oppleve glede ved det. Ett stikkord i dette eksemplet er *relatere*, at elevene kan relatere det de leser til eget liv. Slik finner de innholdet i boka interessant, og de kan seg egne meninger og synspunkter om det de leser.

Både Brit og Siv forteller om at de sender ut signaler til elevene sine om at alle kan finne noe å lese i som kan fenge dem. Særlig de som ikke identifiserer seg som lesere, har behov for at læreren tror på at de kan finne lesestoff som interesserer dem, og som de kan relatere seg til.

4.3.2 Valg av tekster

4.3.2.1 Innhold og layout

De tre lærerne hadde mange ideer om hvordan deres tekstvalg kan være med på å styrke motivasjonen for lesing. Ett utsagn som gikk igjen hos alle tre var at tematikken i tekstene måtte appellere til elevene, og da må de kjenne seg igjen i det teksten forteller. Brit formulerte seg slik:

Prøve å få det litt relevant, for å få opp litt engasjement i lesinga. «Dette her sier faktisk noe om ditt liv kanskje om vårt liv her nå.» Det tror jeg og kan være med på å skape et engasjement i lesinga. Så det å forstå teksten, å kunne kjenne seg igjen.

Det er ikke bare innholdet i tekstene som er viktig for å motivere til lesing. Lærerne var også opptatt av at en spennende layout kan friste elevene til å lese. Eva er opptatt av at illustrasjoner kan være til god hjelp:

For elever i dag responderer jo i mye større grad på bilder enn det vi gjorde før, så det kan jo være motiverende, dersom tematikken appellerer, dette med illustrasjoner, fordi de [elevene] er mer visuelle.

Film kombinert med tekstlesing kan også motivere, det har lærerne god erfaring med. Dette gir mulighet til å sammenligne bok og film og finne likheter og ulikheter i måten historiene fortelles på. Siv påpeker at: *Dette med oppbygging av film, det er jo veldig overførbart til tekster, skjønnlitterære tekster. Det kan man bruke.*

Lærerne var altså samstemte i at innholdet i tekstene er viktig for å få elevene motivert til å lese. De må kjenne seg igjen i tematikken, det må være noe de kan relatere til egne liv. Like enige var de om at det visuelle kan være en viktig faktor for å motivere elevene til å lese. Å lese en tegneserie, eller å se en film, kan være til god hjelp for noen elever.

Det lærerne sier om motiverende leseundervisning er kjent stoff, det de peker på er noen av ingrediensene i oppskriften på å skape motiverte lesende elever på ungdomstrinnet.

Litteraturen må engasjere elevene (Henning, 2017, s. 111). For å lykkes med det er både innhold og layout faktorer som kan hensyntas. Vi vet også at lærerens engasjement er avgjørende (Henning, 2017, s. 114; Lillesvangstu, 2008, s. 15). De tre lærernes erfaringer samsvarer med det litteraturen sier er smart å gjøre for å motivere elevene til å lese. Det de forteller om god leseopplæring er prinsipper alle norsklærere ønsker å jobbe etter i leseundervisningen, i hvert fall alle lærere som vil være gode leselærere. Likevel er det slik at hverdagen i klasserommet ikke alltid samsvarer med idealene for god leseundervisning, lærerne fortalte også om utfordringer i arbeidet med å motivere til lesing, det skriver jeg om i kapittel 4.4 Utfordringer.

4.3.2.2 Tekstarbeid i felles klasse

I en klasse vil elevene ha ulike interesser, og de vil befinne seg på ulike modningsnivå både når det gjelder leseferdighet og utholdenhet, samt evne til å forstå og reflektere over innholdet i tekster de leser. I det følgende forteller lærerne hvordan de forholder seg til disse ulike utgangspunktene blant elevene i en klasse.

Eva sier at klasser er svært ulike når det gjelder antallet lesere. Noen klasser har flere «lesere» enn andre klasser. I klasser med få «lesere» kan det være mer utfordrende å få elevene interessert i å lese tekster, spesielt klassiske verk. Hun mener at årsaken er at det kan være vanskelig for elevene å relatere seg til tematikken i de klassiske tekstene. Eva mener også at læreren må ta hensyn til modenhetsnivået i klassen når tekster velges:

Jeg har jo opplevd klasser, begge gjaldt niende- og tiendeklasser, der jeg har noen som *Et dukkehjem*, «å, dette var kjempegøy, kan vi ikke grave enda dypere?» Satt man der som lærer litt sjokkert (...) til de som, altså på samme alder, du [læreren] må legge vekk «Et dukkehjem», fordi du ser at de er ikke i den, de klarer ikke å gå inn i den bobla, og jeg tenker at okei, vi må vente enda ett år, kanskje det har skjedd noe med modenheten.

Eva er opptatt av to faktorer som er viktig å vurdere for læreren når tekster skal velges. For det første snakker hun om at det i noen klasser er flere «lesere», som bidrar til at lesingen blir lettere når tekster introduseres. Dette kan ha sammenheng med at flere lesere i en klasse fører til at stemningen til lesing blir mer positiv. Den positive stemningen bidrar til å løfte motivasjonen for lesing i hele klassen. I motsetning til klasser som domineres av elever som ikke leser så mye, hvor det kan bli vanskeligere å motivere elevene til å lese tekster. For det andre er modenhetsnivået hos elevene en faktor. En umoden elev kan oppleve at tematikken i tekstene er noe de ikke klarer å leve seg inn i, dermed oppleves innholdet i tekstene som lite relevante i deres liv, særlig gjelder dette de klassiske verkene. Samtidig er Eva klar på at lærerens tilnærming til tekstarbeidet, måten tekstene introduseres på og jobbes med, er avgjørende for hvordan elevene tar imot tekstene.

Brit forteller at når hun begynner med en ny klasse, pleier hun å velge tekster med spenning, driv, eller action. Med uttrykket «ny klasse» oppfatter jeg det som underforstått at hun her snakker om elever på 8. klassetrinn. Dette gjør hun for å få med flest mulig, fordi tekstlesingen ikke skal oppleves som tung, eller som hun selv sier: *jentete*. Hva hun legger i begrepet «jentete» utdypes ikke. Jeg tenker at det er tekster med for eksempel vennskaps- eller kjærlighetstematikk, som særlig fenger jenter i tidlig ungdomsskolealder. Siktemålet med tekstvalget er å koble også guttene på lesingen: *Slik at guttene også blir med, at man i alle fall prøver å få flere med*. Hun nevner også at det er utfordrende å få hele klassen engasjert i lesingen, og at det er sjelden det skjer. Etter den første «oppvarmingen», hvor Brit forsøker å få med flest mulig av elevene i tekstlesingen, introduserer hun dem for et bredt utvalg av tekster med stor variasjon i både innhold og vanskegrad.

Nei, jeg er ikke så redd for å bruke vanskelige tekster heller, så lenge man klarer å gripe an på en måte sånn at man får alle med seg, mm. Så, jeg er hverken redd for å bruke bildebøker, eller barnslige tekster, eller voksne tekster. Det er heller måten man klarer å formidle det på, legge fram og få elevene til å engasjere seg i det, ja. Så det trenger ikke bare å være ungdomsbøker.

Det ser ut som at Brit har en bevisst tanke om at når hun starter med en ny klasse, så tenker hun på hvordan flest mulig av elevene i klassen skal lokkes til tekstlesing. Dette gjør hun ved å velge tekster som skal fenge flest mulig. Etter hvert utvider hun repertoaret, og lar elevene møte et bredt utvalg av tekster som utfordrer på ulike måter, for eksempel både når det gjelder hvordan tekstene leses og det innholdsmessige.

Det vi ser, er at Eva og Brit er enige om at tilnærmingen til tekstarbeidet, og måten man jobber med tekstene, er viktige faktorer for å få elevene motivert til lesing. Begge er også opptatt av å velge tekster etter modenhetsnivået hos elevene. Når Brit starter med ny klasse (åttende klassetrinn) vektlegger hun å få med flest mulig på felles tekstlesing, og i denne sammenhengen nevner hun at det også er viktig å få med guttene. For å få med de fleste, plukker hun ut tekster som skal være lette å lese, og med en tematikk som hun tror kan fenge mange av elevene i klassen. Jeg oppfatter henne slik, at hun mener en god start, der flest mulig lokkes med på lesing, danner et godt utgangspunkt for å skape lesemotivasjon hos alle elevene.

4.3.2.3 Fritt valg av tekst

Det største skillet mellom de tre lærerne når det gjelder tekstvalg, er i hvor stor grad de prioriterer at elevene selv skal få velge tekstene de leser.

Eva forteller at: *Jeg er veldig lite flink til å sette av tid til individuell lesing, for eksempel lesetimen, det skulle jeg ønske at jeg var mye flinkere til. Der møter jeg meg i døra. Jeg tenker at huff, i og med at det er så viktig.* Med begrepet «individuell lesing» oppfatter jeg at Eva mener lesing av skjønnlitterære tekster som elevene har valgt selv å lese i. Hun mener det er viktig å sette av tid i skoletiden til å la elevene lese i noe de har valgt selv, men sier at hun ikke prioriterer å sette av nok tid til dette. Senere i intervjuet kommer hun inn på at elevene velger litteratur selv i forbindelse med at de presenterer selvvalgte bøker: *Vi har jo dette med at de skal presentere selvvalgt, og der får de velge selv.*

Siv forteller at hun setter av en time i uken til lesing i selvvalgt lesestoff. Lesetimen kan elevene bruke til å gå på biblioteket, og så kan de sitte og lese resten av timen. I sammenheng

med at hun forteller om den frivillige lesingen, sier hun at elevene som foretrekker å lese i faglitteratur kan gjøre det i disse timene:

Ja, en ting til; jeg tenker jo også at, vi snakker jo hele tiden om skjønnlitteratur, ikke sant? Men, det er jo noen elever som synes at faktatekster er så mye mer interessant. Og da får de lov til det i de timene, å låne de bøkene, ikke sant? Det er ikke sånn at det må være skjønnlitteratur på død og liv.

Brit forteller at hun velger å sette av tid på skolen til lesing, og hun er opptatt av at elevene kan bli motiverte av å få velge skjønnlitteratur selv:

Det med motivasjon og, det er å finne de rette bøkene, og jeg er i hvert fall blitt veldig slik, at alt er greit. Elevene får velge selv, bildebok og tegneserie er og god litteratur, men å finne noe som kan virke motiverende for elevene, noe som de interesserer seg for, at de er litt med på å velge selv, det tror jeg kan virke motiverende.

Senere i intervjuet utdyper hun hva hun mener med at alt er greit:

De får egentlig velge alt, altså, har de en interesse som er jakt og fiske, eller fotball, det er helt greit å lese faktabok også. Så da får de absolutt velge helt fritt. Du kan lese bildebok, du kan lese tegneserie, du kan lese blogg, jeg har til og med hatt en som leste aviser. For jeg tenker; ja, dette er en leseopplevelse.

Alle de tre lærerne er oppmerksomme på at fritt valg av lesestoff kan være motivasjonsfremmende. De lar elevene velge fritt når det gjelder lesing av skjønnlitteratur, men også andre tekster. Det kan spores ganske store variasjoner i hva lærerne forteller om hvor ofte og hvorfor elevene får velge fritt. Hos Eva får elevene velge fritt når de skal presentere bøker de har valgt selv. Hos Siv og Brit gjøres dette også, men i tillegg settes det av tid på skolen til lesing av helt fritt valgt lesestoff, uten at elevene skal arbeide med bøkene eller tekstene de leser. Siv og Brit er også opptatt av at i den frivillige lesingen skal elevene også få velge faktatekster, hvis dette interesserer dem mer. Dette mener de kan være med på å styrke motivasjonen til å lese. Når Eva snakker om elever som leser for å bli motiverte, nevner hun ikke faktatekster, hun forteller om lesing av skjønnlitteratur.

4.3.3 Gode leseopplevelser

De tre lærerne setter ord på flere momenter som kan utøse motivasjon til å lese, for eksempel spennende tekster, layout og bilder. Men det som fremstår som det viktigste elementet for å

motivere elevene til å lese, er at elevene få gode opplevelser i forbindelse med lesingen. Brit er veldig tydelig på dette: *Det aller viktigste for meg når det gjelder lesing, det er at elevene i ungdomsskolen får gode leseopplevelser.* Hun gjentar flere ganger gjennom intervjuet at den gode leseopplevelsen er viktigst. Eva sier også flere ganger i intervjuet at gode opplevelser er den viktigste faktoren for å motivere til lesing. Siv bruker ikke begrepet god leseopplevelse, men hun forteller om leseopplegg, hvor jeg oppfatter at hun snakker om at elevene har hatt gode leseopplevelser.

Lærerne beskriver disse gode leseopplevelsene, og hva de kan gjøre for at elevene skal få den gode opplevelsen på litt ulike måter.

Eva er opptatt av «å sette stemninga». Det vil si at læreren bygger opp under stemninga i teksten som skal leses, slik at elevene blir dratt inn i teksten. Hun nevner som eksempel en gang hun leste høyt for en klasse novellen *Vertinnen* av Roald Dahl.

Og så var vi på seinhøsten, eller vinteren, så det var mørkt ute. Så tenkte jeg at okei, nå gjør vi det slik at jeg setter stemninga, slukker lyser, tenner stearinlys, og så leser jeg, og så får de lov å på en måte å lese den etterpå. De skal møte den [teksten] gjennom meg. Og til å begynne med, så la de seg ned på pulten, alle sammen med hodet på hendene, og så begynte jeg å lese. Og etter hvert som jeg leste, i mørket, i de her blafrende stearinlysene, så jeg flere hoder poppa opp. Så ble det jo riktig spennende, og da så jeg de satt liksom med litt store øyne og veldig forventningsfulle. Så er det jo dette med noveller, at de har jo gjerne en åpen slutt, eller slutter litt brått. Og det gjorde jo denne her også, og når jeg da sluttet, så ah (trekker pusten), ja, ågså? Så satt de liksom frampå stolen, og så sa jeg, nei nå var det over. Nei! Jo! Og så hadde jeg klart te og pepperkaker, da, for i denne teksten serverer hun hekka, eller dama, hun serverer te og ingefærkjeks. Og jeg hadde jo noen som ikke turte å spise, fordi det her er jo en skummel tekst da.

Hun forklarer at knepet hun gjorde i dette tilfellet, var å bygge opp under den skumle stemningen i teksten under høytlesingen. Ved å slukke lyset, tenne stearinlys, og så til slutt servere te og pepperkaker, ble elevene i dratt inn i fortellingen. Stemningen i teksten kunne de føle på kroppen, fordi den samme stemningen var i rommet de satt i og ble lest for. Hun forklarer selv at: *Så lenge du setter stemningen, og de i større grad blir en del av stykket, så er det lettere å følge med, å være engasjert.*

I dette eksemplet var det læreren som leste høyt teksten, det var egentlig en forutsetning for at hun skulle kunne bygge opp under stemningen i teksten. Eva mener dessuten at elevene liker å bli lest høyt for, derfor leser hun ofte tekster høyt for elevene, fordi det gir elevene en god opplevelse. Klassen hun leste denne teksten for, ble ifølge Eva etter denne leseopplevelsen mer positivt innstilt til å lese tekster.

Siv forteller om en klasse hun leste høyt boken *Mirakel* av R. J. Palacio, som handler om en gutt som er født med et sterkt deformert ansikt. Dette er ei tykk bok som klassen jobbet med på ulike måter. De leste høyt, gjorde oppgaver og skrev tekster knyttet til lesingen. Siv forteller at boken skapte endringer i klassen. Før de jobbet med boka kunne elevene være røffe mot hverandre. Mens de leste og arbeidet med boka, snakket de om relasjoner mellom mennesker: *Hvordan de snakker om hverandre, hvordan vi snakker til hverandre, hvordan vi reagerer når noe er veldig spesielt, eller skremmende, eller ser underlig ut*. De snakket også om hva man kan gjøre, slik at alle skal føle seg inkluderte. Siv forteller at de fikk mange gode samtaler ut av arbeidet med boka.

Den gode leseopplevelsen Siv forteller om her, handler om at elevene bearbeidet innholdet på ulike måter. Gjennom samtaler om innholdet i boka og skriving av egne tekster fikk elevene innsikt i vanskene hovedpersonen opplever på grunn av sitt utseende. Disse utfordringene ble så relatert til deres egne liv, og de lærte noe om hvordan man oppfører seg på en grei måte mot hverandre. Uten at elevene hadde opplevd lesingen av og arbeidet med *Mirakel* som en god leseopplevelse, er det vanskelig å tenke seg at de hadde endret sin væremåte mot hverandre, slik Siv forteller at de gjorde.

Brit forteller om en god leseopplevelse med en klasse der boken hun leste høyt fra, slo skikkelig godt an, fordi både hun og klassen syntes den var så morsom. Boken var *Kurtby* av Erlend Loe:

For det ble så mye latter, det var jo ei humoristisk bok, da, det mye rart i fortellinga, men det ble morsomt. Og det er ikke sikkert at den boka hadde funka like godt i en annen klasse, men da, der og da funka det bra. Og noen av de begrepene som ble i boka, begynte å brukes i klassen som sjargong. Så det ble på en måte bare da sånn at man gledet seg til hver gang man skulle slå opp og begynne å lese i den boka.

I denne fortellingen er det selve opplevelsen med lesingen av den morsomme teksten som er det sentrale. Brit forteller ikke om at elevene skulle lære noe spesielt, eller at de jobbet med

teksten på noe vis. Hun leste høyt kun fordi det var en morsom tekst som gav elevene og henne en god leseopplevelse.

De tre fortellingene som er gjengitt ovenfor viser at gode leseopplevelser kan skapes på ulike måter. Det kan gjøres ved å sette elevene i en stemning, slik Eva gjorde. Eller det kan gjøres ved å jobbe med en tekst slik at elevene lærer noe om egne liv, slik Siv gjorde. Brit leste boka fordi den var så morsom, og hadde ingen andre hensikter enn at elevene skulle oppleve glede ved å høre på den morsomme og rare fortellingen. Fellesnevneren ved de tre fortellingene ovenfor er at læreren leste høyt for klassen.

To av informantene var opptatt av at elevene kan få gode leseopplevelser ved å få velge litteratur selv som de leser i. Når elevene til Siv går på biblioteket og låner bøker, får de tid til å sitte og lese i boken på skolen: *Jeg har ikke, vi har ikke brukt det til noe mer enn det, at de leser, at de får lov til å bruke tid til å lese. For jeg tenker at det er viktig at vi gir rom for det i skolen.* Elevene kan også låne faglitteratur hvis de heller vil lese det. Dermed er elevene fristilt til å finne det de ønsker å lese i, og de får sitte og lese uten at det skal arbeides med tekstene. Brit tenker det samme som Siv når det gjelder fritt valg av litteratur, og hun setter også av tid på skolen til at elevene får lese det de har lyst til, kun for opplevelsens skyld. I tillegg mener hun at elever som ikke har lest ei bok tidligere kan få en god opplevelse når de for første gang har kommet seg gjennom ei bok. Hun har opplevd elever som har kommet stolt til henne og fortalt: *Jeg har lest en hel bok, det er første gang jeg har lest ei hel bok. Og det gikk jo bra, det var jo artig.*

4.4 utfordringer

I dette underkapitlet presenteres lærernes opplevelser av utfordringene de møter i arbeidet med å motivere svake lesere til å lese. Med utgangspunkt i hovedkategorien *utfordringer*, ble det gjennom analysen identifisert fire underkategorier til utfordringene lærerne fortalte om i motivasjonsarbeidet: *koble hodene på lesingen, tidspress, leseerfaringene har endret seg og det forventes at man skal skape gode lesere.* De fire underkategoriene skal jeg i det følgende ta for meg.

4.4.1 Koble hodene på lesingen

Mitt første spørsmål til informantene var hva de opplever som den største leseutfordringen i hverdagen. Siv svarer at å gjøre elevene klar til å møte teksten er den største utfordringen:

Ja, den største utfordringen det tenker jeg er at de er et annet sted. Det er elever som møter opp på skolen, og som kanskje har sittet oppe kanskje halve natta og spilt. Det er unger som har det trøblete hjemme, kanskje er det litt vanskelig å koble ut de der opplevelsene de har å stri med, for å konsentrere seg om en tekst (...) vi må gjøre grep som gjør at vi faktisk klarer å få dem til å omstille seg, få dem til å være klar for å møte en tekst.

Slik jeg oppfatter Siv betyr «å bli klar til å møte teksten» at elevene skal samle tankene om teksten som skal leses. Årsakene til leseutfordringer som Siv nevner i sitatet over, ligger utenfor skolens kontroll, men lærere er nødt til å forholde seg til at noen elever kommer på skolen med søvnmangel og tanker som forstyrrer konsentrasjonen. Læreren sin jobb blir å prøve å få tankene bort fra det som distraherer og rette oppmerksomheten mot lesingen. Da må det gjøres grep slik at interessen for å lese teksten vekkes i første omgang.

Eva tenker litt i samme baner som Siv, at det kan være vanskelig å få til elevene til: *å koble hodene på lesingen*. Men hun vinkler det mer inn mot at noen elever mangler motivasjon til å lese tekster grundig:

Det er lite dybdelesing, og så føler jeg også at det er lite (...) så det blir en slags mekanisk lesing, hvis du forstår meg rett, at hodet er ikke helt med når man leser, sånn at den refleksjonen og den, ja rett og slett dybden i det stoffet man skal igjennom, det setter seg ikke. Det ligger liksom bare, man skummer bare rett og slett bare på toppen.

Det er spesielt utfordrende å få elevene påkoblet og interessert i å lese skjønnlitterære klassiske verk i norsk, mener Eva. Hun sier det er lite motivasjon å spore hos elevene for å lese disse tekstene, og det er enda vanskeligere å få dem til å nærlese tekstene. Selv om hun uttrykker disse utfordringene, forteller hun også om vellykkede erfaringer fra sin praksis, der elevene er blitt grepet av interesse for tekster. Ett av eksemplene var da hun «satte stemninga» under lesing av *Vertinnen*, som jeg skrev om i kapittel 4.3.3 Gode leseopplevelser.

Eva studerte drama da hun gikk på lærerskolen. Her lærte hun metoder for å få elevene innstilt på tekstlesing, eller arbeid med tekst:

Ofte skal det så lite til før elevene går inn i en helt annen modus. Om så bare et plagg, et klesplagg, det at du skrur av lyset og tenner stearinlys, laget, liksom setter atmosfæren for, men jeg er litt lite flink i hverdagen til å det blir liksom at

man: Ja! «Nå er det *Et Dukkehjem* dere, åpne boka på side, her skal vi møte» (...) så (...) man har kanskje verktøyene egentlig, de ligger der, men så er det jo dette med hverdagen og det her hamsterhjulet.

Eva forteller om at hun har verktøyene som skal til for at elevene skal bli satt i rett modus til å lese tekster, og hun forteller også om vellykkede opplegg der elevene er blitt veldig engasjert i lesing og samtale om tekster. Likevel opplever hun det som utfordrende å motivere elevene til å lese. Hun peker selv på at i hverdagen blir det ikke til at hun tar i bruk de verktøyene hun vet virker for å få elevene motivert til å lese. Når hun bruker ordene hverdagen og hamsterhjulet om lesingen, oppfatter jeg det slik at hun mener at tilnærmingen til tekstlesingen bærer preg av enkle løsninger, og kanskje lite variasjon. Hun legger ikke alltid arbeid i å «sette stemninga» eller å få elevene i rett modus til lesing.

4.4.2 Tidspress

Tiden er en knapp ressurs i skolehverdagen. Under de tre intervjuene blir utfordringen med å finne tid omtalt i to sammenhenger. Den ene er tiden som avsettes til at elevene kan lese fritt valgt litteratur. Den andre er tiden lærerne opplever at de har til å forberede spennende opplegg som motiverer til lesing.

Eva setter ord på at tiden ikke strekker til for å la elevene lese i selvvalgt lesestoff på ungdomstrinnet, det som hun kaller for koselesing:

Ja, uansett, så føler jeg spesielt i ungdomsskolen, så har du det der tidspresset, (...) spesielt i tiende, så har du det så hektisk, at denne her koselesinga, som man husker når jeg var på småskolen og på mellomtrinnet, så hadde man mer tid til de her bokprosjektene, og ligge på madrasser og lese, og fortelle hverandre. Det forsvinner i ungdomsskolen.

Selv om Eva sier at det ikke blir tid til koselesingen på ungdomstrinnet, forteller hun om at lesing er en prioritert aktivitet. Hver uke har hun «ukas tekst» på ukeplanen som leses og arbeides med i fellesskap i klassen. Hun sier at hun skulle ønske at hun var flinkere til å sette av tid til individuell lesing. Dette kan oppfattes som at hun tenker at det kan være positivt for motivasjonen til lesing å la elevene få tid til å lese på egen hånd i lesestoff de har valgt selv, men at utfordringen er å prioritere tid til å la elevene gjøre det.

Brit har god erfaring med å samarbeide om å legge planer for lesingen sammen med kollegaer den gang norsklærerne på samme trinn hadde en gang i måneden til å samarbeide om

leseplanene. Nå er to skoler sammenslått til én, og lærerne er fortsatt inne i en prosess der de skal finne sammen til gode samarbeidsrutiner. Hun opplever at de ikke har samme tid som før tid til å samarbeide om leseopplæringen:

Akkurat nå for tiden har vi ikke den samme tiden, og det tror jeg mange savner.

Det kjenner jeg, og det blir, vi ser og at det blir litt mer, før gjorde elevene litt mer det samme (...). Gode kollegaer er helt uvurderlig, også i planleggingen, men det må settes av tid til det.

Det er samarbeidet med de andre lærerne Brit savner tid til. Tidligere, da de samarbeidet tettere, tipset de hverandre om god litteratur, og de utvekslet gode opplegg. Dette mener Brit var inspirerende for lærerne, og at det bidro til å utvikle leseundervisningen på skolen.

Ut fra det lærerne forteller, kan en tenke at tidsfaktoren kan være en utfordring når lærerne arbeider for å motivere ungdomsskoleelevene til å lese. Det er likevel interessant å legge merke til at det kun er Eva som ikke finner tid til å la elevene lese fritt valgt lesestoff, mens Brit og Siv tydelig uttrykker at det finner de rom for, som jeg skrev tidligere i oppgaven i kapittel 4.3.3 Gode leseopplevelser. Det er også en ulikhet å spore angående tiden som brukes på samarbeid mellom lærerne. Siv forteller om et godt samarbeid mellom lærerne på skolen om leseundervisningen. De legger planer sammen og utveksler gode opplegg og ideer. På hennes skole fungerer samarbeidet slik som Brit var vant til tidligere, og som hun savner på den nye skolen. Eva forteller ikke om at lærerne bruker tid på å samarbeide om lesing på hennes skole. Hun snakker ikke om det som en utfordring, men hun sier at: *Vi er jo tilbake til de individuelle lærerne som styrer sitt.* Når hun sier «tilbake til», må det ses i sammenheng med at lærerne på skolen har samarbeidet mye om lesing i forbindelse med at de var med på *Ungdomstrinn i utvikling*, der de nettopp hadde lesing som satsningsområde.

4.4.3 Leseerfaringene har endret seg

Vi lever i et tekstbasert samfunn hvor vi møter tekst i alle sammenhenger. Dette medfører at for å fungere godt i samfunnet, for å lykkes i skole, utdanning og jobb, er elevene avhengige av å kunne lese godt. De må lære seg å lese på ulike måter tilpasset tekstene som skal leses. De som er unge i dag, møter tekst på mange flere arenaer enn min egen ungdomsgenerasjon gjorde da vi var unge. Mobiltelefon, data, sosiale medier, og tilgang til filmer og spill på nettet gir de unge i dag en rik tilgang til tekster. Dette er både en mulighet lærerne på skolen kan og bør utnytte, samtidig som vi må være oppmerksomme på utfordringer dette kan gi i leseundervisningen.

Siv beskriver hvordan hun som lærer har opplevd at leseerfaringene til elevene har endret seg:

Før kunne man referere til sånne tekster som du tenkte at: ja, det har jo alle lest.
Sånn er det ikke lenger. Men! De fleste har sett «Ringenes herre», de har sett
«Harry Potter», de har sett filmer.

For å motivere elevene til å lese tekster i norsk, er Siv opptatt av at vi lærerne må referere til tekster elevene kjenner seg igjen i, og da må vi kanskje vise til for eksempel filmer de har sett. Oppbygging av film, og virkemidler som brukes i film, kan brukes til å forstå skjønnlitterære tekster elevene leser. Film kan med andre ord være døråpner for å utvide tekstreferansene hos elevene, slik kan erfaringene til elevene brukes som en ressurs, slik forstår jeg det Siv sier.

Eva setter ord på hvordan ungdommene i dag har det hun kaller en mer «bråkete» lesing enn det vi voksne erfarte i vår ungdom. Hun ser at dette kan skape utfordringer for elevene når de skal konsentrere seg for å lese tekster slik man gjorde det før Internett og sosiale medier ble vanlig.

Så føler jeg det er en sammenheng mellom dette her med, det som vi leste, det var gjerne ei bok, det var ei side, det var bokstaver, det var ryddig lesning, på et vis. Det var en mer stressfri lesning, mens de i dag, på altså, sosiale medier, så leser de på en mer «bråkete måte». Altså, det er så mye bilder, det er så mye informasjon, det er liksom bilder der, skrift der, reklame der, så de har så mange punkter øynene skal gå på. Mens vi lærte jo, lese fra venstre til høyre, linje etter linje, gjerne med linjeskift, et nytt avsnitt. Mens de opplever en mye mer rotete lesning i og med at de er på nett, på de ulike sidene. Så de, de, de blir rett og slett litt mer bråkete i hodet, og at det kanskje er en vanskelig omstilling, og da skulle inn i Et dukkehjem, for eksempel. Eller Karen, som er den her tradisjonelle. Da er gjerne de så påskrudd til de her bling, bling, bling, bling, som er på ei side.

Eva beskriver at mye av lesingen i dag preges av at man bombarderes med ulik informasjon og «forstyrrelser» i form av bilder og reklame, fordi mye av lesingen foregår på nettet. Man kan lese litt i en tekst før en klikker seg til neste tekst. For å lese tekst fra start til slutt, ofte trykket på ark, må en omstille seg. Eva sier at læreren må være bevisst dette: *For da er det min jobb å lære de å lese, på den tradisjonelle måten – også.* Slik jeg oppfatter Eva, må lærerne møte utfordringen det er at elevene er vant til flyktig lesing i tekster. Når elevene leser tekster på skolen, ønsker man som oftest at de tar seg tid til å konsentrere seg om det de leser. Lærerens oppgave blir da å være brobygger mellom den digitale måten tekster leses på,

og den mer tradisjonelle måten å lese på. Jeg tenker, at for noen elever sin del vil det kanskje innebære at de må trene på å konsentrere seg og øke utholdenheten i forhold til lesing.

Elevenes utholdenhet opptar også Siv. Hun forteller at romanen *Mirakel*, som hun leste høyt for noen år siden i en klasse, var den siste tykke boka hun gjorde det med. En av forklaringene hun gir er at elevene er mindre utholdende i dag enn de var tidligere:

Men samtidig, så må vi være klar over at de er vant til å få små porsjoner. Og derfor, så kanskje noveller og kortere utdrag og sånn som er i den der serien TXT blir mer, det gjør det enklere for dem. De svelger det lettere enn de her bøkene som trenger at du er utholdende over tid.

Hun har et poeng i det hun sier, med at kortere tekster og tekstutdrag kan gjøre det lettere for elevene å henge med. I tillegg bruker man mye mindre tid på en kort tekst sammenlignet med ei tykk bok. Likevel er det verd å huske på de to fortellingene Siv delte om arbeidet med tykke bøker, som jeg har skrevet om tidligere. *Mirakel* brukte hun flere måneder på å lese høyt, elevene skrev tekster til det de leste, og de diskuterte aktuelle temaer som boka tar opp. Lesingen av boka, og arbeidet med den, forandret måten elevene var overfor hverandre. Hun fortalte også om arbeidet med *Tante Ulrikkes vei*, der noen av elevene i utgangspunktet ikke var så interessert i lesingen. Da disse elevene hadde presentasjon av boken og fortalte om sine tanker om innholdet i boka, overrasket de læreren. De hadde sett så mye mer enn hun hadde forventet. I disse to eksemplene var ikke utholdenheten noen utfordring, selv ikke for de som i utgangspunktet var ganske uinteressert i å lese.

4.4.4 Det forventes at man skal skape gode lesere

Elevene må være motiverte hvis de skal gjøre en innsats, dette gjelder også lesing. Roe sier at motivasjonen er selve drivkraften for evnen og viljen til å ville lese (Roe, 2008). De som er svake lesere, mangler ofte lysten og motivasjonen til å lese.

Brit mener det kan by på utfordringer for læreren å ha ambisjoner om at alle elevene skal bli veldig interessert i lesing: *Men at man får noen som aldri har likt å lese til plutselig å si: Ah, nå har jeg begynt å lese så mye. Å, men det er ikke det som er målet heller.* Slik jeg oppfatter Brit, kan også elever som i utgangspunktet ikke er så glad i å lese, bli motiverte til å lese på skolen, men læreren må være realistiske i forventningene angående hvor ivrige de kan bli, og hvor mye man kan forvente at de leser. Noen vil kanskje aldri bli ivrige lesere av skjønnlitteratur, men de kan likevel finne motivasjon til å lese tekster som de synes er

spennende eller interessante. Hun var gjennom hele intervjuet tydelig på at det viktigste er at elevene får gode leseopplevelser, fordi positive opplevelser knyttet til lesing kan føre til økt leselyst.

Eva sier også at man ikke kan forvente at alle kan bli veldig motiverte lesere, særlig gjelder dette elever som synes lesing er utfordrende, eller at de strever med å finne tekster som de finnes spennende eller interessante å lese. Men hun har opplevd at elever har fått bedre motivasjon, fordi lesingen har blitt lettere etter å ha jobbet målbevisst med å forbedre leseferdighetene: *Men jeg vil jo ikke tenke at det er en som, eller ei som går ut av klasserommet og hiver seg i gang med ei bok hjemme, nødvendigvis, men at det har skjedd noe med lesinga som et verktøy.* Dette er også et moment i arbeidet med motivasjon, at noen elever rett og slett blir motiverte til å lese, fordi de kan bruke lesingen som et redskap til å lese om ting som interesserer dem, eller til å lære.

Men Eva kommer også inn på at av og til kan det gå på selvfølelsen løs hos læreren når motivasjonen for lesing uteblir og elevene ikke forbedrer leseferdighetene som man ønsker: *Man kjenner seg litt mislykket, for det forventes at man skal skape gode lesere, eller utdanne gode lesere, og så harmonerer det ikke helt, kanskje, med hverdagen.* Her oppfatter jeg at Eva gir uttrykk for at hun føler et stort forventningspress rettet mot seg fra omgivelsene for å lykkes med å motivere elevene til å lese, slik at de utvikler seg til å bli gode lesere. Når hun føler at hun ikke lykkes med å innfri forventningene, kan følelsen av å være en dårlig lærer komme.

4.5 Møte utfordringene

Resultatene i dette siste underkapitlet viser hvordan norsklærerne jeg intervjuet sier at de tenker, og det de forteller om erfaringene sine, om hvordan man kan møte utfordringene med å motivere svake lesere til å lese. *Gode ideer hos hverandre, kjenne sine elever og lesing i fellesskap* utgjør underkategoriene i hovedkategorien *møte utfordringene*.

4.5.1 Gode ideer hos hverandre

Eva, Brit og Siv gir alle uttrykk for at en viktig faktor i arbeidet med motiverende leseundervisning er at lærerne henter inspirasjon og gode ideer hos kolleger, og andre steder, som f.eks. internett og bøker. Slik får de utvidet registret av metoder og tilnærminger i arbeidet, og det er større sjanse for at undervisningen blir bedre og fenger også de svake leserne.

Gode kollegaer man kan samarbeide med, ble både av Siv og Brit fremhevet som en viktig faktor for den enkelte læreren. Begge jobber på skoler med parallelle klasser på hvert trinn. Lærerne på trinnet samarbeider om hvilke tekster de skal arbeide med i klassene, de deler opplegg med hverandre og tipser hverandre om gode tekster som kan være gode å lese for elevene. Brit sa, som jeg skrev tidligere i oppgaven, at lærerne på skolen hun jobber ikke samarbeider like mye som før. Hun savner det gode samarbeidet som var før sammenslåingen. Siv uttrykker seg slik:

Det å ha gode kollegaer, tenker jeg, det er gull verdt. At man kan dra lasset ilag, og inspirere hverandre også, som norsklærere. Det tror jeg er ganske viktig. At det ikke bare er én lærer som sitter og finner ut ting, men at man jobber sammen, og drar hver sin gang.

Det Siv sier om å inspirere hverandre som norsklærere er et viktig poeng. Jeg oppfatter det slik at hun mener det er viktig for lærere i norsk å snakke sammen om måten tekster leses på og diskuteres i faget. Fordi den norskfaglige tilnærmingen til tekst er en annen måte å arbeide med tekst på enn man gjør i andre fag. Derfor trenger norsklærere å snakke sammen og dele ideer om tekstarbeid og lesing i norsk, for å skape en best mulig undervisning for elevene.

På skolen der Eva jobber har de én klasse på hvert trinn, og hun sier at norsklærerne ikke samarbeider om leseundervisningen i særlig grad. De gjorde det for en tid tilbake, da de deltok på *Ungdomstrinn i utvikling*, men som hun sier: *Vi er jo tilbake til de individuelle lærerne som styrer sitt*. Hun omtaler ikke dette som noen utfordring, og sier at alle lærerne har kunnskapen, og alle er blitt mer bevisst hvordan god leseundervisning foregår. Jeg stiller meg likevel spørsmålet: Kan en lærer som samarbeider med andre lærere, som diskuterer muligheter og utfordringer i leseundervisningen, stå noe tryggere i valgene som gjøres, sett i forhold til hvis man samarbeider i liten grad?

Alle de tre lærerne er opptatt av å finne gode ideer til leseopplegg også utenfor kollegiet og lærebøkene. De forteller at de finner en del tips på Internett. Brit sier at *Lesesenteret* har vært til god hjelp: *De har veldig mye bra, rett og slett både på lesing av skjønnlitterær tekst og fagtekst*. Spesielt har hun fått mye god hjelp i arbeidet med å variere bruken av lesestrategier, og det mener hun er viktig av to grunner. For det første fordi man ved variasjon kanskje unngår kjedsomhet, og for det andre er elevene er ulike, og man treffer elevene ulikt.

Lærerens innstilling fremheves av Eva som viktig for å lære nye ting av andre. Hun sier man må være åpen for nye måter å gjøre ting på. Derfor sier hun som oftest ja når hun får spørsmål

om å ta imot studenter som skal i praksis, hun begrunner det slik: *For de har så mye gøy og nytt med seg ofte.* Hun mener det er lurt fornye seg både med nye tekster og nye innfallsvinkler til lesing og arbeid med tekster for å motivere elevene. Nye idéer er også viktig for at læreren skal holde engasjementet oppe og vise lidenskap for det han eller hun gjør. Hvis man ikke fornyer seg, mener hun det er lett for at man etter hvert går på automatikk, og entusiasmen for tekstlesingen kan utebli: *Jeg tror, uansett vil det jo bli en vane, det blir jo som å spise sukkertøy på lørdag et helt liv, til slutt så minker gleden. Ja, det er godt, men, sant?*

Etter- og videreutdanning blir også løftet frem som en god kilde til nye idéer og inspirasjon for lærerne. Eva sier det kan hjelpe lærerne til å gå seg ut av den formen man er gått seg inn i. I tillegg får man innblikk i hva andre gjør, og man blir oppdatert på det nye på fagfeltet. Brit har også god erfaring med at videreutdanning har gitt henne et løft som norsklærer, og leselærer i norsk. Hun påpeker dessuten at flere lærere på skolen hvor hun jobber har tatt det samme norskstudiet som henne, på samme sted. Dette har gitt dem en felles plattform å jobbe ut fra: *Brukt de samme bøkene, bruker metodene, alle synes det har vært kjempebra. Så det har vi brukt veldig mye i norsk.* De har lært om de samme verktøyene, som elevene har god nytte av når de skal forstå tekster, formulere seg om personer, og gi uttrykk for egne tanker og opplevelser i møtet med teksten. Brit snakker om at «vi» har brukt, som signaliserer at flere i kollegiet, spesielt norsklærerne, har jobbet sammen for å ta i bruk det de lærte på norskstudiet. Hun omtaler dette som en styrke, fordi når flere lærere har fått den samme forståelsen av hvordan man kan jobbe, har det ført til at lærerne har inspirert hverandre til å ta i bruk det de lærte på studiet.

4.5.2 Kjenne sine elever

For å motivere elevene til å lese, sier informantene at det er viktig å finne ut hva de er opptatt av, og interessert i, slik at man kan finne tekster som kan fenge elevene.

Brit forteller at hun gjerne starter med en spørreundersøkelse i starten av åttende klasse for å bli bedre kjent med interessene og lesevanene til elevene. Dette gir henne et utgangspunkt til å hjelpe elever å finne noe å lese i som de kan like. Siv er også opptatt av å bli så godt kjent med elevene sine at hun skal kunne si: *Ja, dette her passer for deg.* For å bli kjent snakker hun med elevene om hva de er opptatt av, og hva de selv tror kan være spennende å lese om. Og hun lytter, både når hun er i klassen, og utenfor klassen, for som hun sier: *Ingen spaning, ingen aning.* Eva skaffer seg også en oversikt når hun får nye elever i åttende klasse, hvordan

leseforståelsen og lesehastigheten er. Men hun føler at hun kjenner interessene til elevene godt, siden skolen er ganske liten, og fordi den er lokalisert i et oversiktlig miljø. Derfor mener hun at hun ikke har behov for å kartlegge interessene til elevene, på samme måte som Brit og Siv sier at de gjør. Kanskje stemmer det at hun har denne oversikten, men samtidig kan man som lærer bygge på ubekreftede antakelser når vi tror vi vet noe uten å undersøke nærmere.

Det kan være en fordel for lærere å vite litt om filmer og serier som er populære i ungdomsmiljøet, mener Siv. Dette er kunnskaper og erfaringer elevene har, som man kan spille på i møtet med elevene. Da kan man for eksempel referere til disse filmene og seriene når man leser og snakker om tekster. Hun mener også at den spillverdenen, som mange elever bruker mye tid på, kan brukes for å motivere til lesing. Akkurat på dette området sier Siv at hun selv ikke har oppdatert seg, det skulle hun ha gjort hvis hun var yngre.

I tillegg til å holde seg oppdatert på filmer og serier som er populært i ungdomskulturen, sier Siv at hun *setter seg inn i* bøker som kommer til ungdommen, som blir populære. Noen av disse arbeider hun med på ulike måter, sammen med elevene. Brit forteller at hun leser en eller to nye ungdomsbøker hvert år, for å vite hva som finnes. I tillegg får hun tips fra egne barn (ungdommer), biblioteket, kollegaer, og elever som liker å lese.

Min oppfatning er at informantene er opptatt av å sette seg inn i og prøve å forstå den verden elevene beveger seg i, fordi de mener det er viktig å spille på interessene og erfaringene til elevene for å skape motivasjon til å lese.

4.5.3 Lesing i fellesskap

Elever som er svake lesere, kan få styrket sin motivasjon hvis de erfarer at de er en del av felles leseopplevelser i klassen. Dette fordrer at de opplever mestring i lesingen og arbeidet med tekstene. Mestringsfølelsen er viktig både når klassen leser tekster i fellesskap, og når elevene leser individuelt.

Siv uttrykte seg tydelig om lærerens ansvar for å tilrettelegge leseundervisningen, slik at alle elevene er inkludert i lesingen og tekstarbeidet i norsk:

Jeg tenker at når vi leser i fellesskap i klassen, som er fiksjon, så er vi med alle mann alle. Og da tenker jeg at vi følger dem sånn, vi som er lærere, gjennom den prosessen, at det skal være mulig for alle å være med.

Her oppfatter jeg at Siv setter ord på at også elever som er svake lesere, eller som av andre grunner ikke er så motiverte til å engasjere seg i tekstlesing, må gis muligheten til å delta. Læreren må tenke gjennom hvordan nysgjerrigheten for teksten kan vekkes og holdes ved like hos elevene før, under og etter lesing. En må også legge til rette for at alle elevene skal gis muligheten til å komme med sine innspill i samtaler og diskusjoner om teksten.

I samtale om tekster er informantene opptatt av at læreren må være åpen for elevenes opplevelse av og refleksjoner om det man leser. Det innebærer at man stiller spørsmål som åpner for ulike tanker og synspunkter om tekstens innhold. Elevene blir invitert til å komme med sine personlige tolkninger av tekstene. Siv sier at hvis læreren begynner å legge føringer for hvordan tekster skal forstås, kan interessen til elevene bli borte: *For det er fort gjort å slukke den der flammen*. Eva sier at en del elever på ungdomstrinnet kan ha behov for hjelp fra læreren til å lese mellom linjene, for eksempel: *at man peker ut; hva kan ei uryddig seng være tegn på?* Læreren åpenhet angående elevenes refleksjoner om det de leser er sentralt i det både Siv og Eva sier. For å beholde elevenes nysgjerrighet til hva teksten forteller, inviteres de til å komme med sin opplevelse av det de leser. Læreren stiller spørsmål til teksten i stedet for å presentere fasitsvar. Dette prinsippet gjelder også når læreren skal hjelpe elever til å lese mellom linjene.

Eva har god erfaring med å la elevene diskutere tekster på grupper, hvor læreren holder seg i bakgrunnen, og ikke direkte leder samtalen om teksten. Når elevene får diskutere teksten med hverandre, kan dette motivere elevene til å lese, fordi: *Så er de jo på en måte flinkere til å forklare dette fra et ungdommelig perspektiv, enn vi [lærerne] som kanskje er opplært og litt sånn ferdig med fasitsvar, som de ikke har*. Eva sitt poeng er, slik jeg oppfatter det, at elevene kan diskutere friere med hverandre om teksten når samtalen ikke ledes av læreren. Dette kan bidra til at de slipper refleksjonene sine om teksten mer løs når de får samtale på grupper om hva de tenker, og hvorfor de tenker som de gjør.

Brit sier at svake elever må få mestringsfølelse i møtet med tekster. Det kan være til god hjelp at læreren kan støtte elevene i å danne seg tanker og meninger om teksten de har lest. Hun forteller om en gang elevene skrev leselogg mens de leste ei bok: *(...) gikk inn og leste det de hadde skrevet i loggen, og egentlig tilpasset det litt hver enkelt, hvor vante lesere de var, og hvor mye man spurte om. Og det hjalp faktisk litt på å holde motivasjonen oppe, at det ikke ble for vanskelig, og for krevende, og at man oppmuntret underveis*. Hun forteller også om elever som har brukt skriverammer i forbindelse med at de skulle gjøre seg opp tanker om tekster de hadde lest: *(...) det er ting som hjelper også umotiverte eller litt svake elever til å*

faktisk føle at man mestrer, man får til en (...) god besvarelse, eller en god refleksjon over en tekst. Disse to eksemplene som Brit nevner går ut på å støtte enkeltelever til å kjenne på mestringsfølelse i møtet med tekster. Spesielt tar loggskrivning, hvor læreren tilpasser spørsmål og kommentarer til elevene, utgangspunkt i elevenes ståsted. Slik Brit omtaler erfaringen fra loggskrivningen, hjalp hennes innspill elevene til å holde motivasjonen oppe. Skriverammer er stillaser, de hjelper elevene til å strukturere det de kan si eller skrive om en tekst, og det kan hjelpe elevene til *hva* de kan si noe om.

Tidligere har jeg skrevet om at lærerne sier de bruker mye tid på skolen til lesing, tekster leses og arbeides med i fellesskap, og tid til frivillig lesing prioriteres også høyt hos noen lærere. Brit forteller at i norsk leser elevene alltid minimum éi frivillig individuell bok og éi felles bok i løpet av ungdomsskolen. Da setter hun av tid på skolen, slik at elevene ikke må lese i boka hjemme, for det har hun dårlig erfaring med: *Det er ofte mange unnskyldninger for å ikke ha gjort det, og da stopper det litt opp, og det blir ikke motiverende.* Under disse leseprosjektene setter hun av noen uker til å lese på skolen. For at elevene skal føle boklesingen som overkommelig, får de velge bøker etter hvor motiverte de er til å lese, når de leser individuelt. Det vil si at en elev som vanligvis ikke leser så mye, kan velge ei bok som ikke er så tykk. Dermed tilpasser hun kravene etter hva hun mener elevene kan mestre. Målet er at alle skal få motivasjon til å lese hele boka.

I dette underkapitlet kommer det frem at lærerne har mange refleksjoner om og erfaringer med hvordan opplevelsen av et fellesskap i lesingen kan bidra til å styrke motivasjonen til å lese. I dette fellesskapet loser læreren klassen gjennom lesing av felles tekster, slik at alle har muligheten til å være med i tekstlesingen, refleksjonene og diskusjonene som foregår om tekstene. Også ved individuell lesing i egenvalgte tekster kan læreren gi støtte for å gi lesemotivasjon. For å få med de svake leserne må læreren bygge opp under mestringsfølelsen.

5.0 Drøfting av resultater

I dette kapitlet vil jeg drøfte resultatene som er presentert i kapittel 4.2 Resultater. Jeg prøver å forstå og forklare erfaringene som lærerne har delt om arbeidet med å motivere skoleelever på ungdomsskolen til å lese, og utfordringer knyttet til dette. Lærernes erfaringer, slik de forteller om dem, ses i lys av teori om motivasjon. Jeg bruker også forskning om tilpasset opplæring, og lærerens betydning for leseutviklingen til elevene, for å forstå og forklare det lærerne forteller om utfordringene med å motivere svake lesere til å lese. Drøftingen har som

mål å utforske og belyse problemstillingen så godt som mulig. Problemstillingen jeg jobbet ut fra er:

Hva forteller norsklærere på ungdomstrinnet om leseopplæring som motiverer og engasjerer, og om utfordringer de står i, knyttet til arbeidet med å motivere umotiverte lesere til å lese?

I første underkapittel drøfter jeg det lærerne fortalte om sine tanker og erfaringer med hva som motiverer svake lesere til å lese. Svarene er knyttet opp mot følgende forskerspørsmål:

Hva mener lærerne kan motivere svake lesere til å lese?

5.1 Motivere til lesing

I Stortingsmelding 22 forklares viktigheten av å heve leseferdighetene til de svake leserne. (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011). For å utvikle leseferdighetene, må elevene lese, og dette forutsetter motivasjon til å lese. I det følgende presenterer jeg noe av det lærerne fortalte meg om hva de tenker og har erfart motiverer elevene til å lese.

5.1.1 «De blir litt gira av at jeg er gira»

De tre lærerne var opptatt av at en engasjert lærer er avgjørende for å vekke elevenes leselyst. Eva uttrykte det slik: *Det er samsvar, at de blir litt gira av at jeg er gira*. Jeg tenker at hun mener en gira lærer viser overfor elevene at lesing er spennende, hyggelig og nyttig. Lillesvangstu peker på viktigheten av at lærer signaliserer engasjement for lesing, for å lykkes med å smitte elevene med leseglede (Lillesvangstu, 2008, s. 15). Dette forteller oss at holdningene læreren signaliserer til elevene angående lesing er avgjørende i motivasjonsarbeidet.

Lærerens tro på at alle elever kan finne en tekst, som de har lyst til å lese, er knyttet sammen med elevenes forventninger om å lykkes med en aktivitet. Når læreren tror på at elevene kan få til noe, øker sjansene for at elevene tror på at de kan lykkes (Eccles & Wigfield, 2002, s. 119). To av lærerne snakket om viktigheten av at lærerne signaliserer til elevene at de tror elevene kan finne glede i å lese. Siv sa at hun er bevisst på å forsøke å signalisere til umotiverte elever, at hun tror på at de kan endre innstilling til lesing: *jeg prøver å tenke at, å ha forventninger til at de faktisk skal finne glede ved å komme inn i teksten*. Elevene fanger opp signaler som lærerne sender ut. Like selvfølgelig som at læreren må være et «lesende forbilde» for sine elever for å motivere til lesing, kan en si at svake lesere, som sannsynligvis kjenner på sin utilstrekkelighet angående lesing, og som kanskje ikke identifiserer seg som lesere, kan trenge en som tror at de kan finne noe å lese i. Brit formulerer denne

overbevisningen: *For jeg tror alltid det finnes ett eller annet som elevene kan bli interessert i når det gjelder lesing.* Elevenes forventninger om å lykkes henger sammen med lærerens forventninger om at han eller hun kan få det til (Eccles & Wigfield, 2002).

5.1.2 «De liker å bli lest for»

Intervjuanalysen viser at de tre lærerne har erfaringer med gode leseopplevelser, som de mener har bidratt til å gi lesemotivasjon hos elever. Lærerne delte flere fortellinger fra egen praksis, som viser ulike tilnærminger for å skape gode opplevelser gjennom lesing og arbeid med tekst.

Eva satte stemninga da hun leste høyt *Vertinnen* av Roald Dahl. Hun fikk elevene til å føle seg som deltakere i fortellingen gjennom iscenesettelse av stemningen teksten formidlet. I dette tilfellet var det de dramatiske effektene læreren sørget for, som bidro til å løfte interessen og engasjementet for tekstlesingen. Denne felles leseopplevelsen fikk ifølge Eva positive følger for lesemotivasjon i klassen. Opplevelsen av fellesskap er viktig for å stimulere til leseglede. Evas forståelse av situasjonen støttes av Lillesvangstu, som sier at i arbeidet på skolen med å spre leseglede, er målet er at alle elevene skal få gjøre sine personlige refleksjoner om tekstene som leses. Samtidig er det viktig å legge vekt på utviklingen av et fellesskap rundt lesingen i klassen. (Lillesvangstu, 2008).

Siv forteller om at lesingen og arbeidet med *Mirakel* av R. J. Palacio ble relatert til elevenes egne liv. De diskuterte og reflekterte over mellommenneskelig adferd. Ut av dette arbeidet lærte elevene mye om seg selv, og hvordan de bidrar til å skape gode eller dårlige relasjoner til sine medmennesker. Det sosiale miljøet i klassen ble ifølge Siv positivt endret etter denne leseopplevelsen. Det er nærliggende å dra den slutningen at elevene satt igjen med en opplevelse av at innholdet i boken, kombinert med diskusjoner og annet arbeid tilknyttet lesingen, hadde gitt dem opplevelser som de lærte av. Det er dette som kan skje med oss når vi fanges av skjønnlitteratur, når vi leser estetisk. Ved estetisk lesing, retter vi oppmerksomheten mot det vi opplever når vi leser teksten (Rosenblatt, 1986, s. 124). Når vi leser, kan vi oppleve- og leve oss inn i andre menneskers liv. Elevene i klassen til Siv hadde, ved å lese *Mirakel*, sannsynligvis blitt berørte av det de leste. De hadde de lært noe av den som medmennesker. Henning peker på at gjennom litteraturundervisningen møter elevene situasjoner der de får trene på å føle, noe som gir dem et bredere følelsesregister. Ved å lese litteratur modnes elevene emosjonelt, de lærer seg å leve seg inn i og sympatisere med andre menneskers erfaringer (Henning, 2017, s. 36- 38).

Brit sin fortelling om da hun leste boken *Kurtby* av Erlend Loe for en klasse, er en fortelling om ren skjær leseglede (riktignok skapt ved at lærer leste høyt). Hun forteller at humoren i boken slo godt an i klassen: *For det ble så mye latter, det var jo ei humoristisk bok*. Begreper i boka ble sjargong i klassen. Dette vitner om en veldig sterk fellesskapsfølelse som oppstod i klassen gjennom boklesingen. Kanskje var ikke alle elevene i utgangspunktet så interesserte i lesingen, men de var med fordi de ønsket å følge andre interesser, som å delta i den gode sosiale opplevelsen sammen med vennene sine. Leseaktiviteten førte elevene sammen som deltakere i et sosialt fellesskap med venner, som oppstod med utgangspunkt i den felles leseopplevelsen. Eccles & Wigfield sier at elever kan delta på interesser de ikke er så interesserte i, fordi de ønsker å følge andre interesser, som for eksempel at de ønsker å være sammen med venner (Eccles & Wigfield, 2002).

I disse fortellingene om felles tekstopplevelser leste læreren høyt for elevene. Eva mente at en av grunnene til at elevene ble engasjert i *Vertinnen*, var at hun leste teksten høyt for dem: *de liker å bli lest for*. Høytlesning fra en tekst eller ei bok skaper et sosialt fellesskap, som kan være hyggelig å delta i (Lillesvangstu, 2008). En kan tenke seg at lesesvake elever, eller elever som ikke liker å lese selv, oppleve det som en avlastning å bli lest for. Kostnaden ved å delta på aktiviteten blir lav, i motsetning til hva den kanskje ville blitt hvis de skulle lese teksten selv. I tillegg er det stor sannsynlighet for at deltakelsen på disse fellesopplevelsene har gitt elevene stor fornøyelse, og dermed stor indre verdi (Intrinsic value) (Eccles & Wigfield, 2002, s. 120; Wigfield et al., 2009, s. 58).

De tre lærerne jeg intervjuet hadde mange refleksjoner om og erfaringer med hva som skal til for å skape lesemotivasjon. Slik jeg oppfatter det de forteller, vet de mye om hva som er smart å gjøre sammen med elevene. Nå skal jeg være forsiktig med å generalisere, de tre lærerne jeg intervjuet er ikke et representativt utvalg av alle norsklærerne på ungdomstrinnet i Norge. Vi kan ikke vite om de er typiske. Kanskje er de jeg intervjuet ekstra flinke? Men dersom de er typiske, noe vi ikke kan vite, kan man si at norsklærerne har mye kunnskap om motiverende leseundervisning.

Kanskje forventer man at mye kunnskap hos lærerne fører til gode PISA-resultater for elevene, men PISA-resultatene fra 2018, som viser en nedgang i leseferdighetene hos norske elever. Gruppen med svake lesere er blitt større, og de leser enda dårligere sammenlignet med resultatene i 2015 (Jensen et al., 2019). Kan det være at lærerne vet, men at det er noen hindringer i veien for å realisere leseopplæringen som man vet motiverer elevene? Lærerne i

undersøkelsen min peker på noen utfordringer i arbeidet med lesemotivasjon. Dette handler neste delkapittel om.

5.2 utfordringer i arbeidet med å motivere elevene

Lærerne jeg intervjuet fortalte om mange erfaringer og opplevelser som var gode, fordi de hadde opplevd motiverte og engasjerte elever som leste og arbeidet med tekst. Dette er målet de arbeider mot, elever som finner glede og nytte i lesing. Men lærerne fortalte også om utfordringer som medfører at det ikke alltid er så enkelt å sette den motiverende leseundervisningen ut i praksis.

Forskerspørsmålet jeg svarer på i dette underkapitlet er:

Hvilke utfordringer forteller norsklærerne at de står i når svake lesere skal motiveres til å lese?

5.2.1 «Så har du det der tidspresset»

Lærerne har en opplevelse av at tiden er en faktor som begrenser hvor mye de får jobbet med å motivere elevene til lesing. Erfaringene med hvordan dette slår ut er litt ulike, men ser man intervjuene under ett, kan en se at tidsfaktoren begrenser på to områder. Lærerne har ikke nok tid til å samarbeide med hverandre om motiverende leseopplæring, og elevene får for liten tid i løpet av skoledagen til frivillig lesing.

Brit og Siv har god erfaring med å samarbeide tett med kollegaer om lesing i norskfaget. De forteller om lærere som anbefaler hverandre gode tekster og undervisningsopplegg som kan brukes i undervisningen. Sammen med andre norsklærere legger de felles planer om leseopplæringen. Begge påpeker at gode kolleger er gull verdt. Brit opplever på intervjutidspunktet mindre samarbeid mellom lærerne enn tidligere. Hun mener det kan skyldes at på skolen hun jobber er de midt i en sammenslåingsprosess mellom to skoler, som innebærer at to lærerkollegier skal finne ut av hvordan de skal samarbeide. Dette gjør at lærerne ikke har den samme tiden til samarbeid som hun var vant til før. Det jeg oppfatter at hun sier, er at tidligere var søkelyset på lesing, men nå er det blitt flyttet over på sammenslåing, som krever mye oppmerksomhet. Dette fører til mindre oppmerksomhet på leseundervisningen.

Eva fortalte også om samarbeid med kollegaer om leseundervisningen, tidligere, da skolen deltok i UIU og de hadde lesing som satsningsområde. Da samarbeidet lærerne på tvers av fag om å utvikle leseferdighetene til elevene. Nå er ikke samarbeidet like tett: *Vi er jo tilbake til*

de individuelle lærerne som styrer sitt. Hun sier ikke noe om årsakene til at det er blitt slik, men ut fra det hun sier, kan det være nærliggende å anta at lærerne har beveget seg bort fra målsettingene de jobbet mot da de arbeidet med lesing under satsningen i UIU, i hvert fall når det gjelder leseundervisningen. Satsningen skulle føre til praksisendring i skolen, som blant annet innebærer at lærere skulle samarbeide om å forbedre elevenes læring. (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Jeg antar at det Brit og Eva fortalte kan være gjenkjennbart for andre lærere. Det skjer mye i skolehverdagen. Nye utviklingsprosjekter dukker opp, og hendelser inntreffer, som man må bruke tid og oppmerksomhet på i et kollegium. I perioder kan derfor samarbeid om god opplæring til elevene, i dette tilfellet leseopplæring, bli skadelidende.

Det kollektive samarbeidet er imidlertid svært viktig for å gi elevene ei god leseundervisning (Fuglestad et al., 2017). To av lærerne påpeker viktigheten av gode kollegaer som gir hverandre tips og ideer til gode tekster og undervisningsopplegg i skjønnlitteraturundervisningen. Et slikt samarbeid kan motvirke utfordringene Gabrielsen og Blikstad-Balas påpekte i sin studie, som jeg skrev om i kapittel 2.5.1. De fant ut at elevene møter lite variasjon i tekstene de leser i norskfaget, tekstene hentes fra læreboka, romaner leses som korte utdrag og skjønnlitterære tekster brukes som eksempeltekster i skriveopplæring (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). Fuglestad og Hoem påpeker i sin artikkel at lærersamarbeid om leseundervisning gir engasjerte elever som leser godt (Fuglestad et al., 2017). Skal elevene bli bedre til å lese, ser det ut til at samarbeid om leseundervisningen er en av faktorene som spiller en stor rolle. Dette skrev jeg om i kapittel 2.8 Lærerens betydning for elevenes leseutvikling. Når forskning forteller at lærersamarbeid er viktig for å skape god og motiverende leseundervisning til elevene, er det verdt å merke seg at to av lærerne forteller at det ikke prioriteres tid til dette samarbeidet.

De tre norsklærerne prioriterer lesing av tekster høyt, men tiden som settes av til lesing av fritt valgte tekster varierer. Eva skulle gjerne ha satt av mer tid til dette, fordi hun vet at det er viktig for å motivere elevene til å lese, men opplever at tiden ikke strekker til: *så har du det der tidspresset.* Hennes elever velger tekster fritt i forbindelse med at de presenterer bøker for hverandre, ellers blir det liten tid til at elevene får tid på skolen til å lese selvvalgte tekster. Siv setter av én time i uken til bibliotekbesøk og lesing. Brit forteller at hun er opptatt av at elevene skal få tid på skolen til å lese uten at de skal jobbe med teksten, leseopplevelsen er det viktigste. Hun forteller at hun setter av mye tid til at elevene får lese i egenvalgte tekster på skolen, og begrunner det med: *oppfølging er viktig, og at vi leser på skolen, at på en måte, at*

leseopplevelsen blir der, at man får hjelp til motivasjon og engasjement der. Hun har dårlig erfaring med å gi elevene lesing i bøker som hjemmelekse. Særlig er det de som ikke er så motiverte, eller som av andre grunner ikke får til å lese hjemme, som ikke leser når det skal gjøres hjemme. Dette blir en vond sirkel, fordi når de ser at andre leser videre blir de mer umotiverte.

Brit sine erfaringer, med at en del elever ikke leser bøker hjemme, pekes også på i PISA-resultatene fra 2018 om elevenes lesevaner, som jeg skrev om i kapittel 2.3.2 Hvem er elevene som presterer dårlig i lesing, og hva er utfordringene deres? Her svarte 50% av elevene at de ikke bruker tid til lesing på fritiden. De leser på internett, i sosiale medier og på spill, som de ikke tenker på som lesing. Det er først og fremst estetisk lesing de ikke bruker tid på. Elevene i den gruppa som scorer lavest på PISA-undersøkelsene (nivå 1 og 2) er de som leser minst for opplevelsens skyld. Elevene på nivå 1 skiller seg mest ut ved at i denne gruppen er det flest som oppgir at de ikke leser på fritiden (Jensen et al., 2019, s.17). Dette betyr, slik jeg ser det, at de svake leserne må få godt tilpasset tilbud av skjønnlitteratur, for de trenger å lese tekster de blir følelsesmessig berørt av. Og de bør få tid på skolen til å lese, hvis de skal komme i gang å lese for opplevelsens skyld.

Brit sine erfaringer og PISA- resultatet peker i samme retning. Det er viktig å sette av tid på skolen til å la elevene få lese. Slik kan skolen bidra positivt til å endre elevenes lesevaner, som Roe og Jensen påpeker er én av to faktorer skolen kan gjøre noe med (Roe & Jensen, 2017).

Lærerne jeg har intervjuet, ser på lesing av fritt valgt litteratur som en faktor som kan gi elevene lyst til å lese. Lærerne mener også at lesetid på skolen er viktig, særlig for de svake leserne, som i liten grad leser hjemme. Likevel kan en stille seg spørsmålet om lærerne på ungdomstrinnet prioriterer å sette av nok tid til lesing på skolen, slik at de svake elevene kan utvikle seg til å bli gode og motiverte lesere. Resultatene på PISA-undersøkelsen 2018 tyder på at man ikke lykkes på skolen i Norge med å motivere svake lesere til å lese. Vi ser tvert om at antallet svake lesere øker, og de leser dårligere sammenlignet med tidligere undersøkelser (Jensen et al., 2019, s.6). Dette kan tyde på at de lesesvake elevene ikke får nok tid på skolen til å lese, slik at de utvikler leseglede.

Som jeg har skrevet, trenger elever som av ulike grunner strever med lesing, trenger tid på skolen til lesing for å utvikle motivasjon til å lese. Jeg tenker at behovet for tid til å lese på skolen kan kollidere med resultatorienteringen som er i skolen i dag, fordi lærerne kan

prioritere mindre tid til leseaktiviteter, som gjør at elevene blir motiverte lesere. Det kom frem under to av intervjuene at tidspresset øker når elevene starter på ungdomsskolen, og at det kan gå ut over motiverende leseundervisning.

På ungdomstrinnet gjennomføres nasjonale prøver i lesing på åttende og niende klasse. Planleggingen og gjennomføringen av leseundervisningen kan påvirkes av at lærerne drives av et ønske om at elevene skal score høyest mulig på testene, og at man dermed i større grad satser på tiltak som man håper raskt skal gi gode resultater, som for eksempel å trene på spørsmålstypene elevene møter på leseprøvene. Dette kan gå ut over tiden elevene får til å lese litteratur som fenger og motiverer dem. Ng & Graham og Skaalvik & Skaalvik peker på hvordan svake leserne mister motivasjonen av at skolen signaliserer at det er resultatene på testene som teller. Når man i tillegg rangerer elevene etter leseferdighetene de viser på testene, kan lesemotivasjonen svekkes enda mer hos de som strever med lesinga, siden de sannsynligvis kommer dårlig ut. (Ng & Graham, 2018; Skaalvik & Skaalvik, 2015).

I tillegg rettes oppmerksomheten på ungdomstrinnet i økende grad inn mot eksamen. Etter hvert som eksamen nærmer seg, er det nærliggende å anta at blir det viktig å jobbe med det som vises som resultater på eksamen, og det blir ikke tid til «koselesing», som Eva uttrykte det. En veldig eksamens- og testorientert leseundervisning kan gå på bekostning av tiden lærerne setter av til å la elevene lese i litteratur som motiverer dem til å lese. Henning sier at leselyst tar lang tid å utvikle, og at det må gis rom for å la elevene lese. De må få lese i noe de har valgt selv, som de har lyst å lese, og som det ikke knyttes noen oppgaver til. Man kan bruke en halv time per dag til å la elevene få lese akkurat hva de vil, det er den beste investeringen læreren kan gjøre for å utvikle leselyst (Henning, 2017, s. 111).

I samfunnet og på skolen vies tester og resultatene av dem stor oppmerksomhet. Det er lett å anta at dette påvirker lærernes prioriteringer av hva tiden brukes til, og arbeidet med å styrke elevenes motivasjon til å lese. For de som strever med lesingen, kan stor oppmerksomhet på leseprestasjoner være demotiverende for lesemotivasjonen (Ng & Graham, 2018; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Leselyst skapes av å få tid til å lese i lesestoff man finner glede og interesse i å lese. Det kan se ut som at tidspress går ut over denne tiden lesesvake trenger for å få lest nok til å oppnå leselyst.

5.2.2 «Før kunne man referere til sånne tekster som du tenkte at, ja, det har jo alle lest»

Elevene i dag leser andre typer tekster enn det som var vanlig for noen tiår siden, som for eksempel digitale tekster på nettet og i sosiale medier. I tillegg er tilgangen til filmer mye

større enn det var for et par tiår siden. Dette får innvirkning på leseundervisningen på skolen, man må ta hensyn til at lesereferansene har endret seg når man planlegger motiverende leseundervisning. Lærerne kan oppleve dette som utfordrende.

To av lærerne fortalte at de av og til ser film i kombinasjon med lesing av tekst for å motivere elevene til å lese. De har vellykkede erfaringer med å la elevene finne likheter og forskjeller når de sammenligner bok og film. Denne tilnærmingen kan være brukbar, fordi en kan gå ut ifra at de fleste elevene har bra kjennskap til filmmediet, og mange liker å se film. Derfor kan film være en motivasjonsfremmende faktor for å få elever til å lese, særlig de elevene som ikke er så motiverte i utgangspunktet. Det er god tilpasset opplæring å ta elevenes erfaringer i bruk (Håstein & Werner, 2019, s. 29). Samtidig er det verd å være oppmerksom på at å se film kan for noen oppleves som en lettere utvei for å få tilgang til fortellinger, sammenlignet med å lese fortellingene selv. Skal man få elevene til å lese, er det viktig at lærerne tenker gjennom hvordan man bruker film til å lokke elevene til **også** å lese. For eksempel kan man ikke la de som er umotiverte lesere «slippe unna med» å bare se filmen, for da vil ikke elevene få leseopplevelser på skolen der de leser selv. Skal elevene bli bedre lesere, og erfare at lesing kan være nyttig og hyggelig, må de lese. De gode leserne har som regel mer erfaring med boklesing enn de mindre gode leserne (Henning, 2017, s.40; Jensen et al., 2019, s.17).

Siv er inne på problemstillingen med at mange elever har større kjennskap til filmer enn de har til tekster: *Før kunne man referere til sånne tekster som du tenkte at, ja, det har jo alle lest. Sånn er det ikke lenger. Men! De fleste har sett «Ringenes herre», de har sett «Harry Potter», de har sett filmer.* Det kan være grunn til å reflektere over om denne erfaringsbakgrunnen til elevene, at elevene ser mer filmer og leser mindre i bøker enn elever gjorde tidligere, kan ha gått ut over den smittsomme leseleden. Lillesvangstu beskriver hvordan elevene leser bøker i fellesskap, anbefaler bøkene de leser for hverandre, og at de dermed er gode litteraturformidlere (Lillesvangstu, 2008, s. 16). Hvis elevene i dag snakker mer om filmene de har sett, enn om bøkene de har lest, blir det viktig å se de rette filmene for å være en del av fellesskapet. På skolen kan man gjerne fortsette å se film for å styrke motivasjonen for å lese, men det er også viktig, som Lillesvangstu poengterer, at lærerne er bevisst på å etablere et fellesskap rundt lesing av bøker, slik at leseleden kan øke hos elevene (Lillesvangstu, 2008, s. 16-17).

Eva beskriver hvordan hun opplever at elevene har en mye mer «bråkete» og overfladisk lesing i dag, sammenlignet med slik vi leste før, da teksten var trykket på ark. Nå foregår mye av lesingen på nettet, der man må orientere seg i mye informasjon, og en kan klikke seg fra

tekst til tekst. Ofte klikker man seg til neste tekst etter å ha lest bare overskriftene og sett på bildene. På skolen må elevene i de fleste tilfellene lese slik at de får med seg innholdet i det de leser, de skal blant annet kunne tolke, reflektere over og engasjere seg i tekster (OECD, 2019, s. 27-28). Dette krever at elevene også behersker en annen form for lesing enn den flyktige lesingen de ofte gjør på nettsider og i sosiale medier. Elevene må omstille seg fra å lese «bling, bling, bling», slik Eva beskriver nettsidene, og over til å lese tekster fra start til slutt. Dette krever at man har utholdenhet og konsentrasjon under lesingen.

Det kan godt tenkes at mange elever har tilegnet seg en lesekompetanse, som gjør at de uten problemer kan veksle mellom de ulike lesemåtene jeg har skrevet om i avsnittet over. Spesielt kan dette være tilfellet hos elever med stor leseglede og god leseerfaring. PISA 2018 viser at digitaliseringen har hatt en stor påvirkning på hva elevene leser på fritiden, fordi de leser mer på nettet og mindre i bøker og blader. Den estetiske lesingen, som egner seg til å øve opp elevenes utholdenhet og konsentrasjon, erstattes av lesing på internett, sosiale medier og spill. Dette gjelder omtrent 50% av elevene som deltok i PISA-undersøkelsen i 2018 (Jensen et al., 2019, s. 17). De svake leserne jeg konsentrerer meg om i denne oppgaven, befinner seg i denne gruppen. PISA-undersøkelsen støtter opp under det Eva har erfart, at mange elever har mye bedre erfaring med å lese tekster på nettet, enn tekster som er trykket på ark, og det påvirker måten de leser på. Mange elever trenger god leseopplæring, som hjelper dem til å nærlese tekster. Dette er en forutsetning for å kunne engasjere seg i tekstene. Det kan se ut som at behovet for å motivere elevene å lese på den «tradisjonelle» måten, som Eva kalte det, er blitt større i takt med at en stadig større del av lesingen foregår digitalt.

5.2.3 «Det forventes at man skal skape gode lesere»

Lærerne er bevisst ansvaret de har for å arbeide på skolen med å øke motivasjonen, spesielt hos de elevene som mangler lyst til å lese. Blant annet forteller de om hvordan de bruker ulike tilnæringsmåter til tekstlesingen, som er ment å skape interesse, og at innholdet i tekstene må appellere til elevene. Selv om det legges til rette for spennende tilnæringer, og at elevene skal møte et tilpasset og variert utvalg av tekster, er det kanskje ikke et oppnåelig mål å få alle elevene til å bli veldig motiverte og engasjerte lesere. Noen elever har problemer med å finne noe de synes er spennende å lese i og vil bare en sjelden gang gripes av interesse for en tekst. Eva forteller at det av og til kan oppleves tøft som lærer, når hun opplever å ikke nå fram til elevene med engasjementet hun har for lesing: *man kjenner seg litt mislykket, for det forventes at man skal skape gode lesere, eller utdanne gode lesere, og så harmonerer det ikke helt, kanskje, med hverdagen.* Eva sier det samme som Andreassen & Reichenberg peker på,

at det settes store krav til lærerne i Norge med å tilpasse leseopplæringen i alle fag. Dette kan være utfordrende, for i norske klasserom finner vi elever med stor spredning i ferdighetsnivå, også når det gjelder lesing. Opplevs utfordringene for store, kan det gå ut over troen lærerne har på at de mestrer tilpasset leseundervisning (Andreassen & Reichenberg, 2018).

Leseundervisningen blir også preget av om det er mange eller få lesere i en klasse. Eva er inne på at noen klasser har flere lesere enn andre klasser, og dette virker inn på stemningen når tekster skal leses. I klasser med få lesere sier hun det kan oppleves mer utfordrende å få elevene engasjert i lesing. En kan gå ut fra at i gruppen med elever hun omtaler som «ikke er lesere», vil en finne de elevene som er svake lesere. Andreassen & Reichenberg kom i sin studie frem til at norske læreres mestringsforventning minker når de har flere elever i klassen med lese- og skrivevansker (Andreassen & Reichenberg, 2018). Jeg skal ikke sette likhetstegn mellom å være en svak leser og ha lese- og skrivevansker, men mestringsforventningen hos læreren kan påvirkes av hvor stor del av en klasse som strever med å lese, eller ikke er motivert til lesing.

Andreassen & Reichenberg sier at lærerens tro på å mestre tilpasset leseundervisning ser ut til å ha stor betydning for om leseundervisningen tilpasses behovet svake lesere har. De viser til en rekke studier, som viser at lærere med høy forventning om å mestre undervisningsoppgaver lykkes i større grad enn lærere med lavere mestringsforventning. Spesielt viktig er høy mestringsforventning når det oppstår utfordringer. Lærernes engasjement og innsats øker når de forventer at de får noe til. Dette fører til at undervisningen blir mer støttende, og elevene presterer bedre (Andreassen & Reichenberg, 2018). For å øke sjansene til å lykkes med å få svake lesere motivert til å lese, ser det ut som at lærernes tro på å mestre tilpasset leseopplæring spiller en avgjørende rolle. I neste underkapittel drøfter jeg lærernes tanker om hvordan utfordringene med å motivere svake lese til å engasjere seg i lesing kan møtes.

5.3 Møte utfordringene

Opplæringslova slår fast at alle elevene har rett til tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1999). Det innebærer at undervisningen skal tilpasses evner og nivå til alle elevene. I overordnet del av læreplanen står det at tilpasset opplæring først og fremst skal skje innenfor fellesskapet gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Tilpasningen kan, som jeg har vært inne på tidligere i teksten, skje gjennom for eksempel variasjon i arbeidsoppgaver, organisering, arbeidsmåter

og læremidler, eller ved å differensiere ved å gi oppgaver med ulik vanskegrad (Håstein & Werner, 2019).

Lærerne jeg snakket med, er særlig opptatt av å tilby elevene et variert utvalg av tekster, slik at også de svake leserne skal møte tekster de vil lese. De er også opptatt av å være åpen for nye ideer, innspill, og måter å motivere til lesing på, fordi det kan inspirere lærerne til å skape variasjon i leseundervisningen. I tillegg er lærerne opptatt av å inkludere elevene i lesefellesskap gjennom gode leseopplevelser på skolen. Lesing i fellesskap kan motivere elevene til å lese.

Forskerspørsmålet som drøftes i neste underkapitlet er:

Hvordan tenker norsklæreren at utfordringene kan møtes?

5.3.1 «Du kan lese bildebok, du kan lese tegneserie, du kan lese blogg»

Alle lærerne mente at tekstutvalget elevene møter er viktig for å skape motivasjon til å lese. Elevene må oppleve at innholdet i tekstene angår livene deres, de må kjenne seg igjen i det de leser, og de må få lese tekster som de mestrer å lese. Det øker sjansen for at elevene blir mer engasjerte og forstår innholdet bedre. I tillegg tenker lærerne at motivasjon til lesing skapes ved at elevene får tilgang til tekster de liker å lese, og at de også får velge fritt.

Lærerne er tydelige på at man skal åpne opp for å la elevene møte og lese et vidt spekter av tekster. I lærernes omtale av tekster, er det et utvidet tekstbegrep som ligger til grunn. Det vil si at tekster innbefatter blant annet filmer, tekster trykket på ark, digitale tekster, dataspill og bilder. Å se film i kombinasjon med bok- eller tekstlesing, som jeg har skrevet om tidligere i oppgaven, nevnes av lærerne som eksempel hvordan elever kan motiveres til å lese. Lesing av tegneserier, bildebøker, aviser eller faktabøker nevnes også som eksempler på tekster som kan virke stimulerende på leselysten.

Eva fortalte at hun lot elevene velge veldig fritt når hun setter av tid til at elevene får lese egenvalgt litteratur: *Du kan lese bildebok, du kan lese tegneserie, du kan lese blogg. Jeg har til og med hatt en som leste aviser.* Roe og Jensen fant ut at blant de svakeste leserne (nivå 1 i PISA), oppgir 66% at de aldri leser for fornøynsens skyld, uavhengig av lesestoff. De fleste svake leserne oppgir at de leser aviser og nettbasert lesestoff, ukeblader og tegneserier. Skjønnlitteratur og andre bøker kommer dårligst ut (Roe & Jensen, 2017, s. 12). Dette må få konsekvenser for hvilke tekster elevene får tilgang til å lese på skolen, og elevene må få tid til

også å lese i selvvalgt lesestoff, når målet er å fremme lesemotivasjonen hos de som er svake lesere.

Ved å la elevene få lese tekster de har interesse av å lese, og som de har erfaring med, ivaretar man flere av verdiene i verdsettet til Håstein og Werner. De representerer kjernen i tilpasset opplæring. *Erfaringene*, kompetansen og potensialet til elevene tas i bruk, ved at de får lese teksttyper de har erfaring med og dermed med større sannsynlighet mestrer. Dette danner grunnlag for å videreutvikle ferdighetene, slik at de etter hvert kan utvide repertoaret av og vanskegraden på tekstene de leser. Elevene opplever også *verdsetting*, fordi leseerfaringen de har anerkjennes av skolen. De erfarer at det ikke er bare lesing i skjønnlitterære bøker som anerkjennes som lesing i norsk, man kan også lese i for eksempel tegneserier, som også er estetisk lesing. Når elevene selv får velge tekster de har lyst til å lese, får de *medvirkning* på hva de leser, og det kan stimulere til leselyst å få velge lesestoff selv. (Håstein & Werner, 2019).

For å motivere svake lesere til å lese må elevene, som nevnt, få tilgang til å lese tekster de ønsker å lese. (Roe & Jensen, 2017) påpeker at skjønnlitteratur og andre bøker er minst populært hos disse elevene, og av de som sier at de leser er aviser, tekster på nett, tegneserier og ukeblad mest populært. Når leselyst er målet, må lesestoffet tilpasses deres interesser, erfaringer og mestringsnivå. Det er derfor god tilpasset undervisning å gi dem som strever med lesing mulighet til også å lese tekster de selv sier at de leser. Når læreren gir elevene mulighet til *medvirkning* i sin skolehverdag, kan de fleste elevene vokse (Håstein & Werner, 2019). Sett i sammenheng med det jeg skriver om i teksten, betyr begrepet «vokse» at elevene kan bli mer motiverte til å lese tekster.

Det kan være riktig å la elevene få velge noe selv, men en fare ved at elevene leser det de er vant til å lese, er at de ikke møter nok utfordringer. Dermed stagnerer de på et lavt nivå (Jensen et al., 2019, s. 8). Norsk læreren har en viktig jobb å gjøre med å friste elever, som enda ikke har oppdaget opplevelseslesing, inn i skjønnlitteraturens verden, for det er gjennom estetisk lesing elevene kan få leselyst. Skal svake lesere bli lesere av skjønnlitteratur, må de få godt tilpasset tilbud av skjønnlitteratur.

Målet må være at elevene etter hvert utvider sitt repertoar av tekster de leser, og for å finne leseglede er det viktig at de på skolen fristes til å lese skjønnlitteratur.

5.3.2 «De har veldig mye bra, rett og slett»

De tre lærerne jeg intervjuet har alle lang praksiserfaring som norsklærere på ungdomstrinnet, og de har de gjort seg mange erfaringer og tanker om viktigheten av at norsklæreren oppdaterer seg faglig og sørger for variasjon i undervisningen. I tillegg til å bruke det de allerede vet, sier lærerne at de henter lærerne inspirasjon fra kolleger, og de fornyer og oppdaterer seg faglig for å skape variert og spennende leseundervisning. Variasjon er et viktig stikkord når målet er å skape engasjement for lesing, og begrepet stod langt fremme i lærernes bevissthet når de fortalte om hvordan de tenker at elevene kan bli motiverte.

Det er mange muligheter for å finne ideer til motiverende leseopplegg. Noen deler ideer med hverandre som en del av kollegasamarbeidet. Nettet ble omtalt som en god kilde til mange gode ideer, som kan inspirere til god leseundervisning. Brit sa at hun henter mange gode ideer fra *Lesesenteret: De har veldig mye bra, rett og slett. Både på lesing av skjønnlitterær tekst og fagtekst*. Etter- og videreutdanning ble også påpekt som en måte å komme seg ut av vante måter å gjøre ting på, samtidig som man får oppdatert seg på det nye i fagfeltet. Elevene kan også komme med gode idéer, for eksempel på tekster de synes er spennende eller interessante å lese. Eva sa at hun alltid tar imot studenter når hun får spørsmål om å gjøre det, for da lærer hun så mye: *For de har så mye gøy og nytt med seg ofte*. Lærerne uttrykte at de er opptatt av å friske opp kunnskapen de allerede sitter med, kanskje se ting med litt andre øyne, og de er opptatt av å lære nye måter å gjøre ting på. Slik kan de utvikle leseundervisningen til å bli mer motiverende og tilpasset elevene. Håstein og Werner peker på at ved å tenke gjennom og bearbeide valgene man tar og erfaringene man gjør, og ønsker å lære av det, kan man utvikle sin kompetanse (Håstein & Werner, 2019, s. 43).

I intervjuene fortalte lærerne om hvordan de tenker at leseundervisningen må varieres, slik at alle elevene blir motiverte og opplever læring. Brit sa: *Elevene er ulike, og man treffer elever på ulike måter*. Variasjon kan man oppnå for eksempel gjennom å legge til rette for ulike innfallsvinkler til å presentere litteratur på for å friste elevene, bruke ulike lesestrategier og arbeidsoppgaver, og gi elevene tilgang til et vidt spekter av teksttyper. Når undervisningen er variert, mente hun at det er større sjanse for at elevene ikke går lei og dermed kjeder seg, med andre ord kan variasjon bidra til å skape interesse og engasjement. Gjennom praksiserfaring,

og ved å være innstilt på å utvikle sin kompetanse, som jeg har skrevet om over, kan læreren få et rikere repertoar av måter å arbeide på som bidrar til en variert undervisning.

Håstein & Werner påpeker at i det store mangfoldet av elever man møter i skolen, må læreren variere blant annet gjennom å bruke ulike tilnærminger til arbeidet, ulike arbeidsoppgaver og læremidler. Dette er en forutsetning for å realisere tilpasset opplæring. (Håstein & Werner, 2019, s. 43).

5.3.3 «Alle mann alle»

Lærerne sier de setter av mye tid til lesing i norsk, og det er viktig å skape gode leseopplevelser. I tillegg legges det stor vekt på å etablere fellesskap under lesingen. Både individuell lesing i fritt valgt litteratur og tekstlesing i fellesskap foregår i stor grad innenfor klassens rammer, og lærerne tenker at alle elevene skal være en del av i klassens lesefellesskap.

For å inkludere elevene i tekstlesingen, må leseundervisningen kunne tilpasses elevene. Dette kan for eksempel gjøres ved at man tar hensyn til modningsnivået i klassen, som Eva var inne på. Hun fortalte om sine erfaringer med at det kan variere når en klasse er moden for å lese for eksempel *Et dukkehjem*. Noen klasser er modne til å lese teksten i niende klasse, mens andre klasser må vente til de har modnet mer. Det ser ut som at lærerne har en bred tilnærming til tilpasset opplæring når det gjelder leseundervisningen i norsk. Ved en *bred tilnærming* vektlegges det at elevene skal få sin opplæring innenfor fellesskapet i skolen. Det er innenfor fellesskapet elevene utvikler seg og lærer best (Nordahl, 2019, s. 129-132).

I en ordinær skoleklasse vil det vanligvis være stor spredning i leseerfaringene til elevene, og dermed også i leseferdighetene. Siv uttrykker at det tar man høyde for når tekster leses i fellesskap: *Jeg tenker at når vi leser i fellesskap i klassen, som er fiksjon, så er vi med alle mann alle*. Når læreren leder eleven gjennom hele leseprosessen, kan man velge tilnærminger til arbeidet som treffer både sterke og svake lesere. Svake lesere kan, som Eva sa, for eksempel få hjelp til å lese mellom linjene. Læreren kan også gi støtte ved å komme med forslag til hva som kan sies eller skrives om en tekst. Skriverammer, som man gjerne forbinder med stillaser til tekstskriving, ble av Brit nevnt som et konkret eksempel på et verktøy som hadde vært til god hjelp for elever til å lese tekster, og til å finne ut hva i teksten de kan si noe om. Gjennom at hun bygde stillaser rundt lesingen av tekstene, fikk svake lesere mestringsfølelse når de skulle gjøre seg opp tanker om det de hadde lest i en tekst, og videre si noe om tankene sine til de andre i klassen. Ved å gi alle elevene i en klasse opplevelsen av

at de i fellesskap kan delta og bidra i lesing av og diskusjoner om en tekst, kan de oppleve det Håstein & Werner kaller en kollektiv mestringsopplevelse, som kan virke samlende på klassen (Håstein & Werner, 2019, s. 35). Klarer læreren å skape denne typen fellesskap i en klasse, er sjansen sannsynligvis god for at elevene føler seg inkludert i lesingen, som øker læringen hos elevene.

En kan tenke at elever som er strever med lesingen av ulike grunner må slippe å lese, eller høre på høytlesning av lange (og kanskje kompliserte) tekster. Siv var inne på dette da hun sa at dagens elever er mindre utholdende i dag enn elevene var noen år tilbake. Derfor mente hun at kortere tekster kan passe bedre for dem, for de krever mindre utholdenhet av elevene. Imidlertid fortalte hun om elever som hadde overrasket henne etter at klassen hadde lest i *Tante Ulrikkes vei* og jobbet med oppgaver, som jeg skrev om i kapittel 4.3.1.2 Tro på at alle kan.

Kanskje var det læreren som brukte metoder, gjorde tilpasninger og hadde forventninger som førte til at elevene fikk lese- og arbeidslyst da de leste *Tante Ulrikkes vei*. Det kunne også være et resultat av en god kombinasjon av lærerens tilrettelegging og elevenes egen tilpasning til leseopplegget. Ifølge Håstein og Werner bidrar også elevene med tilpasning av opplæringen gjennom å skape variasjon i undervisningen. Skal de få en god arbeidssituasjon de har nytte av, må læreren gi rom for å tilnærme seg oppgavene på en annen måte enn læreren har tenkt (Håstein & Werner, 2019, s. 43-45). Dette forteller oss at for å få en godt tilpasset undervisning, må læreren være var for elevenes egne måter å løse oppgaver på. Det kan bidra til en bedre tilpasset undervisning der elevene får utnyttet sitt potensiale. Elevene kan dermed få til mer enn læreren i utgangspunktet hadde tenkt. Håstein og Werner peker på at det kan tenkes at elever ikke får utnyttet sitt potensiale i dagens skole, fordi lærerne ikke utnytter ressursen som ligger i elevenes egne tilpasninger av undervisningssituasjonen (Håstein & Werner, 2019, s. 44).

Ut fra det lærerne forteller, kan en si lærerne vet mye om hvordan leseundervisning kan tilpasses elevene, og det kan se ut som at de jobber i det daglige for å tilpasse leseundervisningen. Elevene tilbys et variert utvalg av tekster, slik at de også får lese tekster som interesserer dem og som de mestrer. Lærerne er opptatt av å lære for å forbedre undervisningen, og av å inkludere elevene i fellesskapet. Dette er viktig for å skape god tilpasset leseundervisning. I rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* står det at undervisning som er godt tilpasset elevene vil føre til mindre behov for spesialundervisning (Nordahl et al., 2018). PISA-resultatene fra 2018 kan tyde på at det er stort behov for tilpasset

undervisning i skolen. Resultatene viser at 19 prosent av norske elever scoret under nivå 2 i lesing, som er den kritiske grensen for å klare videregående skole og arbeid (OECD, 2019).

6.0 Avslutning

I dette siste kapitlet vil jeg oppsummere de mest sentrale funnene jeg har gjort i forskningsprosjektet. Funnene er først presentert i kapittel 5, hvor jeg la frem resultatene av analysen av lærerintervjuene. Videre drøftet jeg resultatene av analysen i kapittel 6, hvor jeg prøvde å forstå lærernes erfaringer, slik de fortalte om dem, ved å se dem i lys av aktuell forskning og teori. Jeg skal nå forsøke å oppsummere det jeg har kommet fram til gjennom drøftingen.

6.1 Oppsummering

Formålet i denne studien har vært å finne ut hvordan lærere arbeider og kan arbeide for å motivere umotiverte lesere, som ofte er svake lesere, til å ville lese. Dette kan gi både meg selv og andre lærere mer kunnskaper om hvordan vi kan hjelpe disse elevene, slik at de får mer lyst til å lese og oppleve den spennende verden man kan møte i skjønnlitteraturen. Dette igjen kan øke leseferdigheten til elevene. Studien innbefattet ikke elever med lærevansker.

Bakgrunnen for studien er Stortingsmelding 22, ungdomstrinnsmeldingen og PISA-undersøkelsen 2018. Ungdomstrinnsmeldingen sier at en av hovedutfordringene for ungdomstrinnet, er at en relativt høy andel av dem som går ut av 10. klasse vil få problemer med å ta videre utdanning på grunn av svake grunnleggende ferdigheter.

(Kunnskapsdepartementet, 2010-2011). Resultatene fra Pisa-undersøkelsen 2018 viser at den gruppen elever jeg ser på i undersøkelsen, de svake leserne, har økt siden PISA-undersøkelsen i 2009. I tillegg leser de dårligere i 2018 enn de gjorde på tidligere PISA-undersøkelser (Jensen et al., 2019, s. 8). Hvis leseundervisningen på ungdomstrinnet fører til at elevene blir mer motiverte til å lese, kan det øke sjansene for at de kommer seg gjennom videre skolegang og utdanning. Gode leseferdigheter er også viktig for å kunne utvikle seg både i jobbsammenheng og personlig.

Tre lærere ble intervjuet for å få ta del i deres fortellinger knyttet til hva som kan øke motivasjonen til å lese hos elever på ungdomstrinnet som er svake lesere. Lærerne ble også spurt om utfordringer i arbeidet med å motivere til lesing. Datamaterialet ble innsamlet gjennom kvalitative semistrukturerte forskningsintervju, fordi jeg ønsket å forstå sider ved leseundervisning i norsk på ungdomstrinnet, sett fra lærernes perspektiv.

For å finne ut hvordan ungdomsskoleelever kan motiveres til å lese formulerte jeg en problemstilling, som var utgangspunktet for studien. Den ble underveis i prosessen forbedret, og ble til slutt formulert slik:

Hva forteller norsklærere på ungdomstrinnet om leseopplæring som motiverer og engasjerer, og om utfordringer de står i, knyttet til arbeidet med å motivere umotiverte lesere til å lese?

Med utgangspunkt i problemformuleringen, ønsket jeg å finne ut hva lærerne fortalte om god og motiverende leseundervisning, og utfordringer knyttet til arbeidet. De mest sentrale funnene oppsummerer jeg i det følgende.

Lærerne sier at en engasjert og motivert leselærer er avgjørende for å motivere og engasjere umotiverte lesere til å lese. Norsklæreren må vise engasjement og motivasjon på ulike måter, som er viktig for å skape lesemotivasjon hos elevene. Læreren må være et lesende forbilde, og signalisere at lesing er gøy, spennende og lærerikt. Ved å sette av tid på skolen til å la elevene få lese, og bli lest for av læreren, i et variert utvalg tekster, kan de oppdage gleden ved å lese. Umotiverte elever kan motiveres til å lese ved å møte en lærer som tror på at alle elevene kan finne noe å lese i som interesserer dem, og som hjelper dem å finne lesestoff de vil lese.

Gode leseopplevelser ble av alle de tre lærerne fremhevet som den viktigste faktoren for å motivere til lesing. Ved at elevene forbinder lesing med positive opplevelser, kan de få lyst til å lese mer. Eksemplene lærerne trakk frem på gode leseopplevelser, og som de mente hadde bidratt til større lesemotivasjon hos elevene, var alle oppstått ved at lærerne hadde lest høyt til elevene. Høytlesningene var iscenesatt av lærerne på ulike måter, og grunnene til at elevene ble fengst av innholdet i tekstene, var nok ikke de samme. Men en ting var felles, elevene opplevde å delta i et sosialt fellesskap gjennom at lærerne leste høyt for dem.

Funnene mine tyder på at lærerne har erfart, og de har mange tanker om, hva som motiverer elevene til å lese. Men de fortalte også om utfordringer med å realisere motiverende leseundervisningen i skolehverdagen, som fører til at praksis ikke alltid blir i samsvar med det lærerne vet motiverer elevene til å lese.

Tidspress er én av utfordringene. For det første ble samarbeid med kollegaer fremhevet som viktig for å skape en motiverende leseundervisning. Imidlertid viser funn at samarbeidet om motiverende leseundervisning varierer mellom skolene. Én av lærerne oppgir mangel på tid som årsaken til manglende samarbeid. På skoler hvor lærerne samarbeider lite, eller ikke i det hele tatt, kan arbeidet med å motivere og engasjere elevene til å lese bli skadelidende. For det

andre mener lærerne det er viktig å gi elevene lesetid på skolen til å lese i fritt valgt litteratur, som de mener kan bidra til større leselyst, spesielt hos umotiverte lesere. Resultatene fra PISA 2018 tyder på at den norske skolen ikke lykkes med å motivere de som er umotiverte til å lese, fordi antallet svake lesere øker, og de leser dårligere. Derfor stiller jeg spørsmål ved om lærerne på ungdomstrinnet prioriterer høyt nok å sette av tid på skolen til å lese, gjerne i lesestoff de har valgt selv, slik at umotiverte lesere kan utvikle lesemotivasjon.

Ifølge det lærerne sier, ser det ut til at tidspresset øker når elevene starter på ungdomsskolen, og dette gjør at «koselesingen» nedprioriteres. Én grunn til at lærerne opplever knapphet på tid til å drive motiverende leseundervisning, kan være den store resultatorienteringen som er i skolen. Elevene på ungdomstrinnet gjennomfører nasjonale prøver både i åttende og niende klasse, og i tiende klasse forberedes elevene til eksamen. Sannsynligvis påvirker dette lærernes prioritering av hvordan de bruker tiden. En kan tenke seg at det settes av mindre tid til å lese kun for opplevelsens skyld, og at arbeid med det som vises som resultater på tester og eksamen prioriteres. I tillegg har en eksamens- og testorientert undervisning en annen negativ følge. Når stor oppmerksomhet rettes mot leseresultatene på tester og rangering av leseprestasjoner, kan det virke direkte demotiverende for lesemotivasjonen hos umotiverte (og svake) lesere.

En annen utfordring som kom frem i studien, er at lesevanene til elevene har endret seg i takt med at tilgangen til digitale tekster, sosiale medier og filmer har økt. Disse endringene kan tenkes å ha innvirkning på utvikling av leseglede. Når elever leser bøker og forteller hverandre om bøkene de leser, kan de smitte hverandre med leselyst. Hvis elevene i dag snakker mer om filmer de har sett enn om bøker de har lest, kan det gå ut over den smittsomme leseleden. Det blir viktigere å se de samme filmene som vennene for å være en del av fellesskapet. En annen følge av endringene i lesevanene er at elevene leser «bling, bling, bling» som en av lærerne kalte det. Det vil si at elevene er innstilt på å lese for eksempel nett-tekster, hvor de gjerne leser bare overskrifter og ser på bilder før de klikker seg videre. Denne typen lesing gir ikke elevene trening i å øke utholdenhet og konsentrasjon, som de trenger når de skal lese for å forstå og få med seg innholdet i tekster de leser. Særlig svake lesere kan trenge god leseundervisning på skolen, som engasjerer og motiverer dem til å lese tekster slik at de kan reflektere over, tolke og forstå innholdet i dem.

En tredje utfordring i arbeidet med å motivere svake lesere til å lese, kan ha sammenheng med lærerens tro på å få dette til. En av lærerne sa at hun kunne føle seg mislykket, fordi forventningene som stilles til lærerne om at man skal utdanne gode lesere, stemmer ikke alltid

med det læreren opplever å få til. Særlig viktig er høy mestringsforventning hos læreren når det oppstår utfordringer. Tror læreren at hun får noe til, øker lærerens engasjement og innsats, og undervisningen blir mer støttende (Andreassen & Reichenberg, 2018). Det ser ut til at særlig svake og umotiverte elever trenger en lærer med stor tro på at de klarer å hjelpe elevene til å få motivasjon til å lese.

For å møte utfordringene, sier lærerne at variasjon er et viktig stikkord. Variasjon er viktig når det gjelder tekstutvalg, slik at alle, også de som er umotiverte til å lese, kan møte tekster de finner spennende og interessante, og som de får lyst til å lese. I tillegg til at læreren passer på å la elevene få møte et variert utvalg av tekster gjennom det som leses i fellesskap i klassen, mener lærerne at det også er viktig at elevene får lese tekster som de velger selv, sier lærerne at bør elevene få velge fritt ut fra interesser og leseferdighet, og hva de har tidligere erfaring med å lese. Ifølge PISA 2018 oppgir svake lesere at de i stor grad foretrekker å lese nettbasert lesestoff, ukeblader og tegneserier. Det minst populære er å lese bøker (Jensen et al., 2019). Det kan være riktig å la elevene få velge noe selv, men en fare ved at elevene leser det de er vant til å lese, er at de ikke møter nok utfordringer. Dermed stagnerer de på et lavt nivå (Jensen et al., 2019, s. 8). Målet med leseundervisningen i norsk må være at de svake leserne, som foretrekker å lese i aviser, ukeblader og tegneserier, etter hvert utvider sitt repertoar av tekster de leser. For å få leseglede, er det viktig at de på skolen fristes til å lese skjønnlitteratur, for det er gjennom den estetiske lesingen elevene kan få et positivt forhold til lesing.

Variert undervisningen er også viktig for å «treffe» elevene. Ulike elever treffes på ulike måter, som en av lærerne sa. Ved å variere undervisningen, unngår man også at elevene blir lei og kjeder seg. For å skape variasjon i undervisningen, mente lærerne at man må hente inspirasjon fra andre enn seg selv. De fortalte at inspirasjon henter de blant annet fra hverandre i lærerkollegiet, på nettet, og ved å ta etter- og videreutdanning.

Ett hovedfunn er lærernes fortellinger om viktigheten av å gi elevene gode leseopplevelser, det mener de er det viktigste for å motivere til lesing. Elevene kan få en god opplevelse av å velge selv noe å lese i. Likevel opplever jeg at lærerne sier det er fellesskapet som kan oppstå i en klasse under lesing av en felles tekst, som fremstår som det viktigste motivasjonselementet for elevene for å bli motiverte lesere. Lærerne forteller om elever som diskuterte teksten, lo sammen av det morsomme i boka og undret seg over hva som egentlig fortelles i novellen. Alle elevene i klassen følte seg inkluderte i lesingen av og arbeidet med

tekstene. Lærerne fortalte at disse gode leseopplevelsene, i fellesskapet i klassen, hadde fått motivasjonen til å lese til å gå i positiv retning.

6.2 Veien videre

Under arbeidet med prosjektet har jeg lest forskning og litteratur knyttet til temaet for studien, og jeg ser at det er flere områder det mangler forskning på.

Jeg har undersøkt motiverende leseundervisning sett fra lærerens synsvinkel. Det kunne ha vært interessant om noen forsket på samme tema sett ut fra elevenes synsvinkel. Hva mener umotiverte lesere selv kan bidra til å gi dem motivasjon til å lese? Det kunne også ha vært interessant med forskning som går mer i dybden på hvordan lærerne konkret arbeider for å utvikle og forbedre leseundervisningen til elevene. Er det for eksempel vanlig at lærerne samarbeider for å gi elevene god leseundervisning?

Videre trengs det mer forskning på konsekvensen av nasjonale tester, som for eksempel nasjonale prøver, hvordan de virker inn på motivasjonen til umotiverte (og svake) lesere. Er det slik at de som presterer dårlig blir umotiverte til å lese, eller kan også det motsatte skje?

Eleven jeg fortalte om innledningsvis, som hadde startet i åttende klasse, og som hadde problemer med å finne seg ei bok som fanget interessen, kom seg gjennom boka. Men elevens omtale av boka etter lesingen var ikke særlig positiv. Hun sa noe sånt som at boka var ikke så spennende å lese, egentlig ganske kjedelig, og hun kunne ikke å anbefale noen andre i klassen å lese den. Dette var en skikkelig krasjstart på lystlesingen til eleven på starten av ungdomstrinnet. Heldigvis ble det lettere for eleven å finne neste bok å lese i. Det skjedde ved at en medelev anbefalte ei bok. Medelevens omtale av innholdet i boka, og den morsomme måten eleven fortalte om boka på, fanget interessen til den umotiverte eleven. Denne gangen var motivasjonen til å lese boka hakket bedre enn hva som var tilfellet ved lesingen av den første boka. Etter at boka var lest, kunne eleven fortelle om en bedre leseopplevelse. Dette ga meg håp om at kanskje var eleven i ferd med å oppdage skjønnlitteraturens magiske verden.

Som norsklærer på ungdomstrinnet vil jeg sannsynligvis møte flere elever i fremtiden som av ulike grunner sliter med lesingen, og som trenger god og tilpasset litteraturundervisning for å utvikle leseglede. Under arbeidet med denne oppgaven har jeg lært mye nytt om hva vi lærere kan gjøre for å motivere ungdomsskoleelever til å lese skjønnlitteratur. Elevene jeg er norsklærer for i dag, og de elevene jeg møter i fremtiden, møter forhåpentligvis en lærer som inspirerer og motiverer dem til å lese skjønnlitteratur.

Litteraturliste

- Andreassen, R. & Reichenberg, M. (2018). Svenske og norske læreres forventninger om å mestre elevtilpasset leseopplæring. *Nordic Studies in Education*, 38(3), 232-251.
<https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2018-03-04>
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Eccles, J. s. & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), s. 109-132.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Frønes, T. S. (2016). Resultater i lesing. I *Stø kurs* (s. 136-173).
<https://doi.org/10.18261/9788215027463-2016-08>
- Fuglestad, U., Hoem, T. F. & Schulz-Heidorf, K. (2017). *Lærereens betydning for norske elevers leseresultater – hva forteller PIRLS 2016?*
<https://doi.org/10.18261/9788215030258-2017-7>
- Gabrielsen, I. L. & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? *Edda*, 107(2), 85-99. Hentet fra:
<https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Halvorsen, E. M. (2013). En drøfting av forholdet mellom humanistisk og samfunnsvitenskapelig tilnærming til kultur. Eksempler på likheter og forskjeller fra nyere forskning. *Techne serien-Forskning i Sløjdpedagogik och Sløjdvetenskap*, 20(1), 1-12. Hentet fra:
<https://journals.hioa.no/index.php/techneA/article/view/619/597>
- Henning, Å. (2017). *Litterær forståelse. Innføring i litterær didaktikk* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Håstein, H. & Werner, S. (2019). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *TILPASSET OPPLÆRING - i forskning og praksis* (1. utg., s. 19-55). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E. K. (2019). *PISA 2018. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Oslo: Universitetsforlaget. Hentet fra
<https://www.udir.no/contentassets/2a429fb8627c4615883bf9d884ebf16d/kortrapport-pisa-2018.pdf>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Krogtoft, M. S. (2019). *Praktiske arbeidsformer i norsk på ungdomstrinnet. En studie med utgangspunkt i ungdomstrinnsmeldinga* (Ph.d.). Nord universitet, Bodø.
- Kulbrandstad, L. I. (2017). *Lesing i utvikling* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2010-2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter. (Meld.St.22 2010-2011)*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori - tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Oslo: Novus forlag.
- Lillesvangstu, M. (2008). Den som leser, settes i bevegelse Arbeidsmåter og organisering. I M. Lillesvangstu, E. S. Tønnessen & H. Dahll-Larssøn (Red.), *Inn i teksten - ut i livet* (2. utg., s. s. 14-36). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2017). Å være lærer i fellesskolen. I K. Lyngsnes & M. Rismark (Red.), *DIDAKTISK PRAKSIS 5. - 10. trinn* (1. utg., s. s. 11-22). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Moen, T. (2017). Tilpasset opplæring: grunnleggende prinsipp for skolens virksomhet. I K. Lyngsnes & M. Rismark (Red.), *DIDAKTISK PRAKSIS 5. - 10. trinn* (1. utg., s. s. 23-40). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ng, C. & Graham, S. (2018). Improving literacy engagement: enablers, challenges and catering for students from disadvantaged backgrounds. *Journal of Research in Reading*, 41(4), s. 615-624. <https://doi.org/DOI:10.1111/1467-9817.12252>
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2019). Eget barn som en del av fellesskapet. Om tilpasset opplæring og samarbeid mellom hjem og skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (1. utg., s. s. 123-135). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegård, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V., Martinsen, J., ... Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget. Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- OECD (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>.
- Opplæringslova. (1999). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Penne, S. (2014). Hvorfor er Salima så flink på skolen, og hvorfor har Matsbare lyst til å gi opp? Diskursive ulikheter med utgangspunkt i identitet og medierende språk. Hentet fra <http://hdl.handle.net/10642/1967>
- Postholm, M. B., Normann, A., Dahl, T., Dehlin, E., Engvik, G. & Irgens, E. J. r. (2017). *Ungdomstrinn i utvikling - en mulighetens gavepakke til skole- og utdanningssektoren*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og->

- forskning/rapporter/2017/ungdomstrinn_i_utvikling_ntnu_sluttrapport_desember_2017.pdf
- Roe, A. (2008). *LESEDIDAKTIKK - etter den første leseopplæringen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Roe, A. & Jensen, R. E. (2017). Hva kjennetegner de svakeste elevenes lesekompetanse, lesevaner og strategikunnskap når de går ut av grunnskolen? *Nordic Journal of Literacy Research*, 3(2). <https://doi.org/10.23865/njlr.v3.882>
- Rosenblatt, L. M. (1986). The Aesthetic Transaction. *Journal of Aesthetic Education*, 20(4), 122-128. <https://doi.org/10.2307/3332615>
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), Art. 5, 17 sider. Hentet fra: <https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Sjøberg, S. (2014). PISA-syndromet - Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 31(01), 30-43. Hentet fra https://www.idunn.no/nnt/2014/01/pisa-syndromet_-_hvordan_norsk_skolepolitikk_bli_styrt_av_
- Sjøberg, S. (2020). didaktikk. I *Store norske leksikon*. Hentet 11. mai 2020 fra <https://snl.no/didaktikk>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring Teori + praksis. I*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Teigen, K. H. (2020). *Motivasjon*. I *Store norske leksikon*. Hentet 17.03.2020 fra <http://snl.no/motivasjon>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013 - 2017 Vedlegg 3*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/Rammeverk-skolebasert-komputv-uttrinnet2012-2017/Vedlegg/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Mestringsbeskrivelser for nasjonale prøver i lesing*. Hentet fra <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/mestringsbeskrivelser-og-hva-provene-maler/mestringsbeskrivelser-nasjonale-prover-i-lesing/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter?TilknyttedeKompetansemaal=true&curriculum-resources=true>
- Wigfield, A. & Eccles, J. s. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, s. 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Wigfield, A., Tonks, S. & Kludia, S. L. (2009). Expectancy-Value Theory. I K. R. Wentzel & A. Wigfield (Red.), *Handbook of Motivation at School* (s. s. 55-75). Taylor & Frances e-Library: Routledge. Hentet fra: https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=P5GOAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=handbook+of+Motivation+at+School&ots=S-1ddZEp5-&sig=IOiLlo4tD2INME-MvPPAmo1mtv0&redir_esc=y#v=onepage&q=handbook%20of%20Motivation%20at%20School&f=false

Vedlegg

Vedlegg 1: Eksempel på transkripsjon

8. E: Ehhh jeg tenker i hovedsak at ... altså det er jo selvfølgelig både opp og ned, man har klasser som, nå er jo jeg faglærer, faglærer både i 8. og i 10., og jeg merker jo en forskjell. Men jeg tror at det har også med klasser å gjøre, sant? Enkelte klasser der er sammensetninga, der har du flere lesere, kanskje, i enkelte klasser, som gjør at opplevelsen av det å være lærer og gi ut en tekst blir bedre enn kanskje i andre klasser hvor du har et større antall som ikke **liker** å lese. Hvor det er mye mer uff og akking og veing å, og det opplever en, også. Så det er mer klassevis, kanskje, enn aldersbetinget. Altså, sammensetningen av elever, for noen er jo mer nysgjerrige og. Og så tenker jeg så har det også mye med om hvordan du legger fram teksten, det tenker jeg også er viktig det i forhold til å få de motivert å. Jeg har gått på mange smeller der, for å si det sånn.

9. I: Ja, du har gjort deg en del erfaringer?

10. E: Ja, både, både, nega, mest i negativ forstand, men også enkelte ganger der jeg har tenkt at **nå**, må jeg tenke ... her må jeg gjøre noe nytt, og så har det funka – og så husker de det, og så er det blitt en positiv opplevelse utav det.

11. I: Kan du huske noen spesielle ganger da du tenkte at ... **der**?

12. E: Ja, vi hadde om noveller, sjangeren novelle, og så ... fant jeg ut at, altså vårt læreverk er *Kontekst*, og der hører det jo med sånn tekst, tekster en og to og tre, så du har en samling av ulike typer ja, sjan ..., alt fra utdrag fra romaner til noveller, ja og så videre. Og der stod det ei novelle av Roald Dahl, som jeg tenkte, for den er, den er litt sånn. Roald Dahl vet jeg jo skriver godt og appellerer til unger, og han skriver gode barnebøker, så jeg tenkte, **den** tar vi. Så var det litt mystisk, litt mørkt, litt, så jeg tenkte at ok, her har vi **flere** ting som **kan** funke. Og så var vi på seinhøsten, eller vinteren, så det var mørkt ute, så tenkte jeg at okei, nå gjør vi det slik at jeg setter stemninga, slukker lyser, tenner stearinlys, og så leser jeg, og så får de lov å på en måte lese den etterpå, de skal møte den gjennom meg. Og til å begynne med så la de seg ned på pulten, alle sammen, med hodet på hendene å, og så begynte jeg å lese. Og etter hvert som jeg leste, i mørket, altså i de her blafrende stearinlysene, så så jeg flere hoder poppa opp, så ble det jo riktig spennende, og da så jeg de satt liksom med litt store øyne og veldig forventningsfulle. Så er det jo dette med noveller, at de har jo gjerne en åpen slutt, eller slutter litt brått. Og det gjorde jo denne her også, og når jeg da slutta, så ah (trekker pusten), **ja, ågså?** Så satt de liksom frampå stolen, og så sa jeg, **nei nå** var det over. **Nei! Jo!** Og så

hadde jeg klart te og pepperkaker, da, for i denne teksten serverer hun hekse, eller dama, hun serverer te og ingefærkake. Og jeg hadde jo noen som ikke turte å spise, fordi det her er jo en skummel tekst da, å, sånn at. Og i ettertid har de fått en positiv opplevelse, de har **lest**, de har både skummet, de har dybdelest, de har snakka, de har ved flere anledninger, når jeg har stilt åpne spørsmål om litteratur, så har den (markerer med knipselyd) kommet sånn på rappen, ja *Vertinnen* av Roald Dahl, det var med hun, å der har de uten å mukke jobba med oppgaver til, henta ut informasjon ååå.

13. I: Så du tenker at den ene teksten fikk klassen til å snu, å bli mer interessert for ettertiden i å lese, gå i dybden på tekster, nærlese?

14. E: Ja, jeg tenker, altså den opplevelsen, den positive opplevelsen der var med på at neste gang de skulle inn i en tekst kanskje ikke var så negative til det, for de så at dette har kan faktisk være litt spennende, og det kan være litt, altså den gode opplevelsen. Nå var jo de riktignok lyttere da i første omgang, men seinere så jobba de jo med teksten, og da måtte de lese og hente ut, men da gikk alt så mye lettere.

15. I: Ja, hva var det du tenker at du gjorde, hva var knepet akkurat der?

16. E: Jeg tror knepet var dette med å lage en «setting». Og så ble de lest for, og min erfaring er jo at til og med ungdommer, det kommer jo selvfølgelig an på teksten som du leser, men de liker å bli lest for. Og når du, så lenge du, setter stemningen, og de i en større grad blir en **del** av stykket, så er det lettere å følge med, å være engasjert, og så selvfølgelig handler det litt om tematikk. Klarer du å få det skummelt, eller at det dreier seg om sex eller, da er de jo med. Jeg har jo også en opplevelse med *Karen* av Alexander Kielland. For der leste vi igjennom teksten, sammen, altså alle, felles gjennomgang. Så stilte jeg jo spørsmål etterpå; ja, hva tenker dere her? Og det var mye akking og veing, og ingen som liksom, skjønner ingenting, kjedelig, og så – okei, så begynte vi å plukke ut: Hva er tematikken her? Okei, og så plukka jeg ut deler av teksten; ja, her står det med uryddig seng, og **hva det betyr?** Og når vi etter hvert begynte å nøste opp at **hei!** Dette her er jo ei historie med både **sex, og de har seg, og det er utroskap**, og det er, så ble de litt mer påskrudd, og så leste vi igjennom en gang til, og vipps, der klarte de å hente ut åh (trekker pusten) **se her, her er det noe med en hare med å**, altså de begynte å se, altså sjøl gå litt dypere. Men det handler om også om tematikken, sant, at, straks det er mer tema som de kan relatere seg til, noe som seksualitet.

Vedlegg 2: Intervjuguide

Briefing

(Minn på om at de kan trekke seg fra intervjuet og undersøkelsen når som helst og forsikre meg om at de vet hva de har sagt ja til å være med på)

Formålet med studien og konfidensialiteten).

Spørsmål før vi begynner?

Åpningsspørsmål

- Hva opplever du som den største leseutfordringen i din hverdag?

Lesing som grunnleggende ferdighet

- Kan du fortelle hvordan dere arbeider med lesing her på skolen i alle fag?
- Samarbeider de ulike faglærerne om leseopplæringen? I tilfelle; hvordan gjør dere det? (Settes det av tid til at elevene får lese? Hvordan gjør/løser dere dette?)

Motivasjon og engasjement

- Hvordan oppfatter du begrepene motivasjon og engasjement?
- Hvordan vil du beskrive en leser som er motivert og engasjert? (Henger begrepene sammen med hverandre?)
- Hva tenker du er viktig i arbeidet for å styrke motivasjon til å lese, spesielt hos de elevene som ikke vil lese? (indre/ytre motivasjon, klasse miljø, tilpasset lesestoff, tilgang til ulike typer tekster, lesing i ulike sammenhenger, lesestrategier.)
- Skjønnlitteratur VS fagtekster; hva egner seg best? Kan begge typer tekster brukes for å skape motivasjon og engasjement?
(Hvordan motivere elevene til å engasjere seg i utfordrende fagtekster de møter på skolen?)

Leseglede

- Hva legger du i begrepet leseglede?
- Hva mener du (har du erfart) er viktige faktorer for å øke lesegleden, spesielt hos de som ikke vil lese?
(lærerens rolle, smittende leseglede, mulighet til å velge lesestoff selv, tid til å lese, variert litteratur, litteraturformidling, samarbeid med bibliotek.)

Har du noen gang opplevd at en elev har gitt uttrykk for leseglede/ at du har sett en økning av leseglede hos en elev, eller en klasse? Fortell!

Lesing i norsk

- Hva slags barne- og ungdomslitteratur synes du det er viktig at elevene dine møter? Hva gjør du?
- Setter du deg inn i elevenes bakgrunn som lesere (kunnskap, ferdigheter og erfaringer)? (Hvordan gjør du dette? Hvordan bruker du eventuelt denne kunnskapen i leseundervisningen?)
- Hvor henter du tekstene fra som leses i fellesskap i klassen i norsk? (Bortsett fra bøker, hefter og blader elevene leser som de har valgt fritt selv fordi de har lyst.)
- Hva mener du er viktig å tenke på når norsklæreren velger ut tekster som skal leses og arbeides med i fellesskap i en klasse?
- Settes det av tid til at elevene får lese? Hvordan gjør/løser dere dette?

Lærer - bakgrunnsopplysninger

- Hvor mange år har du jobbet som lærer?
- Hvor lenge har du vært norsklærer på ungdomstrinnet?
- Hvilken faglig bakgrunn har du i norskfaget?

Debriefing

Jeg har ikke flere spørsmål. Har du mer du vil si, er det noe du vil si som du ikke har fått sagt i løpet av samtalen?

Eller noe du vil spørre om før vi avslutter intervjuet?

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet ” Lesing i norsk på ungdomsskolen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan norsklærere på ungdomstrinnet arbeider med leseundervisning som motiverer og engasjerer elevene. Beate Sørensen arbeider som lærer på ungdomstrinnet, i tillegg til å studere ved masterprogrammet «Tilpasset opplæring» ved Nord Universitet, og er den som skal gjennomføre forskningsprosjektet. Som veileder er førstelektor Marit Krogtoft engasjert, og i dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å finne ut hvordan norsklærere på ungdomstrinnet arbeider med leseundervisning som motiverer og engasjerer elevene. I studien vil søkelyset rettes mot hvordan lærere kan arbeide for å motivere umotiverte lesere til å ville lese, elever som ofte blir omtalt som svake lesere. Vi er på jakt etter gode erfaringer som lærerne har gjort, og eventuelt mindre gode erfaringer. Studien innbefatter ikke elever som har lærevansker.

Foreløpig problemstilling: Hvordan kan norsklæreren hjelpe ungdomsskoleelever som ikke vil lese til å bli motiverte og engasjerte lesere?

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er valgt som informant på bakgrunn av din kompetanse i norskfaget, og fordi du arbeider som norsklærer på ungdomstrinnet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at det vil bli gjennomført et intervju med deg. Dette vil ta cirka en time. Noen spørsmål Beate Sørensen vil stille, omhandler hvordan du og skolen du underviser på arbeider med lesing på ungdomstrinnet. De fleste spørsmålene handler om din oppfatning av, og dine erfaringer med, motivasjon og engasjement for lesing i norskfaget. Under intervjuet planlegges det lydopptak i tillegg til skriftlige notater.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene som er redegjort for i dette skrevet. Opplysningene skal behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det blir kun Beate Sørensen som skal ha tilgang til lydopptakene. Lydopptakene vil bli lagret på kryptert og passordbeskyttet minnepenn som skal holdes forsvarlig innelåst i skap.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet skal lagres på Microsofts OneDrive-lagring som Nord Universitet har databehandleravtale med.

Deltakerne i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes av publikum, men ettersom utvalget er så pass lite, er det vanskelig å sikre seg mot at dine bekjente, de som vet at du deltar i undersøkelsen, kan gjenkjenne deg.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2020. Alle notater og lydopptak slettes når masteroppgaven leveres.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord Universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, kan du ta kontakt med:

- Beate Sørensen på epost: beate.sorensen@student.nord.no eller telefon: 48242905.
- Nord Universitet ved veileder Marit Synnøve Krogtoft, på epost: marit.krogtoft@nord.no eller telefon: 75 51 77 21.
- Vårt personvernombud Toril Irene Kringen kan kontaktes på epost: personvernombud@nord.no eller på telefon: 74 02 27 50.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Du kan selvfølgelig også ta direkte kontakt med meg som gjennomfører masterprosjektet hvis du lurer på noe angående studien.

Med vennlig hilsen

Beate Sørensen

Student

Marit Krogtoft

Prosjektansvarlig

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Lesing i norsk på ungdomsskolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål.

- Jeg samtykker til å delta i intervju.
- Jeg samtykker i at intervjuet blir tatt opp på lydfil.
- Jeg samtykker til at mine opplysninger og lydfil oppbevares frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15. mai 2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Lesing i norsk på ungdomstrinnet

Referansenummer

843469

Registrert

03.09.2019 av Beate Sørensen - beate.sorensen@student.nord.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Marit Synnøve Krogtuft, marit.krogtuft@nord.no, tlf: 75517721

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Beate Sørensen, beatso@online.no, tlf: 48242905

Prosjektperiode

20.08.2019 - 01.09.2020

Status

27.04.2020 - Vurdert

Vurdering (2)

27.04.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 22.04.2020. Ny dato for prosjektslutt er satt til 01.09.2020.

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 27.04.2020. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD:

Karin Lillevold Tlf.

Personverntjenester: 55 58

21 17 (tast 1)

13.09.2019 - 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 13.09.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2020.

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: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen 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).

