

# MASTEROPPGAVE

*Barneskoleelevers opplevelse av å lese på papir versus det å lese på læringsbrett.*

Ida Finstad

Mastergradstudiet i spesialpedagogikk

Avdeling for lærerutdanning, 2019



# Sammendrag

## 1. Tittel

Barneskoleelevers opplevelse av å lese på papir versus det å lese på læringsbrett - « [...] bare fordi vi har fått iPader og det er kule og sånn, så må vi også bruke bøker» (Informant, A:S).

## 2. Bakgrunn og formål

Økt digitalisering har ført til et leseparadigmeskifte der tidligere lesing av lineære, papirbaserte tekster i økende grad har blitt erstattet med digital lesing på skjerm (Mangen, 2008). I denne undersøkelsen ønsker jeg å belyse elevers opplevelse av å lese på de to ulike lesemediene, papir og læringsbrett av typen iPad, og hvorvidt det har noen implikasjoner for leseengasjement, leseforståelse samt deltagelsen i en tekstsamtale.

## 3. Problemstilling

«Hvordan opplever elever på femte trinn det å lese på papir versus det å lese på læringsbrett?»

Forskningsspørsmål:

- Opplever elevene at selve lesemediet påvirker eget leseengasjementet?
- Opplever elevene at selve lesemediet har betydning for leseforståelsen?
- Opplever elevene at type lesemedium har betydning for egen deltagelse i en tekstsamtale?

## 4. Metode

For å belyse problemstillingen har jeg valgt en kvalitativ forskningstilnærming med fokusgruppe, og ustrukturert observasjon som et supplement. Mitt utvalg er ti elever på 5. trinn, som utgjør to grupper på to ulike skoler. Temaene i fokusgruppesamtalen tar utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene som er knyttet til leseengasjement, leseforståelse og deltagelse i tekstsamtale.

## 5. Analyse

Jeg har valgt å analysere innsamlet data i en vekselvis prosess av helhet og deler, for å foreta en så nøye fortolkning av datamaterialet, som mulig. I analyseprosessen har jeg fokusert på innholdet i utsagnene til informantene og valgt å kategorisere disse utfra oppgavens tre forskningsspørsmål; *leseengasjement*, *leseforståelse* og *deltagelse i en tekstsamtale*. Samtidig har jeg funnet nye underkategorier mens jeg gjentatte ganger har lyttet til opptaket og leste gjennom transkripsjonene.

## 6. Resultater

Resultatet peker på at informantene veksler mellom papir og læringsbrett som lesemedium på skolen og i forbindelse med lekser. Majoriteten av de informantene som oppgir at de leser på fritiden, foretrekker trykte bøker. Det er kun én av de totalt ti informantene i undersøkelsen som klart gir uttrykk for å foretrekke tekst læringsbrett fremfor tekst på papir, og da aller helst i form av lydbøker. Samtlige informanter beskriver faktorer med både for- og ulemper, for opplevelsen av begge lesemediene. For det første, forskningsspørsmålet som omhandler *leseengasjement* indikerer analysen at valg for avkodingsmåte, tekstutvalg, reelle tekstvalg samt restriksjoner, kan ha betydning for preferanse for type lesemedium. Når det gjelder det andre forskningsspørsmålet, tyder resultatet på at *leseforståelse* i noen grad påvirkes av ulik fysisk håndteringen under lesing, på de to mediene, samt tekstkontrast og zoom-funksjonen på læringsbrettet. Videre kan det forstås som at ulike distraksjonselementer knyttet til både læringsbrettet og tekst på ark, kan ha betydning for å holde fokus i læringssituasjonen. Det tredje forskningsspørsmålet som omhandler egen deltagelse i en *tekstsamtale* indikerer å handle om at teksttilgang og interesse for tekstgrunnlaget, kan ha en betydning for deltagelsen i en tekstsamtale. Resultatet tyder på at auditiv teksttilgang via opplesningsfunksjonen på et læringsbrettet, kan utgjøre en ressurs som et papirbasert medium ikke innehar. Samlet kan det tolkes å være et videre behov for å øke elevens bevissthet, om hvordan ulike medier påvirker leseforståelsen, utfra leseformål og lesekontekst, samt betydningen av å lære lesestrategier for tekst på både papir og ulike skjermmedier, for å oppnå gode leseopplevelser.

## Forord

Med et halvt år på overtid, avrunder denne masteroppgaven deltidsstudiet i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold. Studietiden kan samlet beskrives som et maratonløp, både som en metafor, og i ordets rette forstand. Særlig arbeidet med denne oppgaven har vært utfordrende, fordi lese- og skriveprosessen har delt min oppmerksomhet med jobb og familieliv generelt. Jeg har fått økt forståelse for at prosessen med å skrive en masteroppgave forutsetter tid til både lesing, refleksjon og sammenhengende skriving. Oppgaveprosessen har vært preget av opp og nedturer, med en vekslende følelse av kontroll og totalt kaos. Jeg har opplevd oppgavens tema som mer mangfoldig og komplekst, enn først antatt. Det har også vært litt paradoksalt å lese om utfordringer knyttet til å lese på skjerm, nettopp på en skjerm. Dessuten har jeg kjent på egen unngåelsesatferd for deler av prosessen som jeg har opplevd utfordrende. Det å få utvide mine faglige vyer innenfor det spesialpedagogiske feltet generelt, og lesing på ulike medier spesielt, har åpnet mitt blikk for flere perspektiver. Jeg setter nå punktum for denne masteroppgave, men vil følge den lesedidaktiske teknologiutviklingen i skolen videre. Det er flere jeg ønsker å takke i forbindelse med min masteroppgave;

Først og fremst vil jeg rette et stort takke til undersøkelsen hovedpersoner, de ti informantene, som har delt sine erfaringer og opplevelser knyttet til tema. Likeså vil jeg si tusen takk til de to lærerne for at de avsatte tid til å delta, selv i en hektisk skolehverdag.

Jeg vil også si tusen takk til min veileder Rune Andreassen, for god oppfølging gjennom hele oppgaveprosessen. Tålmodig har han tatt seg tid til å lese, og selv ved svært uferdige utkast, kommet med konstruktive tilbakemeldinger samt både faglige- og språklige råd. I ettertid er jeg også svært takknemlig for tilråding om å utsette innleveringen av oppgaven.

Stor takk til mine tre gode kollegaer, Bodil, Karianne og Mona, som i løpet av innspurten har tatt seg tid til en gjennomlesing av et utkast av oppgaven. Selv om de har hjulpet meg med en nødvendig språkvask, så vil mitt svenske morsmål prege den skriftlige fremstillingen.

Sist, men ikke minst, vil jeg sende en hjertelig takk til min familie som har fulgt meg gjennom opp og nedturer. Takk til mine tre fantastiske barn, som har blitt svært selvstendige i løpet av min studietid. Nå skal jeg bli mer til stede, og stå og heie på dere! Takk til min kjære mann, som i en krevende tid, har oppmuntret meg og vært en svært godt støtte. Spa, er det neste!

Langhus, november 2019

Ida Finstad

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	II
Forord .....	IV
1. Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for egen undersøkelse .....	1
1.1.1 Leseparadigmeskiftet.....	3
1.1.2 Leseparadigmets konsekvens for leseferdigheter.....	5
1.1.3 Leseferdigheter i en digital tid.....	5
1.1.4 Lesemotivasjon.....	7
1.2 Problemstilling .....	8
1.3 Sentrale begreper og avgrensning .....	9
1.4 Oppgavens oppbygging.....	9
2. Teori .....	10
2.1 Leseengasjement .....	10
2.1.1 Lesemotivasjon.....	12
2.1.2 Sosial samhandling.....	12
2.1.3 Kunnskapsvekst.....	13
2.1.4 Strategibruk .....	13
2.1.5 Mestringsforventning .....	13
2.1.6 Indre- og ytre motivasjon .....	14
2.2 Leseforståelse .....	15
2.2.1 Leseforståelse i en digital tid.....	16
2.2.2 Multimodalitet, hypertekststruktur og interaktivitet .....	17
2.3 Tekstsamtale.....	19
2.3.1 Leseforståelsesstrategier.....	20
2.3.2 Eksplisitt strategiundervisning .....	20

3. Metode.....	23
3.1 Kvalitative studier .....	23
3.2 Valg av metode.....	24
3.3 Fokusgruppesamtale.....	25
3.4 Observasjon.....	25
3.5 Valg av informanter.....	26
3.6 Gjennomføring av tekstsamtalene.....	28
3.7 Instruksjer i forkant av fokusgruppesamtalen .....	29
3.8 Utarbeidelse av temaer til fokusgruppesamtalen.....	30
3.9 Gjennomføring av fokusgruppesamtale .....	31
3.10 Transkripsjon.....	32
3.11 Validitet, reliabilitet og generalisering.....	33
3.12 Etske betraktninger.....	37
3.13 Analyse av data fra fokusgruppesamtale.....	37
4. Presentasjon av funn.....	39
4.1 Leseengasjement .....	39
4.1.1 Generell lesemotivasjon .....	40
4.1.2 Utvalg av- og tilgang til lesestoff.....	41
4.1.3 Reelle tekstvalg .....	44
4.2 Leseforståelse .....	45
4.2.1 Interaktive aspekter .....	45
4.2.2 Visuelle faktorer.....	46
4.2.3 Auditiv teksttilgang .....	49
4.2.4 Distraksjon .....	50
4.3 Tekstsamtale.....	53
4.3.1 Teksttilgang.....	53
4.3.2 Interesse for tekstgrunlaget .....	54

4.3.3 Zoom-funksjon .....	55
5. Drøfting av funn .....	57
5.1 Leseengasjement .....	57
5.1.1 Implikasjoner for valg av læringsbrett til leseaktivitet.....	58
5.1.2 Implikasjoner ved å bruke et læringsbrett som lesemedium .....	58
5.1.3 Tekstvalg på papir og læringsbrett .....	59
5.1.4 Styrt tekstvalg.....	60
5.1.5 Tekniske implikasjoner .....	61
5.2 Leseforståelse .....	61
5.2.1 Preferanse for type lesemedium .....	62
5.2.2 Innskannet tekst og papirbaserte kopier .....	63
5.2.3 Innskannet tekst i PDF-format .....	63
5.2.4 Tekstinspirasjon og synliggjøre tekstmangfold.....	64
5.3 Tekstsamtale.....	65
5.3.1 Teksttilgang.....	66
5.3.2 Interesse for tekstgrunlaget .....	67
5.3.3 Digitale lesestrategier .....	69
5.3.4 Lesing av nettbaserte tekster .....	70
6. Oppsummering og avrundning.....	72
7. Litteraturliste .....	74
8. Vedlegg	
1. Vurdering fra NSD Personvernombud for forskning .....	80
2. Forespørsel om deltagelse i et masterprosjekt .....	83
3. Samtykkeerklæring.....	85
4. Diskusjonspunkter til fokusgruppesamtalen .....	86
5. Oversikt over de to gruppene .....	87





# 1. Innledning

Grunnen for denne masteroppgave bunner i en interesse for hvordan skolen kan skape et godt lese miljø, som inspirerer til leselyst og motiverer elever på barneskolen til å lese. I løpet av dette studiet har jeg fått økt forståelse for at god leseopplæring er en sosial og hørbar aktivitet, som preges av dialog fremfor monolog (Allington, 2012). Det handler altså om at den naturlige samtalen om tekst bør stå i fokus i skolen, fremfor et ensidig forhør om teksten. Dialog påpekes blant annet å fremme elevers aktivitet, innflytelse og refleksjon for å oppnå forståelse for både fagspesifikke begreper og en dypere forståelse av et tema (Allington 2012; Guthrie, 2004). Med god inspirasjon fra min veileder ble etterhvert mitt perspektiv utvidet med en undring om hvorvidt elever opplever at lesing på ulike medier fremmer lese motivasjon, i en digital tidsalder, der de møter tekst på både papir og skjerm.

Lesing står, som én av fem grunnleggende ferdigheter i Læreplanverkets overordnede del, sentralt i denne oppgaven. Grunnleggende leseferdigheter handler om å skape mening og samhandle med tekst både på papir og skjerm, for å oppnå personlig vekst, og en forutsetning for å delta i samfunnslivet (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Innledningsvis vil jeg kort gjøre rede for digitalisering i skolen i et overordnet perspektiv, for deretter å sirkle inn mot oppgavens hovedfokus om elevers opplevelse av å lese på to ulike medier. Første kapittel avrundes med en presentasjon av valgt problemstilling, forskningsspørsmål, avklaring av noen sentrale begreper samt en kort beskrivelse av oppgavens videre kapitler.

## 1.1 Bakgrunn for egen undersøkelse

En økt digitalisering i samfunnet generelt, har ført til en gradvis økt implementering av ny teknologi i grunnskolen (Gilje, 2017; Krumsvik, 2014; Olsen & Lekang, 2019). Regjeringens digitaliseringsstrategi for grunnskoleopplæringen 2017 – 2021, omtaler dagens digitalisering som en industriell revolusjon (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre påpeker Skaftum og Brønnick (2018) at den til nå gradvis digitale endringen i skolen, kan antas å gå enda raskere i tiden som kommer. Skaftum og Brønnick (2018) viser til at et økende antall barneskoler innfører en såkalt 1:1 digital løsning, der hver elev har sin egen digitale enhet. Min erfaring er at den enheten enten er i form av et håndholdt læringsbrett av typen iPad, en PC av typen

laptop eller en størrelsesmessig mindre Chromebook. Videre datatekniske spesifikasjoner går utenfor denne oppgavens rammer. Likevel vil jeg kort trekke frem at Regjeringens digitaliseringsstrategi viser til skoleeiers *valgfrihet* knyttet til valg av *type* digitale løsninger, basert på lokale prioriteringer (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Knyttet til skoleeiers valgfrihet viser imidlertid Gilje (2017) til en noe kaotisk implementeringsprosess av digital teknologi i skolen, med svært ulik praksis og store variasjoner både mellom kommuner, men også mellom ulike skoler i en og samme kommune. Ifølge Krumsvik (2016) vil ulik implementeringspraksis påvirke elevers opplevelse av digitaliseringen. Skoleeiers beslutning på makronivå vil ifølge Gilje (2017) legge føringer for valg av type digital løsning, som videre vil kunne påvirke mesonivå ved klasseledelse og didaktisk bruk. Hvordan teknologien brukes som et verktøy og en læringsressurs i undervisningen, vil til slutt påvirke elevens læring på mikronivå (Gilje, 2017; Krumsvik, 2016). Gilje (2017) poengterer at økt digitalisering i seg selv ikke vil føre til en revolusjon av selve læringsarbeidet i skolen. Det er ikke nok at hver elev får en egen digital enhet til disposisjon.

I tråd med flere forskere peker Gilje (2017) på at *effekten* av læringsarbeidet, også i en digital tidsalder, vil handle om både *klasseledelse* og om den didaktiske *bruken* av teknologi i undervisningen (Gilje 2017; Krumsvik 2014; Olsen & Lekang, 2019). Jeg forstår dermed en digital enhet som en ressurs og et verktøy i undervisningen, på lik linje med papir og penn. Som en positiv konsekvens av økt tilgang til digitale læringsressurser i skolen, peker Regjeringens digitaliseringsstrategi, i tråd med ideologien om enhetsskolen, på økt mulighet for å både tilrettelegge for variert- og tilpasset undervisningen. I tillegg til den tradisjonelle trykte læreboken, kan læring skje på flere måter, som for eksempel via presentasjoner, bilder, video og lydfiler (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er flere fordeler knyttet til digitale enheter som et læringsverktøy og ressurs i undervisningen, som går utenfor denne oppgavens rammer.

Videre fokus i oppgaven handler om at en konsekvens av økt digitalisering, både i samfunnet generelt og i skolen spesielt, er økt tilgang til digitale tekster. Det har ført til at *lesing* i økende grad skjer på ulike skjermbaserte medier, som for eksempel smarttelefon, læringsbrett, lesebrett og pc (Mangen & Buch-Iversen, 2010). Skjermbaserte medier stiller andre krav til

lese- og skriveferdigheter sammenlignet med tradisjonell lesing av papirbasert tekst<sup>1</sup> (Mangen & Tveit, 2015). Økt lesing på ulike skjermbaserte medier, har ifølge Wolf (2007) ført til gradvis forandrede leseferdigheter. Mangen (2008) viser i den anledning til Kress (2003 I: Mangen 2008:14) som omtaler dette skifte med ny teknologi og endrede lesevaner som et *leseparadigmeskifte*.

Videre vil jeg kort trekke frem noe forskning som peker på både fordeler- og ulemper knyttet til leseparadigmeskiftet. I den sammenheng synes leseprosessen å påvirkes på ulike måter, av å lese på papir og skjerm, men også av de to håndholdte enhetene *læringsbrett*<sup>2</sup> og *lesebrett*<sup>3</sup> med trykkskjerm, sammenlignet med en *PC*<sup>4</sup>-skjerm med ekstern betjening. Det betyr at det er en forskjell mellom å lese på papir og skjerm, men også en forskjell mellom ulike skjermmedier.

### 1.1.1 Leseparadigmeskiftet

Mangen og Kristiansen (2013) påpeker at digitalisering i skolen helt siden tidlig 1980-tallet, har blitt fremhevet som positivt, uten at det har blitt stilt spørsmål rundt læringseffekten. Selv om det har foregått en gradvis økning av digitale læremidler og verktøy i skolen siden rundt 2000-tallet (Gilje, 2017), så forstår jeg at det å lese på ulike skjermteknologier i skolen, fortsatt er både relativt nytt og utforsket område. Sammenlignet med på tidlig 1980-tall, er digitalisering i skolen i dag et debattert område, blant annet i faglige fora og debattartikler i nyhetsaviser, både i Norge, men også i Europa for øvrig (E-Read, 2016; Dunkels, 2019; Klingberg, 2019; Mangen, 2013;370; Mangen & Säljö, 2016; Wolf, 2007).

Ut fra min forståelse, handler debatten om den didaktiske bruken i skolen og om digitale lesemediers uklare effekt på de kognitive evnene, som konsentrasjon, tenkning, leseforståelse og dybdelesing, og i sin forlengelse dybdelæring. Den pedagogiske bruken av digital

---

<sup>1</sup> Papirbasert tekst – kan beskrives som trykte bokstaver på papir, med en lineær struktur, et konstant innhold-, oppbygning- og rekkefølge, og videre med en tydelig start og en klar avslutning (Furnes & Norman 2016: Mangen 2008). Jeg forstår imidlertid at en papirbasert tekst ofte fremstår som lineær, men kan inneha multimodale innslag, som for eksempel ulike skrifttyper og bilder.

<sup>2</sup> *Læringsbrett* - er en håndholdt «alt-i-ett»-enhet, for eksempel iPad og Samsung Galaxy, som blant annet kan brukes til å høre på musikk, se film, surfe på nettet, ta bilder samt til å lese tekster. Skjermlyset baseres på samme type som for en PC-skjerm. jf. <sup>3</sup>lesebrett (Mangen og Tveit 2014).

<sup>3</sup> *Lesebrett* - for eksempel Kindle eller Sony Reader, er laget for lesing av elektroniske bøker (e-bøker), med et reflekterende lys som gir en tekstkontrast og et elektronisk blekk, som i stor grad ligner på papir (Mangen og Tveit 2014).

<sup>4</sup> *PC* – refererer i denne sammenhengen til en pc-skjerm som betjenes med en ekstern mus og et tastatur.

teknologi i skolen skiller seg fra fritidsbruken. Barn og medier-undersøkelsen i 2018, peker på at rundt 90% av alle 10-åringene har en egen digital enhet, som i hovedsak brukes i underholdningsøyemed (Medietilsynet, 2018).

Nyere forskning indikerer en forskjell mellom å lese papirbaserte tekster sammenlignet med tekster på en skjerm (Delgado, Vargas, Ackerman & Salmerón, 2018; Mangen, Olivier & Velay, 2018; Torppa, et al., 2019). Det handler om ulike skjermtypen på de digitale enhetene læringsbrett, lesebrett og pc. Det er også en forskjell å lese ulike teksttyper, som for eksempel fagtekst eller skjønnlitterær tekst på ulike medier. Dessuten synes ulike tekstformater som papirbasert tekst, digital tekst<sup>5</sup> og PDF-format<sup>6</sup> i noen grad påvirke leseforståelsen (Delgado et al., 2018; Mangen et al., 2019; Mangen & Buch-Iversen, 2010; Mangen et al., 2013; Torppa et al., 2019). Likeså har leseformål og lesekontekst en betydning. Det vil si om teksten leses for fornøyelse eller i forbindelse med en oppgave, samt hvor det leses, og tid til lesing (Bråten & Strømsø, 2007; Delgado et al., 2018; Mangen et al., 2013; Torppa et al., 2019).

Samlet forstår jeg at det å lese på ulike medier er sammensatt. Metaanalysen til Delgado et al., (2018) peker på svakere leseforståelse knyttet til leseforståelse av lengre, sammenhengende og informative tekster på nett. Knyttet til skjønnlitterær lesing, viser studien imidlertid ikke noen forskjell på leseforståelsen, ved å lese på papir eller på en pc-skjerm. I følge metastudien til Delgado et al., (2018) kan en forklaring være at informative tekster er mer kognitivt krevende enn skjønnlitterære tekster. Metastudien antyder en mulig mindre forskjell knyttet til lesing og leseforståelse på håndholdte enheter sammenlignet med en pc-skjerm, men etterlyser flere studier koblet til å lese på håndholdte medier (Delgado et al., 2018).

Den norske professoren Anne Mangen, har gjort en rekke studier knyttet til digitaliseringens innvirkning på kognitive og interaktive aspekter, ved lesing på lesebrett, læringsbrett og PC. Studier peker på at ny teknologi både kan lette og forsterke utfordringer knyttet til lesing (Mangen & Buch-Iversen, 2010). I en studie har Mangen og Kuiken (2014) sammenlignet lesing av en kort fortellende tekst på papir og iPad med Kindle blant universitetsstudenter. De studenter som leste på iPad, uttrykte at mediet forstyrret den emosjonelle innlevelsen i fortellingen, samt at det er lettere mistet følelsen av tekstlengden og hvor de var i teksten (Mangen & Kuiken, 2014). Resultatene synes å samsvare med en nyere studie der Mangen et al., (2019) har undersøkt leseforståelse av lengre og sammenhengende tekster for papirbaserte

---

<sup>5</sup> Digital tekst – en mer eller mindre dynamiske og formbar tekster på skjerm (Mangen & Kristiansen 2013), som f.eks. e-bok, nett-tekst, hypertekster med lenke til assosierte nettsider (Leu, et.al. 2008).

<sup>6</sup> PDF-format - et digitalt dokumentformat med et konstant og ikke-redigerbar tekstformat. Tilsynelatende likt utseende på både skjerm og på papir, og beskrives som et digitalt papir (Mangen et al., 2019).

bøker, sammenlignet med lesebrett av typen Kindle. De konkluderer med at selv om den grunnleggende leseforståelsen var lik på begge medier, så indikerer resultatet at den interaktive opplevelsen er ulike ved lesing av en papirbasert bok sammenlignet med et lesebrett. Det antas å påvirke oppfatning av rekkefølgen i handlingen og innlevelse i teksten (Mangen et al., 2019).

### 1.1.2 Leseparadigmets konsekvens for leseferdigheter

Leseparadigmeskiftet har ført til både økt informasjonsflyt og høy grad av skriftlighet i samfunnet. Denne utviklingen krever, i tråd med de grunnleggende ferdighetene for Kunnskapsløftet, gode leseferdigheter for tekst på *både* papir- og skjerm for å mestre utdanning, arbeidsliv og for å klare seg i samfunnet generelt (Delgado et al., 2018; Mangen & Buch-Iversen, 2010; Utdanningsdirektoratet, 2017). Paradoksalt nok peker tidligere forskning på en gradvis avtagende lesemotivasjon blant elever oppgjennom skoleløpet (Allington, 2012; Andreassen 2007; Bråten, 2007; Guthrie et al., 2000; Wigfield & Tonks, 2004). I den sammenheng kan det synes å være en ubalanse i samfunnets krav og skolens kapasitet. Jeg forstår at det er en utfordring at samfunnet på den ene siden stiller økt krav til gode leseferdigheter for både papir- og skjermbasert tekst, samtidig som skolen på den annen siden, tilsynelatende strever med å opprettholde lesemotivasjonen for alle elever gjennom hele grunnskoleløpet.

### 1.1.3 Leseferdigheter i en digital tid

Til forskjell fra talespråklige ferdigheter, er lesing en ikke-medfødt evne. Lesing er en aktivitet som vi mennesker aktivt må gå inn for å lære oss (Mangen, 2013; Mangen & Säljö, 2016; Wolf, 2007). Som en ytterst konsekvens av det nevnte leseparadigmeskiftet, har både Wolf (2007) og Mangen (2013) i lengre tid ytret en bekymring for at økt lesing på skjermbaserte medier vil kunne svekke fremtidige generasjoners visuelle leseferdigheter for lengre fagtekster og skjønnlitterær lesing, så kalt «*deep reading*». Flere nyere studier som har sammenlignet lesing på papir og på skjerm, tyder på at en slik bekymringen kan anses å være reell.

Jeg skal videre kort trekke frem noen studier. Som en forlengelse av leseparadigmeskiftet og i tråd med resultatene fra *Barn og medier-undersøkelsen* i 2018 (Medietilsynet, 2018), kan dagens elever omtales som «*digitalt innfødte*» (Prensky, 2001 I: Olsen & Lekang, 2019:26),

fordi de både er født inn i- og vokser opp i en digital tid med tilgang til- og bruk av digitale verktøy. Likevel peker studier på at også dagens generasjon opplever utfordringer knyttet til å lese på skjerm, blant annet knyttet til grad av tekstoversikt og innlevelse (Mangen & Kuiken, 2014; Mangen et al., 2019). Lesing på skjerm inngir til en mer overfladisk og rask lesing, og dessuten refererer Mangen og Kristiansen (2013) til studier som peker på at vi overvurderer vår leseforståelse ved skjermbasert lesing.

I tråd med Wolf (2007) sine bekymringer tyder resultater fra ePIRLS 2016 på at fritidslesing i økende grad utkonkurreres av mer overfladisk nett-lesing på PC (Gabrielsen et al., 2017). Det samsvarer med metastudien til Delgado et al., (2018), som indikerer en gradvis svekket leseforståelsen av lengre og mere informative tekster på pc-skjerm sammenlignet med lesing på papir, de siste 18 årene (Delgado et al., 2018). Den finske langtidsstudien til Torppa et al. (2019), har sett på en sammenheng mellom leseflyt, leseforståelse og fritidslesing for elever i alderen fra 7-16 år. Med forbehold om at studien er basert på et finsk lydrett språk, så indikerer studien til Torppa et al., (2019) at lesing av papirbaserte bøker har en positiv sammenheng med leseforståelse, sammenlignet med lesing av nettbaserte informasjonstekst på en pc-skjerm.

Samlet antyder resultatene fra de refererte undersøkelsene over at det å kun lese nettbasert tekst, ikke automatisk styrker leseforståelsen av lengre og sammenhengende informative nettekster på en PC (Gabrielsen et al., 2017; Torppa et al., 2019; Delgado et al., 2018). Studiene indikerer derimot at fritidslesing av trykte papirbaserte bøker, kan fremme leseevnen og leseforståelsen av lengre, sammenhengende og informative tekster, for *både* lesing av papirbaserte- og digitale tekster (Gabrielsen et al., 2017; Torppa et al., 2019). Disse studiene synes å understøtte et behov for å styrke bokbasert lesing av lengre tekster blant elever gjennom hele barneskolen, for å fremme gode leseferdigheter for tekst på både papir og skjerm. Men utfra min forståelse innebærer det noe mere enn å kun oppfordre elever til å lese flere bøker. Delgado et al., (2018) understreker at det *ikke* handler om å velge bort digitale nettbaserte tekst på skjerm til fordel for kun papirbasert tekst (Delgado et al., 2018). I og med at vi lever i en digital tidsalder forfekter Delgado et al., (2018) å skape et rom for *både* papir- og skjermbaserte tekster. Dette resonnementet kan forstås å kunne trekke linjer til Wolf (2007) som fremhever at leseevnen er en aktivitet vi mennesker må gå aktivt inn for å lære, og at Leu et al., (2008), i lengre tid påpekt at ny leseteknologi krever *nye leseferdigheter*. Utfra min forståelse, kan det samlet innebærer å tilegne seg de leseferdigheter som ulike medier krever, for at hver og en skal bli lesekompetent, også i en digital tid (Delgado et al., 2018;

Mangen, Walgermo & Brønnick, 2013; Mangen et al., 2019). Resultater fra ePRILS 2016, peker på et videre behov for økt fokus på motivasjon for lesing (Gabrielsen et al., 2017) og Torppa et al., (2019) fremhever betydningen av å fremme leseinteresse hos elever.

#### 1.1.4 Lesemotivasjon

En kvasistudie, utført av Guthrie et al., (2000), tyder på at grad av lesemotivasjon sterkt predikerer lesemengde for elever i grunnskolen. Årsakene til en dalende lesemotivasjon på mellomtrinnet beskrives som komplekse, med både individuelle- og miljømessige faktorer (Allington, 2012; Andreassen 2007; Bråten, 2007; Guthrie et al., 2000; Wigfield & Tonks, 2004). Grad av lesemotivasjon kan henge sammen med elevens opplevelse av autonomi i skolesituasjonen, der valgmuligheter kan føre til en følelse av å ha kontroll over egen læring (Guthrie, 2004). En konsekvens av økt overfladisk lesing på skjerm, kan utgjøre en faktor for at lesing av lengre og mer sammensatte fagtekster oppleves utfordrende (Gabrielsen et al., 2017). Lesemotivasjon kan også påvirkes av at elevene gradvis møter mer utfordrende tekster i løpet av grunnskolen. Det fører til at forståelsesaspektet ved lesingen krever større plass, og hvis elever mangler eller ikke aktiverer gode lesestrategier, så kan det føre til at noen elever opplever at lesing blir utfordrende (Allington 2012; Andreassen 2007; Bråten 2007b; Guthrie et al., 2000; Wigfield & Tonks 2004). Koblet til Matteus-effekten, er risikoen for at forskjeller mellom elevers leseferdigheter øker, noe som sannsynligvis får konsekvenser for leseerfaring og videre kunnskapsvekst (Allington, 2012; Torppa et al., 2019).

Ny teknologi kan både lette og forsterke utfordringer knyttet til lesning (Mangen & Buch-Iversen, 2010). Koblet til både autonomi og valg (Guthrie, 2004), kan et skjermbasert medium inngi muligheter, som et mer lineært og statisk papirformat ikke innehar. I den anledning kan det trekkes linjer til Svendsen (2016) som i et inkluderingsperspektiv fremhever at økt digitalisering har tilgjengeliggjort leseteknologi som kan kompensere for svake ordavkodingsferdigheter. Et læringsbrett gir blant annet tilgang til en opptaks- og opplesningsfunksjon, som tilrettelegger for å velge en alternativ auditiv teksttilgang for de elever som strever med visuell ordavkodning og ordgjenkjenning (Svendsen, 2016). Dessuten peker Ness (2016) på at et læringsbrett kan tilrettelegge for å fremme leseflyt ved lydopptak og repetert lesing, og leseflyt kan videre kobles til leseforståelse (Ness, 2016; Guthrie, 2004). Knyttet til lesing, tyder en studie utført av Mangen og Tveit (2015) blant ungdomsskoleelever,

at særlig gutter med lite leseinteresse, foretrakk å lese e-bøker<sup>7</sup> fremfor papirbaserte bøker. Samtidig peker en annen studie utført av Mangen et al., (2013) på at ungdomsskoleelever med svake leseferdigheter for papirbasert tekst, hadde enda større utfordringer med leseforståelse ved lesing av en digital tekst i PDF-format på en pc-skjerm. Metastudien til Delgado et al., (2018) peker på en forskjell mellom ulike teksttyper, der en faktabaserte tekster kan være mer krevende å lese på skjerm sammenlignet med skjønnlitterær lesing, som i mindre grad påvirkes av type lesemedium.

Leseparadigmeskiftet har ført til at tradisjonell lesing har forandret seg, og dermed kan det synes naturlig at leseopplæringen bør tilrettelegge for at elever skal erverve den kompetanse som krever for å lese med god forståelse på både papir- og skjermbaserte medier (Delgado et al., 2018; Mangen 2011; Mangen & Kristiansen 2013).

Med bakgrunn i paradokset om leseparadigmets krav om gode leseferdigheter og samtidig en avtagende lesemotivasjon blant elever i grunnskolen, sammen med en tilsynelatende brokete implementeringsprosess av læringsbrett i grunnskolen, vil jeg videre i et elevperspektiv, fremheve elevens stemme.

## 1.2 Problemstilling

«Hvordan opplever elever på femte trinn det å lese på papir versus det å lese på læringsbrett?»

Forskningsspørsmål:

- Opplever elevene at selve lesemediet påvirker eget leseengasjementet?
- Opplever elevene at selve lesemediet har betydning for leseforståelsen?
- Opplever elevene at type lesemedium har betydning for egen deltagelse i en tekstsamtale?

---

<sup>7</sup> E-bok – et digitalt lesemedium som tilsvarer en trykt bok, som litt avhengig av formatet på e-boken, kan lese på lesebrett eller på et læringsbrett (Mangen & Tveit 2014)



### 1.3 Sentrale begreper og avgrensning

Informantene i denne undersøkelsen benytter i stor grad begrepet *iPad*, likevel så har jeg valgt å bruke begrepet *læringsbrett*. Det er for å skille på underholdningsbruken hjemme, og fremheve den digitale enheten som et verktøy og en ressurs for læring i skolen. *Lesebrett* og *brett* brukes synonymt. *Skjerm* viser til en samlebetegnelse for læringsbrett, lesebrett og pc-skjerm. I tråd med oppgavens fenomenologisk- og hermeneutisk rammeverk, referere begrepet *opplevelse* i til en subjektiv fortolkning, fremfor en objektiv beskrivelse. I et inkluderingsperspektiv fremhever Svendsen (2016) leseteknologi for å kompensere for utfordringer ved visuell ordavkodning og ordgjenkjenning. *Lesing* betraktes videre som et produkt av en kognitiv og visuell (Bråten, 2007a) og/eller auditiv (Svendsen, 2016) prosess der meningsaspektet i teksten. Videre utdyping av utfordringer ved visuell avkodning og koblet til auditiv forståelse, går utenfor denne oppgavens rammer. *Leseforståelse* refererer til en aktiv handling med å søke, hente ut og rekonstruere teksten, der meningsaspektet står sentralt (Bråten, 2007a). *Leseengasjementet* handler om de kvaliteter som kreves for å utvikle gode leseferdigheter, der motivasjon, sosial samhandling, kunnskapsvekst og strategibruk, står sentralt (Guthrie, 2004). *Tekstsamtale* viser til en samtale basert på én felles tekst, og foregår i hel klasse ledet av lærer (Andressen, 2007). *Teksttype* refererer til fagtekster og skjønnlitterære tekster. *Tekstformat* handler om papirbaserte bøker, ark, e-bøker, PDF-format.

### 1.4 Oppgavens oppbygging

Denne masteroppgaven består av seks kapitler. I dette første kapitlet har jeg, med bakgrunn i forskning gitt en begrunnelse for valg av tema, presentasjon av problemstilling samt en avklaring av noen sentrale begreper i oppgaven. I oppgavens andre kapittel gjør jeg i korte trekk rede for leseengasjement-modellen, redegjør for leseforståelse og diskuterer leseforståelse i en digital tid. Videre presenterer jeg en definisjon av lesestrategier samt en forenklet presentasjon av tre rammeverk for å gjennomføre tekstsamtale. I kapittel tre redegjør jeg for valg og begrunnelse av metode. I kapittel fire presenterer jeg resultater fra undersøkelsen, parallelt med at jeg trekker noen linjer til teoridelen. I det femte kapitlet drøfter jeg utvalgte funn basert på analysen, teori og relevant forskning, i henseende å belyse oppgavens problemstilling. Oppgaven avrundes i kapittel seks med en kort oppsummering, samt med noen avsluttende tanker om behov for videre forskning.

## 2. Teori

Dette andre kapitlet består av tre underkapitler der jeg kort gjør rede for teori utfra de tre forskningsspørsmålene. I første underkapittel presenterer jeg leseengasjement-modellen samt definisjon av leseengasjement og lesemotivasjon. Videre gjør jeg rede for sammenhengen mellom leseengasjement, lesemotivasjon, mestringsforventning, og indre- og ytre motivasjon. I andre underkapittel presenterer jeg en definisjon av leseforståelse, samt i korte trekk diskuterer leseforståelse i en digital tid. I det tredje og siste underkapittelet gir en kort presentasjon tekstsamtale samt en definisjon av lesestrategier. Jeg avrunder kapitlet med å et utsnitt fra tre ulike rammeverk for eksplisitt lesestrategiundervisning. Hensikten er å eksemplifisere implementering av lesestrategier, for å fremheve at lesestrategier har en sentral plass, også (og kanskje spesielt) i en digital lesetid.

### 2.1 Leseengasjement

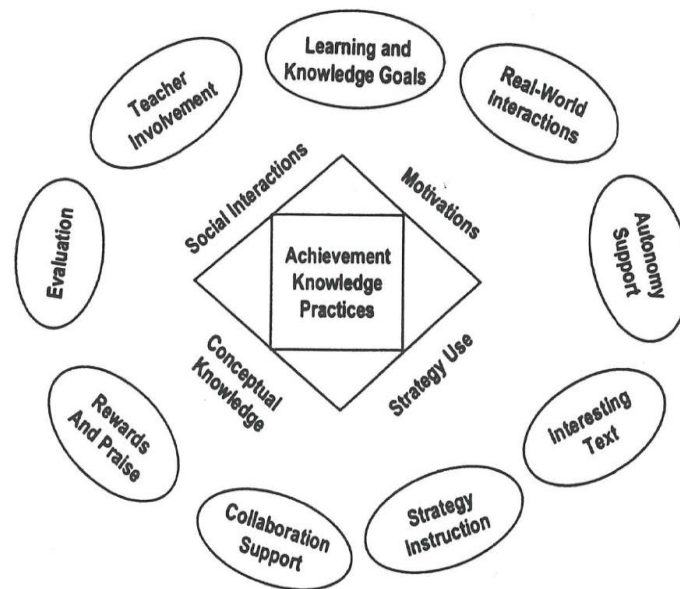
Utfra beskrivelsen til Guthrie (2004) forstår jeg at en engasjert leser kjennetegnes ved å vise leseglede. En engasjert leser velger frivillig leseaktiviteter, både for å dekke nysgjerrighet og et vitebegjær samt for avkobling og fornøyelse. Leseengasjement defineres som: «...*linkages between motivations, interactions with text, social interactions, conceptual knowledge growth, and use of strategies*» (Baker, Dreher & Guthrie, 2000 I: Guthrie, Wigfield & Perencevich, 2004:58).

Definisjonen beskriver at leseengasjement springer utfra en vekselvis interaksjon mellom motivasjon, sosial samhandling, kunnskapsvekst og strategibruk, knyttet til en leseaktivitet. Det til dels samhandlingen med teksten og de valg leseren tar gode underveis i leseprosessen, som driver lesingen fremover. Det er også det lesingen gir, selve meningen i teksten, som genererer den næring, i form av egen innsats, som trengs for å utvikle det engasjement som lesing faktisk krever, for å bli værende i en leseaktivitet over tid.

Engasjert lesing krever at leseren innehar adekvate leseferdigheter for å kunne yte denne innsatsen på en lett og uanstrengt måte. Slik jeg oppfatter, er selve leseprosessen i utgangspunktet like krevende for alle som leser, men den engasjerte leseren innehar den kompetanse og de leseferdighetene som lesing krever. Dermed fremstår den krevende leseprosessen som lett og uanstrengt, for en engasjert leser. Både Guthrie (2004) og Bråten (2007) beskriver den gode leser som *aktiv* i leseprosessen.

## Leseengasjement-modellen

Leseengasjement-modell er teoretisk rammeverk, som visualiser de ferdighetene ved leseren og ulike faktorer i undervisningskontekst, som leseengasjement krever (Guthrie, 2004):



Figur.1 Leseengasjement-modell for leseutvikling (Guthrie, 2004:5)

Firkanten i midten av modellen viser til fire kvaliteter ved den engasjerte leser som; motivert, sosial samhandlende, kunnskapsdreven og strategisk. Videre fremheves de ytre faktorer ved klassens læringsmiljø, som helt avgjørende for å oppnå leseengasjement og økt leseaktivitet. Det handler om et læringsmiljø som tilrettelegger for læring- og kunnskapsmål, virkelighetsforankring, autonomistøtte, interessante tekster, strategiundervisning, samarbeid, anerkjennende tilbakemeldinger, vurdering og lærerinvolvering (Guthrie, 2004).

Selv om leseengasjement-modellen er utarbeidet for lesing av papirbasert tekst, vurderer jeg at den har like stor relevans for å arbeide med tekst på både papir og skjerm. Valg står sentral i modellen, der internett kan anses som en inspirasjonskilde for tekstvalg. Valg for ressurs og verktøy, kan for eksempel innebære å velge mellom håndskrift eller tekstbehandlingsprogram på en digital enhet, som grunnlag for leseengasjement (Guthrie, 2004).

Videre skal jeg kort gjøre rede for de fire kvalitetene som kjennetegner engasjert lesing; Lesemotivasjon, sosial samhandling, kunnskapsvekst og strategibruk, tett fulgt av en redegjørelse for mestringsforventning samt indre- og ytre autonom motivasjon.

### 2.1.1 Lesemotivasjon

En engasjert leser beskrives å være motivert for leseaktiviteter. Lesemotivasjon defineres som: «[...] *the individual's personal goals, values, and beliefs with regard to the topics, processes, and outcomes of reading*» (Guthrie & Wigfield, 2000:405 I; Wigfield & Tonks 2004:251).

Lesemotivasjon bunner altså i *egne* målsetninger, verdier og forventninger i leseprosessen og selve utbytte av lesingen. Lesemotivasjon springer utfra en personlig interesse og en indre nysgjerrighet, og av den grunn påpeker Wigfield og Tonks (2004) at hver person kan overvåke sin egen motivasjon. Lesemotivasjon handler i så måte om at lesing er en aktivitet man *velger* å gjøre, fremfor noe annet. Wigfield og Tonks (2004) peker på at elever hver dag må foreta valg blant flere alternative aktiviteter. Ifølge Guthrie (2004) henger lesemotivasjon tett sammen med faktorene indre motivasjon og mestringsforventning.

Samlet for de to definisjonene av leseengasjement og lesemotivasjon her over, forstår jeg at *leseengasjement* er selve samhandlingen med en tekst. Det er en aktiv handling og noe vi *gjør* med teksten i en leseaktivitet. *Lesemotivasjon* oppfatter jeg at handler om egne forventninger, og kan dermed forstås som en *indre prosess*, basert på egne verdier. Guthrie (2004) påpeker at hverken leseengasjement eller lesemotivasjon, utvikles automatisk. Utfra min forståelse er det en prosess, i tråd med leseengasjement-modellen, som avhenger av både ytre miljømessige forhold og indre styrte prosesser i den enkelte elev, der tidligere erfaringer har en sentral betydning.

Motivasjon synes gjennomgående å være et viktig element i de tre neste kjennetegnene for leseengasjement.

### 2.1.2 Sosial samhandling

En engasjert leser samhandler med andre i leseaktiviteter. Det kan for eksempel handle om å delta i litterære nettverk, dele bakgrunnskunnskap om et tema, dele og diskuterer forståelsen av en tekst og dele erfaringer. Jeg forstår at samhandling gir tilgang til flere perspektiver og ulik forståelse av en og samme tekst, og tilrettelegger for å utvide egen tekstforståelse. Videre kan samhandling være et grunnlag for nysgjerrighet, lesemotivasjon og en dypere involvering i tekst (Guthrie, 2004; Guthrie et al, 2004).

### 2.1.3 Kunnskapsvekst

En engasjert leser søker ny kunnskap og erfaring gjennom leseaktiviteter. Når elever innehar den grunnleggende motivasjonen, kan leseaktiviteten pågå over så lang tid at vedkommende blir dratt inn i en handling eller engasjeres i et tema. Både konsentrasjon og tålmodighet beskrives som en forutsetning for «deep-reading», som kjennetegnes av konsentrert og sammenhengende lesing over tid (Mangen, 2015; Wolf, 2007). Det er selve *innholdet* i teksten, nysgjerrighet og vitebegjær, som driver selve lesingen fremover (Guthrie, 2004). Det å fremme kunnskapsvekst tilrettelegger for mestringsforventning (Guthrie et al, 2004).

### 2.1.4 Strategibruk

En engasjert leser er, bevisst eller ubevisst, strategisk i leseaktiviteten. Det handler blant annet om å mestre kognitive strategier som blant annet innebærer å være fokusert i lesingen, for å kunne innlemme ny forståelse fra den leste teksten med tidligere kunnskap. Strategisk lesing fører til en dypere forståelse av en tekst. Strategisk lesing henger, slik som omtalt i forrige avsnitt om kunnskapsvekst, også tett sammen med mestringsforventning (Guthrie, 2004).

### 2.1.5 Mestringsforventning

Lesemotivasjon bygger på mestring (Bråten, 2007). Både Guthrie et al, (2004) og Skaalvik og Skaalvik (2015) viser til Banduras begrep *self-efficacy*. I tråd med Skaalvik og Skaalvik (2015) velger jeg å bruke det norske begrepet *mestringsforventning* videre.

Mestringsforventning handler om en *egen vurdering* om å mestre en viss type oppgave, og bygger således på en *forventning* om å oppnå mestring eller ei. En forventning baseres på tidligere opplevelser og erfaring, som videre legger føringer for høy eller lav forventning om å mestre en viss type aktivitet. *Positiv erfaring* fremheves som den viktigste kilden til mestringsforventning. Koblet til lesing kan det, på den ene siden innebære at de elever som har positiv erfaring med å lese, føler mestring i leseaktiviteter, og et videre grunnlag for å like leseaktiviteter. På den andre siden, kan de elever som har flere negative leseerfaringer, risikerer å unngå leseaktivitet for å slippe følelsen av nederlag (Furnes & Norman, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2015; Guthrie et al., 2004).

Et gjennomgående fokus på *positive leseerfaringer*, allerede fra første klasse kan anses som et viktig grunnlag for å oppnå et ønske om å delta i leseaktiviteter (Wigfield & Tonks, 2004).

For å fremme mestringsforventning for alle elever, handler det om å tilrettelegge for *tilgang* til et bredt spekter *varierte lesestoff*, som matcher den enkelte elevs forutsetninger. Det vil si tekster som verken oppleves for lette eller for vanskelige, men et tilpasset vanskelighetsnivå. Tilpassede tekster vil kunne skape en realistisk forventning om mestring hos eleven, og føre til en positiv sirkel med økt motivasjon, konsentrasjon, innsats og utholdenheten (Furnes & Norman, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Tilgang til et spekter med tekster gir dessuten *valgmuligheter*. Valg fremheves for å utvikle en følelse av å ha kontroll over egen læring (Guthrie, 2004). Mestringsforventning er ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015) et ledd i å bli selvregulert og sette egne konkrete mestringsmål. Koblet til leseaktivitet kan mestringsmål for eksempel handle om et eget *ønske* om å bli bedre leser, og at vedkommende dermed yter innsats for å forbedre sine ferdigheter (Furnes & Norman, 2016). Videre vil et fokus på både kunnskapsvekst og meningsfulle aktiviteter, kunne tilrettelegge for mestringsforventning og mestringsmål. For eksempel kan praktiske erfaringer føre til en naturlig begeistring, fasinasjon, en situasjonsinteresse og kunnskapsvekst, og øker sannsynligheten for å oppnå leseengasjement (Guthrie et al., 2004).

#### 2.1.6 Indre- og ytre motivasjon

Skaalvik og Skaalvik, (2018) beskriver *indre motivasjon* som en selvvalgt aktivitet basert på mestring og en glede i seg selv, og er i så måte selvdreven. En *ytre motivert* handling beskrives å være enten kontrollert av andre, ved en form for press, befaling og belønning, men kan også være egenstyrt ved for eksempel å prestere for å oppnå noe (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Felles for både kontrollert- og egenstyrt ytre motivasjon, beskrives med fokus på resultat fremfor prosess. I skolesammenheng kan det handle om å oppnå en belønning i form av poeng, karakterer eller å fremstå bedre enn andre. Knyttet til lesing handler det altså ikke om involvering og glede ved selve lesingen, men om å lese raskest mulig, for å bli fortrest mulig ferdig (Wigfield & Tonks, 2004). Belønning omtales som kontrollerende. Når eleven opplever at læreren bruker belønning for å kontrollere, så svekkes den indre motivasjonen. Når det på forhånd gis informasjon om hvordan belønning brukes, kan det styrke den indre motivasjonen slik at både ytre- og indre motivasjon kan samvirke. Wigfield og Tonks (2004) peker på at elever både kan ha indre- og ytre grunner til en aktivitet. Slik jeg forstår det, er det selve *formålet* med aktiviteten som påvirker om den er indre- eller ytre motivert. På den ene

siden kan det å lese et interessant tema beskrives som indre motivasjon. Hvis det derimot handler om å lese for å oppnå bedre karakterer, da innebærer det en ytre motivasjon.

Selv med mulighet for en sameksistens, så fremhever Wigfield og Tonks (2004) at *indre motivasjon* bør stå sentralt i skolesammenheng. I den anledning viser Skaalvik og Skaalvik (2018) viser til *ytre autonom motivasjon*, og her involveres også samfunnets normer og verdier om hva som er viktig og riktig. Det er i tråd med det Wigfield og Tonks (2004) omtaler som en *oppfattet autonomi*. Her handler det om en opplevelse av å ha kontroll over egen læring, med betydning for valg og beslutninger. I og med at skolen er obligatorisk så er det ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018), både vanskelig og nærmest urealistisk, at alle elever opplever alle fag like interessante. Skaalvik og Skaalvik (2018) fremholder derfor at det i skolesammenheng er svært relevant at noen elever utvikler en ytre autonom motivasjon ved å se nytteverdien i skolefagene, enten umiddelbart eller i fremtiden.

Faglitteraturen peker på en sammenheng mellom lesemotivasjon, lesemengde og leseforståelse (Bråten, 2007; Guthrie, 2004; Wigfield & Tonks, 2004). Det er en *indirekte* kobling mellom lesemotivasjon og leseforståelse, men en *direkte* sammenheng mellom lesemengde og leseforståelse. Jeg forstår det nærmest som en pendel, der grad av lesemotivasjon påvirker lesemengde, som videre påvirker leseforståelse. Motivasjon kan derfor likevel anses å som et grunnlag for utvikling av leseforståelse.

Jeg vil nå gjøre rede for leseforståelse, som er hovedbegrepet i den andre forskningsspørsmålet. Relatert til det innledningsvis nevnte leseparadigmeskiftet, vil jeg i korte trekk også belyse implikasjoner for leseforståelse i en digital tid.

## 2.2 Leseforståelse

Lesing beskrives tradisjonelt som et produkt av en kognitiv avkodings- og forståelsesprosess av ord og setninger (Bråten, 2007a). *Avkoding* refererer til den tekniske siden ved lesing som enten kan være visuell (Bråten 2007a) og/eller auditiv (Svendsen, 2016). *Forståelse* refererer til språkferdigheter og bakgrunnskunnskaper (Bråten, 2007a). *Leseforståelse* handler ifølge Bråten (2007a) om noe mer enn kun avkoding og språkforståelse. Han viser til en definisjon av leseforståelse som en prosess med: «... å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst.» (Bråten, 2007a:11).

Ut fra definisjonen, kan leseforståelse forstås som en parallell prosess; med *ordavkoding* på den ene siden, og en svært *aktiv og målbevisst handling* fra leseren på den andre siden. Det innebærer å søke, hente ut og rekonstruere tekstens opprinnelige mening, sammen med sin egen kunnskap. I tråd med ferdighetene ved leseengasjert lesing (Guthrie, 2004), fremhever Bråten (2007a) at god leseforståelse krever lesemotivasjon, kognitive evner, forkunnskaper og forståelsesstrategier. Bråten (2007a) poengterer at alle definisjoner innehar noen avgrensninger, og definisjonen av leseforståelse, *utelater* multimodale tekster, det vil si sammensatte tekster som innehar ulike uttrykksmåter i form av skrevet tekst, lyd, musikk, bilder og animasjoner (Bråten, 2007a).

### 2.2.1 Leseforståelse i en digital tid

Mangen og Kristiansen (2013) beskriver lesing som en ferdighet og en prosess, som ikke kan skilles fra det mediet som teksten leses med. De fremholder et behov for en definisjon av lesing som *inkluderer* multimodale uttrykk, for å favne spektre med tekster lest på både papir og ulike skjermmedier (Mangen & Kristiansen, 2013; Mangen, 2011).

Mangen (2011) foreslår en definisjon av lesebegrepet som inkluderer et interaktivt samspill mellom syn, hørsel, berøring, lukt og motorisk handling. De kinestetiske og perseptuelle sansene ved hender og fingre, luktesansen samt delt oppmerksomhet ved øye-hånd koordinering, fremheves med en særdeles viktig betydning i leseprosessen, og for leseforståelsen ved lesing på ulike medier (Mangen & Kristiansen, 2013; Mangen, 2011).

De parallelle og svært aktive visuelle og kognitive prosessene med avkoding og forståelse, som ifølge definisjonen til Bråten (2007a) skjer under lesing, forstår jeg som helt grunnleggende ferdigheter, også i en digital tid. Videre viser Mangen (2011) til et forslag for å redefinere lesing, som synes å inneha noen likhetstrekk og noen forskjeller, med den tradisjonelle definisjon av leseforståelse til Bråten (2007a).

Mangen (2011) beskriver lesing som en subjektiv opplevelse, og det kan tolkes å samsvare med definisjonen til Bråten (2007a), som uttrykker at leseforståelse innebærer «[...] å skape mening» (Bråten, 2007a:11). Det å skape en mening, kan ut fra min tolkning også forstås som en subjektiv opplevelse. Det som etter min mening synes å skille Mangen (2011) sin forståelse av lesebegrepet fra Bråtens (2007a) definisjon av leseforståelse, er at Mangen (2011) inkluderer hele vårt sanseapparat, altså ikke i hovedsak det visuelle (Bråten, 2007a).



Ut fra et multisensorisk perspektiv på lesing, krever forskjellige medier, som for eksempel papir og læringsbrett, andre leseferdigheter enn tradisjonell lesing av en lineær, papirbasert tekst (Mangen, 2011). For å favne det komplekse ved å lese på ulike medier, så understreker Mangen og Kristiansen (2013) et behov for en mer tverrvitenskapelig forskning. De fremholder behov for økt fokus på sammenhengen mellom sansemotoriske-, kognitive-, ergonomiske- og audiovisuelle aspekter, for å favne både det stabile ved tekst på papir og det dynamiske ved tekst på skjerm (Mangen & Kristiansen, 2013).

I neste avsnitt gjør jeg rede for noen særegne egenskaper ved å lese på skjerm sammenlignet med papir, og videre implikasjoner leseforståelsen

### 2.2.2 Multimodalitet, hypertekststruktur og interaktivitet

Ifølge Mangen og Kristiansen (2013) er *multimodalitet* og *hypertekststruktur*, to synlige aspekter ved lesing på ulike medier. De uttrykker at den mer usynlige *interaktive* siden ved lesing på skjerm, bør få større oppmerksomhet. Relatert til innsamlet data i denne undersøkelsen, vil multimodalitet og hypertekststruktur utgjøre en mindre del i oppgaven, og noe større fokus på den interaktive siden, ved å lese på papir og skjerm.

#### Multimodalitet

Modalitet handler om ulike meningsskapende statiske og bevegelige uttrykksmåter, som for eksempel skrevet tekst, ulike teksttyper, bilder, lyd, animasjon og film (Mangen, 2008).

Multimodalitet handler om en sammensatt tekst, bestående av flere ulike modale uttrykksmåter (Mangen, 2008). Selv om Furnes og Norman (2016) beskriver en papirbasert tekst med en lineær og statisk struktur, så påpeker Mangen og Kristiansen (2013) at det nærmest ikke eksisterer unimodale tekster, altså med kun én modalitet, som skrevet tekst. De aller fleste papirbaserte tekster er i noen grad sammensatt av ulike modaliteter, også uten illustrasjoner. Ulike teksttype, tekstformat og papirkvalitet utgjør ulike modaliteter. Selv en mer statisk og uforanderlig tekst som et PDF-format, oppfattes mer dynamisk og formbar på en skjerm, sammenlignet med en papirbasert utskrift av samme tekst (Mangen & Kristiansen, 2013). Tekster på både papir og skjerm, er i ulik grad multimodale. Forskjellen er at den papirbaserte teksten kan kun kombinere tekst og bilde. Digital tekst har i tillegg mulighet til å kombinere tekst og bilde, sammen med lyd, video og animasjon (Mangen, 2008).

## Hyperstruktur

En hypertext beskrives som en tekst som er strukturert i et nettverk av tekster, der så kalte *hyperlenker* kobler de ulike tekstene til assosierte sider (Furnes & Norman, 2016; Mangen, 2008). På den ene siden innbyr hyperlenker leseren til en aktiv rolle som medskaper i teksten, ved at leseren selv i større grad er friere til å følge ulike lenker for hva som skal leses og i hvilken rekkefølge (Furnes & Norman, 2016). På den andre siden kan hyperlenker være distraherende og gjøre det vanskelig å sortere ut hva som er relevant å følge opp videre (Bråten, 2007). I så måte kan nettbaserte tekster med hyperlenker, likestilles med tekster med liten sammenheng (Bråten & Strømsø, 2007; Mangen & Kristiansen, 2013). Jeg forstår dermed at hypertexter krever leseferdigheter i tråd med engasjert lesing, for å mestre å sammenholde, utvinne og skape mening, fra ulike tekstdeler. Mangen (2015) og Wolf (2007) påpeker en risiko med at hyperlenker på sikt kan svekke evnen til både konsentrasjon og tålmodighet til å følge lengre resonnementer, så kalt «deep-reading» (Mangen, 2015; Wolf, 2007). Det er imidlertid ikke gitt at en hypertext forstyrrer leseforståelsen, både tekstsjanger og leseformål, er faktorer som påvirker forståelsen ved lesing (Mangen & Kristiansen, 2013).

## Interaktivitet

Interaktivitet viser til det ikke direkte sansbare aspektene ved digital lesing. Det handler om et samspill mellom en persons handling og selve lesemediet, som kan påvirke leseopplevelsen, og i sin forlengelse også leseforståelsen (Mangen, 2008). En tekst opptrer, sanses og oppleves ulikt på lesebrett, læringsbrett eller på en pc-skjerm (Mangen, 2011).

Den interaktive likheten kan forstås å være større mellom papir og en håndholdt enhet, sammenlignet med en større forskjell mellom papir og en pc-skjerm som styres via en mus (Delgado, 2018; Mangen, 2011). Det handler om selve *håndteringen* av lesemediet og hvordan vi bruker våre hender og fingrer. En papirbasert tekst og et håndholdt brett har en lignende håndteringsmåte. Det å holde en bok ligner på å holde et brett, likeså ligner det å bla i en bok og sveipe med en finger over skjermen på et brett. Ved lesing på en pc-skjerm, er det en fysisk avstand mellom leseren og teksten, ved å scrolle og peke *via* en mus koblet til en pc-skjerm (Mangen, 2011). Det er også en *sansomotorisk forskjell* å lese en tekst på papir og brett. Papirteksten har en fysisk og taktil sansning ved å kunne holdes i hendene. Det å kjenne tykkelsen på en papirbasert bok, kan gi en følelse av bokens lengde, og kanskje gi en formening om bokens vanskelighetsgrad. På et brett, har leseren kun en visuell, og/eller

auditiv tilgang til teksten (Mangen, 2011; 2013; 2016). *Skjermlyset og tekstkontrasten* er forskjellig på et læringsbrett og lesebrett. Det er dermed en vesentlig forskjell å lese en tekst på et lesebrett sammenlignet på et læringsbrett. Skjermlyset på et læringsbrett baseres på samme utstrålende lys som for en pc-skjerm. Et lesebrett er utviklet for kun lesing, og innehar et reflekterende lys og elektronisk blekk, som gir en tekstkontrast som ligner på papir (Mangen, 2016; Mangen & Kristiansen, 2013; Mangen og Tveit, 2014).

Ifølge Mangen og Kristiansen (2013) kan ulike interaktive aspekter ved å lese på forskjellige medier, ha mer å si for leseforståelsen, enn tidligere antatt. Leseforståelsen påvirkes av sider ved *teksten* (språk, sjanger, vanskegrad, lesbarhet, innhold og tema), *selve leseren* (bakgrunnskunnskap, motivasjon og metakognisjon, lesestrategier), *leseformålet og lesekontekst* (Bråten, 2007; Mangen & Kristiansen, 2013). Dette er aspekter som har betydning for forståelsen, både for tekst på papir og skjerm. Sammenlignet med en papirbasert tekst, har den digitale teksten noen særegne egenskaper (multimodal, hyperstruktur, interaktivitet), som stiller andre krav til leseren enn en papirbasert tekst, som vil påvirke både leseaktiviteten og leseforståelsen i varierende grad (Bråten, 2007; Mangen & Kristiansen, 2013).

Videre følger en kort redegjørelse for tekstsamtaler og lesestrategier, som et ledd for å implementere gode lesestrategier. Fulgt av en forenklet presentasjon av tre ulike forskningsbaserte rammer for eksplisitt lesestrategiundervisning. Det er kun ment for å eksemplifisere implementering av lesestrategier, og for å fremheve at lesestrategier har en sentral plass, også (og kanskje spesielt) i en digital tid.

### 2.3 Tekstsamtale

Generelt kan en tekstsamtale beskrives som en strukturert måte for å lære elever lesestrategier, der samtalen enten kan foregå i hel klasse eller i mindre gruppe, ledet av en lærer eller av elevene selv (Andreassen, 2007; Palincsar & Brown, 1986). Tekstsamtale blir trukket frem som en god investering og en viktig ressurs, for at elever skal reflektere over hvordan de aktivt skal samhandle med en tekst, for at teksten skal gi mening (Utdanningsdirektoratet, 2017). Ut fra min forståelse er formålet med en tekstsamtale å bevisstgjøre elevene på hva de faktisk gjør når de leser og hvilke valg de tar og hvorfor, ved å sette ord på handlingene i leseprosessen for å oppnå de ferdigheter som engasjert lesing

krever. Videre skal jeg i kort trekk gjøre rede for leseforståelsesstrategier, fulgt av en forenklet presentasjon av tre ulike undervisningsrammer for gjennomføring av tekstsamtaler.

### 2.3.1 Leseforståelsesstrategier

Bråten (2007b) viser til en definisjon av leseforståelsesstrategier som: « [...] *mentale aktiviteter som leseren velger å iverksette for å tilegne seg, organisere og utdype informasjon fra tekst, samt for å overvåke og styrke sin egen tekstforståelse*» (Bråten, 2007b).

Jeg forstår at lesestrategier handler om en fokusert og svært aktiv prosess som leseren, i tråd med engasjert lesing (pkt.2.1), foretar under leseaktiviteten. I den anledning fremhever Bråten (2007b) at de dype strategiene, som omtales som *organiseringstrategier* (begrepskart, sammendrag), *elaboreringsstrategier* (sammenligninger) og *overvåkingsstrategier* (kontrollere egen forståelse), har en nærmest avgjørende effekt på leseforståelse (Bråten, 2007b). Wolf (2007) påpeker at den konsentrerte lesingen av lengre og mer sammenhengende tekster trues av en mer overfladisk lesemåte i forbindelse med økt lesing på skjerm, men Mangen og Dahl (2015) påpeker at en mer overfladisk skanning, er en viktig strategi. I forbindelse med å lete etter mer spesifikk informasjon, for eksempel ved nettsøk. De poengterer at skanning er en overfladisk form for lesing som må brukes bevisst og hensiktsmessig, for å ikke utkonkurrere de dypere lesestrategiene (Mangen & Dahl, 2015).

Fremfor å vurdere dypere og mer overfladiske strategier som gode eller dårlige, så forstår jeg at det å bruke lesestrategier handler om å samle inn, sortere og strukturere informasjon, utfra leseformål og lesekontekst, i det henseende å både *søke, utvinne og skape* optimal mening i teksten (Bråten, 2007b).

### 2.3.2 Eksplisitt strategiundervisning

Eksplisitt forståelsesopplæring viser til en *direkte* undervisning der læreren systematisk modellerer og forklarer ulike lesestrategier som er nyttige i møtet med en ny tekst. Formålet er at elevene skal tilegne seg erfaring med å bruke strategier, og samlet handler det om å oppnå selvregulering (Andreassen, 2007; Bråten, 2007b).

## Begrepsorientert leseundervisning - BU

Fremfor å være et ferdig program, beskrives BU som et *rammeverk*, basert på den tidligere omtalte leseengasjement-modellen (figur 1). Sentralt i BU er den parallelle og langsiktige prosessen med strategiundervisning og motivasjon. Strategiundervisningen fokuserer i starten på én strategi av gangen, og deretter skjer en gradvis kombinasjon av strategier. Sammen med lærerens kunnskap, tilpasses de sentrale delene i BU den enkelte klassesituasjon (Andreassen, 2007; Guthrie et al., 2004).

Strategier i BU er; *aktivisering av bakgrunnskunnskap, stille spørsmål til teksten, søke informasjon, oppsummere tekst og organisere ved en visuell fremstilling* (Andreassen, 2004; Guthrie, 2004). Den langstrakte arbeidsprosessen med BU er i tråd med et prosjektarbeid, der praksis, interesse og erfaring knyttes sammen med teori. Særlig fagspesifikke begreper fremheves, for å skape engasjement og forståelse, og utvikle et indre ønske om å oppnå en dypere forståelse av et tema (Guthrie et al., 2004). Bråten (2007b) påpeker en klar sammenheng mellom ordforråd og leseforståelse, og det fremholdes at undervisning som fokuserer på elevers ordforråd fremmer forståelsen av tekst og påvirker mestringsfølelsen (Guthrie et al., 2004). Videre viser Bråten (2007b) til at det ofte er selvvalgte tekster som brukes i BU, noe som kan anses å styrke både autonomi og leseforståelse. Undervisningen vurderes som vellykket ved oppnåelse av økt leseforståelse, motivasjon og kunnskap (Andreassen, 2007; Guthrie, 2004).

## Resiprok undervisning – RU

Hovedmålet i RU er å utvikle selvregulert strategibruk og overvåke egen forståelse ved lesing av nye tekster. Begrepet *resiprok* viser til gjensidig. Dialog, interaksjon og refleksjon står sentralt, sammen med forkunnskaper, modellering, stillasebygging. Gjennom en aktiv deltagelse, der lærer og elever veksler på å lede diskusjon knyttet til teksten og modellere strategier, synliggjøres ulike perspektiver og samtidig skapes en *felles* forståelse av den papirbasert tekst (Andreassen 2007; Palincsar & Brown, 1986; Leu, et al., 2008).

Strategier i RU er; *forutsigelser, spørsmålsgenreering, klargjøring og oppsummering*. Det pekes imidlertid på at en utfordring med metoden, er å få til en god og aktiv dialog i gruppen, både ved lærerledet- og elevledet samtale (Andreassen, 2007).

I tråd med at leseparadigmeskiftet fremholdes å kreve nye leseferdigheter, har IRT (Leu, et.al., 2008) sitt utspring fra det foregående omtalte RU, og er utviklet for å favne nettbaserte tekster. Informasjonslesing på internett krever en annen lese måte og andre leseferdigheter enn tradisjonell papirbasert tekst. Leu et.al. (2008) påpeker et behov for at elever tilegner seg leseferdigheter og strategier som favner lesing av både papirbaserte- og digitale tekster. Lesing på internett stiller krav til blant annet spesifikke søk, kildekritikk samt å sammenstille tekstdeler til en helhetlig forståelse. På den ene siden påpeker Bråten og Strømsø, (2007) at når nettbaserte søk og lenker handler om samme tema, kan det tolkes i tråd med å lese multiple tekster. Det innebærer å lese flere tekster om samme tema, og kan anses å tilrettelegge for å utvide tekstforståelsen. På den andre siden kan lenker utgjøre en risiko for tilfeldige tekster, uten direkte kobling til hverandre. Dette kan både forstyrre og svekke leseforståelsen. Lesing av nettbaserte tekster kan sammenlignes med å lese en tekst med liten sammenheng, en teksttype som krever gode bakgrunnskunnskaper og engasjert lesing (Bråten & Strømsø, 2007). IRT fokuserer på strategier for å fremme leseforståelse av multiple hypertekster på skjerm, der leserens med sine valg, skaper en egen selvinstruert tekst på internett. Både modellering, høytenking og engasjement, står sentralt i IRT (Leu et al., 2008). Felles for BU, RU, IRT er at læreren innehar en modellerende rolle og utgjør en midlertidig stillasebyggende støtte, som gradvis avtar. BU skiller seg fra de andre to tilnærmingene, med en betydelig lengre prosess.

I neste kapittel presenterer jeg mine valg for metode, som ligger til grunn for undersøkelsen i denne oppgaven.

### 3. Metode

Formålet med denne studien er å undersøke elevers opplevelse av å lese på papir og læringsbrett. Opprinnelig problemstilling lød «*Hvordan opplever elever på femte trinn en tekstsamtale med og uten iPad/læringsbrett*» (vedlegg 2). Etter transkribering av fokusgruppesamtalene fant jeg ut at informantene i liten grad relaterte de to ulike lesemediene direkte til erfaringer med tekstsamtaler. Det førte til at problemstillingen ble omformulert til; «*Hvordan opplever elever på femte trinn det å lese på papir versus det å lese på læringsbrett?*». Tekstsamtale har fått en mer underordnet plass, som et av tre forskningsspørsmål, enn det som var den opprinnelige tanken.

Videre kommer jeg først til å gjøre rede for mine valg knyttet til kvalitative studier. Deretter en begrunnelse for valg av metode, samt en kort redegjørelse for fokusgruppe og observasjon. Jeg beskriver utvalgsprosessen og den informasjon som ble sendt ut i forkant av undersøkelsen, samt tanken bak valg av samtalepunkter til fokusgruppesamtale. Beskriver gjennomføring av fokusgruppen samt en vurdering av undersøkelsens validitet, reliabilitet og generalisering, Avrunder kapitlet med de etiske vurderingene som har gjennomsyret hele oppgaveprosessen, fulgt av en beskrivelse for gjennomføring av analysen for innhentet data.

#### 3.1 Kvalitative studier

I denne studien ønsker jeg å favne elevers *opplevelse* av å lese på de to mediene papir og læringsbrett. Jeg har dermed funnet det hensiktsmessig å bruke en kvalitativ forskningsstrategi med et fenomenologisk- og hermeneutisk rammeverk for prosjektet. Jeg oppfatter at en fenomenologisk innfallsvinkel innebærer en *subjektiv* beskrivelse av et fenomen i verden, utfra hvordan individet oppfatter og tolker sin sosiale virkelighet og erfaringer, utfra sitt perspektiv. Videre forstår jeg at en hermeneutisk innfallsvinkel innebærer en *fortolkning* av mening. Det innebærer at forskeren inntar en vekselvis fortolkningsprosess, av helhet og deler, for å nå frem til gyldig fortolkning, omtalt som den hermeneutiske sirkel (Kvale & Brinkmann, 2017). Kvalitative studier handler om å søke kunnskap ved å fortolke og beskrive et sosialt fenomen utfra informantens ståsted. Forskningsresultatet som er oppnådd i denne undersøkelsen er derfor ikke gyldige i andre situasjoner, og kan dermed ikke generaliseres. Forskningsresultatene kan derimot gi uttrykk for noen *tendenser* som kan tenkes å kunne gi idéer til fremtidig forskning (Kvale & Brinkmann, 2017).

### 3.2 Valg av metode

Kvale og Brinkmann (2017) peker på at begrepet metode betyr «veien til målet», og det er hva som skal undersøkes, som avgjør valg av metode. Relatert til stadig økt lesing på ulike skjermbaserte medier, vurderte jeg fokusgruppe som en godt egnet metode for å belyse elevenes opplevelse av de to lesemediene papir og læringsbrett, for å fremheve elevperspektivet i den pågående digitale implementeringsprosessen som skjer i skolen.

Bakgrunnen for at fokusgruppe anses som en god metode relatert til oppgavens problemstilling, er med bakgrunn i at den beskrives som en velegnet metode for å studere et nytt område (Kvale & Brinkmann, 2017). Ifølge Halkier (2015) er fokusgruppe dessuten en godt egnet metode til å forklare menneskers erfaringer om egne handlings- og tankemønstre om hva, hvordan og hvorfor de tenker og handler slik de faktisk gjør (Halkier, 2015).

Det er flere årsaker til at valget falt på fokusgruppe fremfor for eksempel intervju som metode. Dels baseres mitt valg på fokusgruppe utfra at metode beskrives å produsere konsentrerte data om et spesielt tema, uten å forstyrre den enkeltes privatliv (Halkier, 2015). Jeg vurderte det var et viktig hensyn å ta, med tanke på informantenes relativt unge alder, på cirka 10 år. Til forskjell fra intervju, som ifølge Kvale og Brinkmann (2017), stiller høye krav til bevissthet om det det asymmetriske maktforholdet mellom det ene barnet og den voksne, foregikk fokusgruppen på elevenes egen skole, i et kjent miljø, sammen med fire kjente klassekamerater. Jeg anså at dette utgjorde en ramme, som jeg antok ville skape trygghet hos informantene. Et annet aspekt som talte for fokusgruppe fremfor intervju, var at selv om jeg prøvde å finne skoler med god erfaring på bruk av brett i skolen, hadde informantene kun ett respektive to års erfaring med brett i undervisningen, noe som egentlig ikke er så lang tid. Selv om det sikkert er store forskjeller fra skole til skole, var jeg usikker på hvor vant elever generelt var til å sette ord på sin opplevelse med bruken av de to lesemediene. Jeg vurderte refleksjon i en mindre gruppe som mer hensiktsmessig enn et individuelt intervju med én og én informant. Et gruppeintervju kunne i så måte ha vært et alternativ, men jeg var opptatt av elevenes refleksjon. Utfra dette vurderte jeg at fokusgruppe var en metode som ville tilrettelegge for at informantene fikk god mulighet for å dele erfaringer og synspunkter, og jeg antok at det ville gi mulighet for å belyse flere perspektiver knyttet til problemstillingen.



### 3.3 Fokusgruppesamtale

Kvale og Brinkmann (2017) beskriver en fokusgruppe som et kvalitativt intervju; «*Et gruppeintervju hvor en moderator søker å styre diskusjonen inn på bestemte temaer av forskningsmessig interesse*» (Kvale & Brinkmann, 2017:355).

Kvale og Brinkmann (2017) utdyper at begrepet *intervju* viser til «en utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale om et tema som opptar dem begge» (Kvale og Brinkmann (2017)). I et intervju fremheves interaksjon og det foregår et vekselspill der kunnskap både deles og konstrueres i samsillet (Kvale & Brinkmann, 2017). Til forskjell fra et intervju med én person, viser Halkier (2015) til at fokusgruppe handler om behandling av empiriske data på gruppenivå. Fokusgruppe beskrives likevel som noe annet enn et gruppeintervju. Til forskjell fra et gruppeintervju der forskeren leder et intervju i en gruppe, handler fokusgruppe om at forskeren gir gruppen samtaletemaer som de skal snakke om (Halkier, 2015). Forskeren tilrettelegger for at deltakerne snakker sammen i gruppen, at de utveksler erfaringer, kommenterer hverandres utsagn og synspunkter utfra et tema eller en kontekst som en forsker ikke har direkte tilgang til (Halkier, 2015).

Videre i oppgaven velger jeg å bruke betegnelsen *fokusgruppesamtale* fremfor fokusgruppeintervju, for å vektlegge at det her handler om dialog og refleksjon. Formålet er å få frem informantenes synspunkt og erfaring knyttet til de samtaletemaene som blir presentert i fokusgruppen.

Anbefalt gruppestørrelse på en fokusgruppe er ifølge Kvale og Brinkmann (2017) på 6-10 personer. Med hensyn til at jeg ikke har noen tidligere erfaring med fokusgruppe og at informantene er relativt unge, valgte jeg å opprette to fokusgrupper med fem deltakere i hver gruppe. Jeg vurderte at dette var et passe antall informanter, både i selve gjennomføringen av fokusgruppen, men også at det ville gi en håndterlig mengde data, for senere transkribering og analyse.

### 3.4 Observasjon

Observasjon er en metode for å direkte beskrive menneskers atferd (Bryman, 2018). Bryman (2018) nevner flere ulike former observasjoner; strukturert-, deltagende-, ikke-deltagende-, ustrukturert- og en form for skjult observasjon. I denne undersøkelsen fungerte observasjon som et supplement til oppgavens hovedmetode, som er fokusgruppesamtale, og kan i denne

sammenhengen beskrives som ustrukturert. Jeg vurderte ustrukturert observasjon som hensiktsmessig av flere grunner. Til dels for at elevene skulle få et bilde av meg før fokusgruppesamtalen, og til dels fungere som et felles fokus i den påfølgende fokusgruppesamtalen.

Jeg valgte derfor å spørre de to klasselærerne om mulighet for å få være tilstede under gjennomføringen av de to tekstsamtalene, jeg fikk positive svar fra begge lærerne. Jeg valgte å innta en passiv rolle, fordi jeg antok at en så diskre fremtreden som mulig, ville gi en mest mulig autentisk opplevelse av situasjonen, og forstyrre undervisningen minst mulig. Jeg satt derfor på en stol lengst bak i klasserommet, og lærerne i de to klassene introduserte meg kun kort innledningsvis, for klassen. I løpet av de totalt fire tekstsamtalene tok jeg kun noen små og diskre notater om hendelsesforløpet i korte trekk. I ettertid har jeg sammenstilt mine observasjoner, sammen med noe mailkorrespondanse samt en kort samtale med de to klasselærerne, i forbindelse med mitt besøk i hver av de to klassene (vedlegg 5).

### 3.5 Valg av informanter

Både Bryman (2015) og Halkier (2015) viser til at i kvalitativ forskning fremheves et formålsstyrt utvalg og en analytisk selektiv utvelgelse. Dermed baseres utvalget av informanter utfra oppgavens tema, for å best mulig måte belyse problemstillingen. Jeg har valgt å fokusere på elever på femte trinn, med bakgrunn i at elever i grunnskolen gradvis mer utfordrende tekster. For noen elever kan lesing oppleves som vanskelig og utgjøre en risiko for avtagende lesemotivasjon (Allington, 2012; Wigfield & Tonks, 2004). Valget falt på å fokusere på læringsbrett fremfor pc, fordi det er flere barneskoler innen mitt søkeområde, som er Akershus fylke, har implementert læringsbrett.

Utvalget ble bestemt etter at prosjektet var godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) i juli 2018. I september 2018 startet jeg mitt søk etter informanter. Mitt første kriterium var å finne informanter fra to barneskoler med god erfaring med bruk av læringsbrett i undervisningen. *God erfaring* viser i denne sammenhengen til at selve mediet skulle være mest mulig kjent for elevene og ikke utgjøre noen nyhet i seg selv. Et økende antall kommuner satser på en digital skolehverdag (Gilje, 2017; Krumsvik, 2016), og det var de skolene med lang erfaring jeg var mest interessert å komme i kontakt med. Jeg gikk inn på ulike kommuners- og skolars hjemmesider for å søke informasjon om satsningsområde, for å finne to barneskoler som ville passe til mitt forskningsprosjekt. I perioden fra september til

november 2018 sendte jeg ut forespørsel via mail om deltagelse i mitt prosjekt, til totalt elleve barneskoler i Akershus fylke. Flertallet av skolene takket nei; noen på grunn av pågående prosjekter koblet til digitalisering og andre på grunn av tidsmangel knyttet til arbeid med nasjonale prøver i akkurat samme periode. I løpet av oktober 2018 fikk jeg imidlertid kontakt med to skoler, fra en større og en mindre kommune på hver sin kant av Akershus, som takket ja til å delta. Jeg ønsket å etablere to fokusgrupper bestående av fem elever fra hver skole.

For å tilrettelegge for et godt samspill mellom deltagerne påpeker Halkier (2015) at en fokusgruppe som hovedregel hverken bør være for lik eller for ulik. Jeg vurderte at et omtrent likt lesenivå i gruppen, ville skape en likevekt i meningsutvekslingen mellom deltagerne. Jeg anså at et sprik i lesenivå ville kunne føre til et asymmetrisk forhold mellom informantene, derfor vurderte jeg det som hensiktsmessig å etablere to grupper med tilnærmet likt lesenivå. Jeg var imidlertid åpen for å danne to grupper med de to ulike parametrene leseforståelse og kjønn, fordi det kunne ha vært interessant å sammenligne om de to parametrene hadde en betydning, knyttet til oppgavens fokus. I samtykkeskjemaet ba jeg derfor om tillatelse til at lærer kunne gi opplysninger om elevens leseferdigheter (vedlegg 3). Samtidig var det et kriterium at de fem informantene også skulle passe sammen sosialt i en gruppesamtale for å komplettere hverandre på en god måte. For å ivareta variasjonen i de to gruppene, ba jeg derfor de to læreren om å sette sammen en gruppe elever som best mulig matchet mine kriterier for å tilrettelegge for en best mulig gruppeprosess.

Det var de to lærerne på de respektive skolene som både delte ut-, og samlet inn samtykkeskjema fra elevene, ferdig utfylt og signert av både eleven selv og foresatte. Jeg har ingen oversikt over svarsprosenten i hver klasse. Av de elevene som hadde takket ja til å delta i prosjektet, fikk jeg formidlet fra klasselærerne at det ikke var så mange valgmuligheter når det gjaldt gruppesammensetning. I gruppe A satte læreren sammen en gruppe informanter i forkant av mitt møte med elevene. I gruppe B hadde jeg et møte med læreren noen dager før mitt besøk i klassen, der vi snakket om hvilke elever som kunne passe sammen i en gruppe.

Totalt var det ti elever, bestående av to gutter og åtte jenter, og parameter kjønn vil derfor ikke være aktuelt å trekke inn i analysen. Det er ikke foretatt noen kartlegging av informantenes leseferdigheter i forbindelse med denne undersøkelsen. Hver av de to fokusgruppene ble av respektive lærer samlet beskrevet med middels god- respektive middels svak lesekompetanse. Det er selvsagt en svært usikker vurdering, i og med at den er foretatt av to lærere på to ulike skoler. Innsamlet data peker på at lærerens vurdering av gruppenes lesekompetanse stemmer overens med informantenes beskrivelse av egen leseinteresse. Det

kan anses å styrke en antagelse om at det er to grupper med noe ulik lesekompetanse representert i denne studien.

Jeg opplevde at elevene innen i hver fokusgruppe fungerte godt sammen. I den seinere transkriberingen fremkom det at det periodevis var noen informanter som var mere aktive enn andre. Noen av informantene var mere aktive i starten av samtalen, men aktiviteten avtok litt mot slutten. Jeg kan derfor ikke være helt sikker på at alle informanter fikk delt sine synspunkter helt og fullt, og det kan være at noen elever hadde deltatt på en annen måte ved en annen gruppesammensetning. Halkier (2015) beskriver at ulik sosial interaksjon og gruppedynamikk avhenger av hvor godt deltakerne i fokusgruppen kjenner hverandre fra tidligere. Det å kjenne hverandre godt kan på den ene siden gjøre at grupped medlemmene ubevist unnlater å snakke om ulike temaer som de tar for gitt at de andre kjenner til. På den andre siden kan det skape en trygghet som fører til en friere samtale og de kan utdype hverandres perspektiver, fordi de kjenner hverandres hverdag godt, men ifølge Halkier, (2015) kan begge deler fungere bra.

### 3.6 Gjennomføring av tekstsamtalene

Klasse A	Klasse B
Større kommune i Akershus Antall elever i klassen: ca. 26 Brukt nettbrett i undervisningen: 2 år	Mindre kommune i Akershus Antall elever i klassen: ca. 20 Brukt nettbrett i undervisningen: 1 år
Fokusgruppe A 5 informanter fra klasse A Lydopptak ca. 40 minutter	Fokusgruppe B 5 informanter fra klasse B Lydopptak ca. 49 minutter
Brett: <i>Frankenstein monster</i> – PDF-format. (leselekse). Ark (A3): <i>Bestevenner</i> (nynorsk, Odd Nordstoga).	Brett: <i>Mesopotamia</i> – tekst fra en nettside. Bok: <i>Kileskrift</i> i Gaia 5 (leselekse).

Figur 2: Kort oversikt over tekstsamtalene i de to klassene (Mer utdypende, se vedlegg 5)

I de to norsktimene jeg var tilstede, var situasjonen i de to klassene svært forskjellige knyttet til struktur. Samtidig vurderer jeg at denne variasjonen speiler en skolehverdag på en realistisk måte. Både sosiale- og faglige faktorer påvirker arbeidet i klassen. Planlagte og uforutsette ting skjer, og ingen skoledag er den andre helt lik.

Typiske trekk til en digital tekst, hyperlenker og navigering, var ikke tilstede under lesing av de to tekstene på brett.

Det var totalt fire tekster som lå til grunn for tekstsamtalene i de to klassene, en tekst på papir og en på læringsbrett, for hver av klassene (vedlegg 5). Det er uklart om <sup>8</sup>lesevisningen på læringsbrettet ble benyttet. Læreren i klasse A oppga å bruke lesestrategier fra Salto læreverk (vedlegg 5). I klasse B oppga læreren at de ikke brukte noen spesiell metode for strategiundervisning og tekstsamtale. Under min observasjon registrerte jeg at de to lærerne, i de to ulike klassene, gjennomførte de to tekstsamtalene på tilnærmet lik måte (vedlegg 5).

Det som var ulikt, var at i klasse A hadde de små diskusjoner med læringspartner knyttet til å finne «tenke»- og «finn» spørsmål. I gruppe B ble teksten på brett vist på storskjerm under selve tekstsamtalen. Under tekstsamtalen med tekstgrunnlag basert på en tekst i en bok, brukte læreren i gruppe B tavlen og noterte stikkord som elevene kom med under samtalen. Klasse B avrundet tekstsamtalen med en tegneoppgave knyttet til tema.

### 3.7 Instruksjer i forkant av fokusgruppesamtalen

Med utgangspunkt i den opprinnelige problemstillingen (pkt.3), informerte jeg de to lærerne via mail om hensikten med prosjektet. Elevene i begge gruppene hadde erfaring med de to lesemediene, papir og læringsbrett. Likevel ba jeg de to lærerne i de to klassene om at elevene skulle lese en tekst på papir og en annen tekst på brett i forkant av fokusgruppesamtalen. Dette var for i størst mulig grad å sikre at informantene hadde en direkte erfaring med tekstsamtale basert på tekst på de to ulike lesemediene. Tekstgrunnlaget kunne være fra et valgfritt fagområde. Jeg ønsket at teksten var fra et pågående tema, fordi teksttemaet ikke skulle utgjøre noen direkte nyhet i seg selv. Videre ba jeg om at de skulle velge to ulike tekster, en for papir og en for læringsbrett, fordi selve leseopplevelsen ikke skulle bli unødvendig påvirket av å ha lest teksten en gang før. Det var derimot valgfritt om selve teksttema på de ulike lesemediene var likt eller ulikt. I klasse A var det ulike temaer på

---

<sup>8</sup> Lesevisning – skjuler forstyrrende elementer.

tekstene på papir og brett, i gruppe B var tekstene innenfor samme temaområde. Av samme grunn ønsket jeg at selve tekstformatet (innskannet tekst, e-bok, nett-tekst) på læringsbrettet var kjent for elevene, altså et tekstformat de tidligere hadde brukt i undervisningen. I klasse A var tekstformatet på læringsbrettet i et PDF-format og i klasse B var det en nettbasert tekst på en side. Mitt utgangspunkt var dermed at både lesestoffet og selve tekstformatet var mest mulig kjent for elevene, for i størst mulig grad, unngå at noe nye elementer skulle forstyrret selve opplevelsen av å lese på papir og brett.

### 3.8 Utarbeidelse av temaer til fokusgruppesamtalen

Fokusgruppesamtalen i denne studien karakteriseres som semistrukturert, fordi jeg på forhånd satte opp fire hovedtemaer med underpunkter (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Både innhold og formulering i diskusjonspunktene var kun veiledende (vedlegg 4). Planen var at diskusjonspunktene i størst mulig grad skulle formuleres på en mest mulig åpen og undrende måte fra min side, for å få frem elevenes stemme, erfaring og opplevelse. Ved korte svar eller hvis samtalen stoppet opp, skulle jeg stille oppfølgingsspørsmål. De fire temaene ble forsøkt utformet utfra en såkalt traktmodell, med litt vide og generelle samtalepunkter i starten for å snevre inn mot mere spesifikke samtalepunkter mot slutten (Halkier, 2015). Temaene og underpunktene speiler det opprinnelige utgangspunktet. Tekstsamtale har fått en mer underordnet betydning i oppgaven, enn det som fremgår i punktene nedenfor (vedlegg 4).

Tema 1: Leseinteresse generelt

Hensikten var å få i gang praten og få et innblikk i hvordan informantene synes det er å lese.

Tema 2 og 3: Tekstsamtale med bok og med brett

Formålet med tema 2 og 3 var at jeg ønsket at informantene skulle snakke om hvordan de opplever en tekstsamtale basert på tekst lest på de to ulike mediene. Intensjonen med tekstsamtale rett i forkant av fokusgruppesamtalen, var en antagelse om at direkte erfaring, ville støtte det å sette ord på sine opplevelser knyttet til tema.

Tema 4: Forskjell på tekstsamtale *med og uten* læringsbrett?

Dette temaet hadde til hensikt å snevre samtalen litt mere inn, for å få direkte tak i elevenes opplevelse av egen aktivitet knyttet til leseengasjement, leseforståelse og tekstsamtale, basert på de to lesemediene.

### 3.9 Gjennomføring av fokusgruppesamtale

På forhånd hadde jeg estimert samtaletiden til maks 45 minutter per fokusgruppe. Jeg vurderte at det utgjorde en varighet som var hensiktsmessig knyttet til informantenes alder, utholdenhet og fokus i samtalen. I realitet tok selve fokusgruppesamtalene henholdsvis ca. 40 respektive 49 minutter, med en totaltid på en drøy time med en innledende- og avrundende prat. Halkier, (2015) viser til at det er viktig å forklare hva en fokusgruppe innebærer og at det er interaksjonen og samspillet mellom gruppedeltakerne som står i sentrum, for å skape trygghet overfor det som kommer. I forkant av selve fokusgruppesamtalen hadde jeg en kort prat om oppgavens tema, hva en fokusgruppesamtale er og at det var elevenes erfaring og opplevelse jeg var interessert i. Videre snakket jeg med informantene om samtykkeskjemaet de tidligere hadde lest og sammen med foreldrene undertegnet på, samt at jeg understreket at det var frivillig å delta. Vi var også kort innom regler knyttet til lydopptak og anonymisering, og hva transkribering innebærer.

For å unngå at flere informanter pratet samtidig og for å underlette seinere transkribering, valgte jeg en ordstyrer i hver gruppe. Den som ønsket å si noe, inklusive ordstyrer og meg selv, måtte rekke opp hånden og vente til ordstyrer pekte og ga ordet. Ordstyrer passet på å fordele ordet slik at alle (inklusive ordstyrer selv) ble inkludert og deltagende. Min rolle var i tråd med, det Halkier (2015) omtaler som, en moderator i fokusgruppen. Det handlet i denne sammenheng om å gi elevene samtaletema og stille oppklarende spørsmål når jeg opplevde at et utsagn var uklart samt holde samtalen i gang og på riktig spor. I tillegg til de praktiske fordelene jeg anså det var å tildele en av informantene rollen som ordstyrer, var det også en måte jeg vurderte å kunne utjevne det asymmetriske maktforholdet mellom meg som både voksen og i en forskerrolle, og de unge informantene. Selv om det var et asymmetrisk maktforhold, ønsket jeg å tilrettelegge for en mest mulig symmetrisk dialog under fokusgruppesamtalen, der vi alle skulle delta på like vilkår (Brinkmann & Tanggaard, 2015).

For å forsikre meg om at samtalen ble tatt opp og for å unngå tekniske uhell som for eksempel å gå tom for batteri på opptaksenheden, brukte jeg både en håndholdt diktafon og en iPad til opptak. I forkant av samtalen foretok jeg sammen med informantene en lyd-test, for å sikre at opptaksfunksjonene på de to enhetene virket og at lyden var god. Diktafonen og iPaden ble skrudd av umiddelbart etter selve fokusgruppesamtalen var ferdig. Halkier (2015) beskriver at interessante opplysninger ofte kan komme frem etter at selve samtalen er avsluttet, og da er opptaksenheden ofte skrudd av. Jeg vurderte imidlertid at elevene var så pass slitne etter den

samtalen vi hadde hatt, at det var riktig å avslutte samtalen og skru av opptak på de to enhetene umiddelbart etter at vi var igjennom de fire temaene.

I tråd med søknaden Personvernombudet (NSD), var opprinnelig plan at kun opptak av selve fokusgruppesamtalen skulle lagre på pc med passord frem til prosjektet var godkjent, for deretter å slettes. På grunn av at innleveringsfristen for oppgaven har blitt utsatt et halvt år, mottok jeg i slutten av juli 2019 en melding fra NSD, med forespørsel om sensitive opplysninger og lydopptak var slettet. For å forsikre meg om at jeg ikke gjorde noe forhastet ved å slette lydopptak før oppgaven er vurdert, tok jeg kontakt med NSD i begynnelsen av august 2019, og fikk bekreftet at lydopptakene kunne slettes. Dermed har jeg kun transkripsjoner igjen, og de inneholder ingen personidentifiserende opplysninger, kun en fiktiv initial for hver informantene, for at jeg skal ha oversikt og kunne skille de ulike utsagnene.

### 3.10 Transkripsjon

Transkriberingsprosessen beskrives som et håndverk som må læres, og krever både oppmerksomhet og nøyaktighet som læres ved å praktisere (Kvale & Brinkmann, 2017). I og med at det i hver av de to fokusgruppesamtalene ble valgt en ordstyrer som passet på at én informant om gangen snakket, gjorde det transkriberingen enklere. Jeg har lyttet igjennom de to opptakene gjentatte ganger. I den første transkriberingen har jeg så langt det har latt seg gjøre, skrevet ned ordrett det hver elev sa og markert de ulike informantenes utsagn med hver sin farge for å ha en oversikt over hvem som har uttalt hva. Jeg fant et system der jeg noterte pauser og nølinger på en mest mulig konsekvent måte for begge samtalene. Det var viktig med en så nøye transkribering som mulig, for å få et mest mulig riktig og helhetlig inntrykk, og som et godt grunnlag for en mest mulig riktig tolkning, for presentasjon av resultatene og videre drøfting. Imidlertid er det en risiko for at nonverbal kommunikasjon, ikke har blitt fanget opp. Selv om jeg i størst mulig grad har forsøkt å transkribere ordrett, vil jeg likevel omskrive sitatene noe når de presenteres i resultatdelen for å unngå at særegne talemåter ikke skal være personidentifiserende og i et forsøk på å støtte tekstflyten. Jeg har valgt å erstatte informantens nøling, pauser og ord uten sammenheng, med to klamme med tre prikker inni [...] og mine egne innskudd av ord innenfor to klamme med ordet jeg tilfører [ ].



### 3.11 Validitet, reliabilitet og generalisering

Validitet handler om forskningens gyldighet og beskrives som; «*Styrken og gyldigheten til et utsagn; i samfunnsvitenskapene viser validitet som regel til om en metode faktisk kan brukes til å undersøke det den sier den skal undersøke*» (Kvale & Brinkmann, 2017: 357).

Slik jeg forstår er dermed grad av troverdige forskningsresultater, direkte koblet til i hvilken grad valideringsprosessen innehar en *transparent* og ærlig forskningsprosedyre knyttet til datainnsamling, metodevalg og analyse. Kvale og Brinkmann (2017) argumenterer for validering som et kvalitetsstempel for det de omtaler som forskningshåndverket. De fremhever validering som en rød tråd gjennom hele forskningsprosessens syv stadier; tematisering, planlegging, intervju, transkribering, analyse, validering og rapportering. I tråd med den hermeneutiske sirkel, påpeker Kvale og Brinkmann (2017) at validering handler om å kontinuerlig kontrollere funnenes pålitelighet, sannsynlighet og troverdighet i en fortløpende prosess som stadig fører til utvikling av en mer gyldig fortolkning. Denne oppgavens hermeneutiske innfallsvinkel innebærer en vekselvis fortolkningsprosess av resultatenes helhet og deler (Kvale & Brinkmann, 2017). Resultatene i min undersøkelse vil baseres på mine egne fortolkninger. For å ivareta validiteten i analysen forstår jeg at det er viktig å ha et bredt blikk for hva de innsamlede dataene viser til og være bevisst på at alternative fortolkninger, vil være tilstede. Utfra dette forstår jeg at det er viktig å så nøye som mulig beskrive analyseprosessen og de metodevalgene som jeg har gjort, for å på best mulig måte synliggjøre hele forskningsprosessen, og dermed styrke validiteten i min studie.

Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet og beskrives som; «*En forskningsrapports konsistens og pålitelighet; intra- og intersubjektiv reliabilitet henviser til om et resultat kan gjentas på andre tidspunkter og av andre forskere ved hjelp av den samme metoden*» (Kvale & Brinkmann, 2017: 357).

Min forståelse er at reliabilitet handler om i hvilken grad en undersøkelse er troverdig og *repliserbar*, altså hvorvidt en undersøkelse kan gjentas på samme måten, på et annet tidspunkt, når den utføres av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2017).

Samlet forstår jeg at validitet forutsetter reliabilitet, men ikke omvendt. Det vil si at en undersøkelse kan ha høy grad av reliabilitet med troverdige målinger, men likevel ikke være valid/gyldig, fordi resultatene måler noe annet enn det som er hensikten.

Knyttet til både validitet og reliabilitet har jeg fortløpende fra prosjektstart, vurdert behov for utprøving av fokusgruppe. I og med at det i løpet av høsten 2018 var noe utfordrende å få tak i informanter valgte jeg å starte med den første fokusgruppen i midten av november, for å se hvordan gjennomføringen ble. Videre valgte jeg å gjennomføre også den andre fokusgruppesamtalen et par uker seinere, på en mest mulig lik måte. Parallelt med gjennomføring av de to fokusgruppene, har jeg sendt ut forespørsler til andre aktuelle skoler. Etter at jeg hadde transkribert de to gjennomførte samtale, traff jeg i samråd med veileder i desember 2018, en slutning om at det var nok datamateriale. Jeg avsluttet dermed mine søk etter flere skoler. Kvale og Brinkmann (2017) beskriver et forskningsintervju som et håndverk som må læres gjennom praksis. Jeg tenker at det samme gjelder ved en fokusgruppesamtale. Det er dermed rimelig å anta at både validiteten og reliabiliteten hadde blitt styrket hvis jeg hadde foretatt en utprøving i forkant av fokusgruppesamtalen.

Vurdering av validitet og reliabilitet i denne undersøkelsen

Det var en kontinuerlig vurdering om hvor mye informasjon elevene skulle få på forhånd. De fikk utdelt skriftlig informasjon sammen med samtykkeskjema. De fikk ikke noe mere utdypende informasjon utover dette, før rett i forkant av fokusgruppesamtalen. Hensikten var at jeg ville få et innblikk i elevenes verden og opplevelse knyttet til tema, så upåvirket som mulig. I tråd med etiske retningslinjer (pkt.3.12), er det selvfølgelig en grunnleggende forutsetning i forskning, at deltagelse i undersøkelsen baseres på både frivillighet og informert samtykke. Jeg ser samtidig at det er en faktor som *kan* påvirke resultatet. Informasjon om prosjektet og samtykkeskjema ble sendt med elevene hjem, slik at foresatte og eleven sammen skulle lese informasjonen rundt prosjektet. Det er dermed uvisst hvorvidt elevenes beskrivelse er påvirket av foresattes eller andres holdning til tema kontra sitt eget standpunkt. Som innledningsvis påpekt er leseteknologi i skolen et omdebattert område, og jeg har selv erfart at det er delte meninger, både blant foreldre og lærere, knyttet til økt digitalisering i skolen. Et eksempel fra resultatdelen er én informant som oppgir å ha restriksjoner for skjermbruk to timer før sovetid, og en annen informant som peker på at vedkommende føler seg «friskere» når skjermtiden begrenses. Jeg anser dermed at omgivelsens holdninger til tema er en faktor, som kan ha betydning for oppgavens generelle gyldighet.

Innledningsvis i fokusgruppesamtalen avklarte jeg sammen med informantene hvilke begreper de brukte knyttet til læringsbrett. I ettertid ser jeg at det kunne ha vært hensiktsmessig å ha

gjort en lignende avklaring for elevenes forståelse av en tekstsamtale. Analysen sier ikke noe om hvilken forståelse informantene har av hva en tekstsamtale er, og hvorvidt de har snakket om tekstsamtale i et mer overordnet perspektiv tidligere. En slik avklaring kunne muligens ha styrket både validitet og reliabilitet, spesielt til oppgavens tredje forskningsspørsmål knyttet til tekstsamtale. Likeså burde jeg på et tidlig stadium ha tatt stilling til og avklart, hva jeg la i lesebegrepet, slik at det tydelig hadde fremkommet i den informasjonen jeg sendte til de to lærerne i forkant av mitt besøk. Mangelfull avklaring i forkant av undersøkelsen, førte til at elevene i klasse A kun fikk en visuell tilgang til teksten, dette kan ha påvirket informantenes opplevelse av å lese teksten på læringsbrettet, og kan vurderes å svekke undersøkelsen validitet.

Kvale og Brinkmann (2017) viser til fokusgruppe som velegnet for ordveksling og for å belyse flere ulike synspunkter og perspektiver rundt et hovedtema. Knyttet til mine informanter uteble de livlige diskusjonene. Det kan ha vært situasjonen i seg selv som opplevdes som uvant, og at informantene av ren høflighet var litt tilbakeholdne. Det kan også være at informantene opplevde det uvant å sette ord på egen opplevelse knyttet til de to lesemediene. At den mere frie utvekslingen av tanker og meninger uteble, kan også ha en sammenheng med at det i hver av de to fokusgruppesamtalene var en ordstyrer som passet på at én informant av gangen snakket. Ventetiden før hver og en kom til orde, ble noen ganger for lang. Ved et par tilfeller husket ikke den som fikk ordet, hva vedkommende skulle si, eller hva pågående samtaletema var. I forkant av samtalen pratet jeg med informantene om at det var deres egen opplevelse og selve diskusjonen (både enighet og uenighet) mellom elevene, jeg var interessert i. Selv om det var noe meningsforskjeller koblet til oppgavens tema, var det en relativt god samstemthet innenfor de to gruppene og i liten grad diskusjon og refleksjon rundt hverandres utsagn. Muligheten for at jeg på forhånd ga for lite eller uklar informasjon om gruppeprosessen, kan dermed tolkes som en svakhet ved min undersøkelse og noe som kan ha passivisert gruppedynamikken i noen grad. Hadde jeg gjennomført en utprøving på forhånd, kan det tenkes at jeg hadde oppdaget behov for å gi tydelige instruks i forkant, noe som kunne ha bidratt til å styrke både reliabiliteten og validiteten. I ettertid ser jeg at jeg burde ha gitt noen konkrete eksempler på hvordan samtalen skulle foregå, for å i større grad fremheve dialog og refleksjon, for å sikre økt gyldighet.

Selv om jeg prøvde å gjennomføre de to fokusgruppene på en tilnærmet lik måte, så kom det tydelig frem i transkriberingen av første samtale, at jeg hadde flere unødvendig lange og litt nølende oppsummeringer og temaformuleringer. Den største forskjellen fra første og andre

samtalen, er at jeg på den siste prøver å være litt mer konsis i mine formuleringer til informantene. Det at jeg endrer litt på formuleringen, sammen med at tema og undertemaer i seg selv bidrar til litt ulike formuleringer i de to gruppene, kan dermed ses som en svakhet ved min undersøkelse som kan svekket reliabiliteten og validiteten.

Halkier (2015) påpeker videre at en svakheter med fokusgruppemetoder er en risiko for at det blir en type individuelt intervju. På forhånd vurderte jeg at det å stille for mange- og direkte spørsmål, som en reell risiko. Under begge fokusgruppesamtalene prøvde jeg derfor å være bevisst på hvordan jeg formulerte de temaene som jeg ønsket at informantene skulle diskutere, slik at de ble formulert på en mest mulig åpen og undrende måte. Jeg stilte imidlertid noen direkte spørsmål når det var uklare utsagn fra informantene. I ettertid ser jeg at jeg muligens har vært litt vel forsiktig med å stille oppklarende spørsmål. Det gjelder spesielt for den papirbaserte teksten i bokformat som gruppe B leste i forkant av fokusgruppesamtalen. Utfra transkripsjonene ser at jeg både stilte få oppklarende spørsmål og direkte spørsmål særlig koblet til det bokbaserte tekstgrunnlaget. Det kan vurderes å ha svekket validiteten for elevers opplevelse med den bokbaserte teksten. Generelt burde jeg ha vært enda mer oppmerksom og stilt flere oppklarende spørsmål, for å komme mere i dybden i det enkelte informanter snakket om. Jeg burde også mer aktivt ha invitert andre informanter, for å høre hvordan de stilte seg til det de andre uttrykte, for å få til en refleksjon i gruppen og avdekket flere perspektiver knyttet til tema.

For å unngå tolkningsfeil og sikre reliabilitet i undersøkelsen påpeker Kvale og Brinkmann (2017) verdien av en nøyaktig transkribering i overføring fra muntlig tale til skriftlig tekst. At informantene hadde lest igjennom transkriberingen, kan antas og høynet påliteligheten. Jeg anså at det var en risiko ved fokusgruppesamtalen, at informantene i ettertid kunne viderefører samtaletemaer til andre medelever. Selv om det etter min vurdering ikke kom frem noe direkte sensitiv informasjon under de to samtalene, så gjorde jeg en etisk overveielse om at en gjennomlesing ikke var aktuelt. Min erfaring etter prosessen med transkribering er, slik Kvale og Brinkmann (2017) påpeker, at en transkribering fra muntlig tale til skriftlig tekst, ofte fremstår nølende og oppstykket. Dermed kan transkribert tekst oppleves rart å lese. For å ikke risikere at noen av informantene ble hengt ut i etterkant, unnlot jeg derfor å gi informantene mulighet til en gjennomlesing av transkripsjon.

### 3.12 Etske betraktninger

I og med at mine informanter er barn i 10-års alderen, sendte jeg i juni 2018 inn en melding om min studie til NSD Personvern for forskning § 31. Allerede etter en måned mottok jeg tilbakemelding om godkjenning. I forskningsprosessen har jeg dermed fulgt de etiske prinsippene, i tråd med prosjektvurdering fra NSD og Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). I forkant av mitt besøk på de to skolene, mottok lærerne i respektive klasse et informasjonsskriv om prosjektet sammen med samtykkeskjema (vedlegg 2; vedlegg 3), som ble sendte med elevene hjem.

Et etisk prinsipp er at forskningen ikke skal påføre informantene skade, verken på kortere eller lengre sikt. Jeg ser at det finnes en risiko når det er barn som deltar som informanter, ved at de for eksempel deler innhold fra fokusgruppen, med andre elever i etterkant av samtalen. Både i forkant og i etterkant av fokusgruppen snakket jeg med informantene om at de selvfølgelig kunne prate med sin lærer eller foreldre om temaer i samtalen, og referere til det de selv hadde vært opptatt av. Men for å ivareta personvernet til den enkelte, ba jeg dem om å unngå å snakke om hva andre personer i gruppen hadde snakket om, for å unngå at enkeltpersoner ble hengt ut. Av samme grunn unnlot jeg å informere om mulighet for informantene å les transkripsjoner.

### 3.13 Analyse av data fra fokusgruppesamtale

Ifølge Brinkmann og Tanggaard (2012) betyr det å analysere å dele noe opp i mindre biter, men videre viser de til at det egentlig handler om en vekselvis prosess av helhet som deles opp, og deler som settes sammen. Målet er enten å oppdage noe nytt og uoppdaget eller å bevisstgjøre et nytt perspektiv (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Med utgangspunkt i en så nøye transkribering som mulig, har jeg i tråd med oppgavens hermeneutiske innfallsvinkel, foretatt en fortløpende analyse av helhet og deler for å foreta en så nøye fortolkning av datamaterialet, som mulig. I analyseprosessen har jeg markert utsagn til den enkelte informants med en farge og tidspunkt, for å ha en oversikt over hva som ble sagt når og av hvem. I og med at jeg ønsker å belyse elevers opplevelse av to ulike lesemedier, har jeg fokusert på innholdet i utsagnene til informantene og valgt å kategorisere disse utfra oppgavens tre forskningsspørsmål; *leseengasjement*, *leseforståelse* og *deltagelse i en tekstsamtale*. Samtidig har jeg funnet nye underkategorier mens jeg gjentatte ganger har lyttet

til opptaket og leste gjennom transkripsjonene. Denne innholdsanalysen kan dermed anses i noen grad baseres på både en deduktiv- og induktiv tilnærming, ved å både gå fra det generelle til det spesielle samt fra det spesielle til det generelle (Kvale & Brinkmann, 2017). Halkier (2015) påpeker at det å analysere fokusgruppedata innebærer å ta hensyn til gruppeinteraksjonen. Det betyr å være bevisst at den enkeltes utsagn i noen grad både blir påvirket av- og påvirker i seg selv, gruppeinteraksjonen. Dermed påpeker Halkier (2015) at selve interaksjonen utgjør en essensiell del av innsamlet data.

Videre følger en presentasjon av mine empiriske funn. Funnene er kategorisert utfra oppgavens tre forskningsspørsmål, samt i underkategorier som har kommet frem i fortolkningsprosessen av transkripsjonene.

## 4. Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil jeg presentere og analysere de empiriske funn som har fremkommet. Hovedvekten av funnene baseres på innhentet data fra de to fokusgruppesamtalene og suppleres i noen grad, med observasjonsnotater fra de to tekstsamtalene. Samlet gir det en tolkning av hvordan informantene i denne undersøkelsen opplever at det er å lese på papir og læringsbrett, samt mulige implikasjoner for leseengasjement, leseforståelse og deltagelse i en tekstsamtale.

### 4.1 Leseengasjement

Majoriteten av de informantene som oppgir at de leser på fritiden, velger papirbaserte bøker. Samtlige av informantene veksler mellom læringsbrett og papir som lesemedium på skolen og knyttet til lekser. Det er kun én av de totalt ti informantene i undersøkelsen som gir klart uttrykk for å generelt foretrekke tekst på læringsbrett, og i den anledning aller helst lydbøker.

Flere informanter fra begge gruppene, peker på fordeler med *både* papir og læringsbrett;

A:LB; «[...] de er best å ha lydopptak på iPaden, og det er best å lese på papir, det synes jeg».

Vedkommende utdyper, i tråd med flere av de andre informantene fra samme gruppe, at både faktorer ved ulike medier og individuelle faktorer, kan påvirke valg av lesemedium:

A:LB; «Jeg mener at nettbrett og bøker og ark er bra på forskjellig måter, å det spørres hvor mange prosent du har eller hvor sliten du er eller sånt no».

A:S; «Som [x] sa, man må jo lade ipaden...og man kan jo ikke la...trenger ikke å lade en bok [...]».

Noen av informantene i gruppe A uttrykker at én fordel med et læringsbrett, er å ha «alt» samlet på et sted, og slippe å bære på bøker. Samtidig påpeker en av informantene;

A:S; «[...] bare fordi vi har fått iPader og det er kule og sånn, så må vi også bruke bøker»

Læreren fra klasse A bekrefter at «de har det meste på brett». Det fremkommer ikke av resultatet om hvorvidt «bøker» i denne sammenhengen viser til lærebøker eller skjønnlitterære bøker. Utfra sammenhengen, tolker jeg at de har færre lærebøker. Læreren i klasse B

estimerer at klassen benytter «cirka 50/50 med tekst på papir og brett». Det fremkommer ikke av resultatet hvorvidt de to klassene har tilgang til digitale lærebøker (vedlegg 5).

#### 4.1.1 Generell lesemotivasjon

Relatert til generell lesemotivasjon oppgir informanter både i gruppe A og B at de leser 10-15 minutter som lekse samt at de daglig har avsatt tid til å lese på skolen, noe som i gruppe B omtales som «lesekvart».

Informantene i gruppe A beskriver seg selv som *komfortabel* med å lese og at lesing er *ok*, noe som kan kobles til høy mestringsforventning knyttet til leseaktiviteter. Alle informantene i gruppe A oppgir at de leser annet lesestoff enn lekser om kvelden, men samtidig påpeker flere av de samme informantene at de også leser på oppfordring fra en forelder. Jeg tolker det som at informantene noen ganger trenger en liten påminnelse om å lese, og at det dermed generelt kan oppfattes at det er en moderat lesemotivasjon blant informantene i gruppe A.

I gruppe B uttrykker to av informantene at lesing er *gøy*, og at de leser både hjemme og på skolen. Begge informantene foretrekker trykte bøker som lesemedium, der den ene informanten fremhever aller helst å lese bokserier. Både at lesing beskrives som *gøy* og at bokserier leses, tolker jeg kan kobles til en indre lesedriv og god lesemotivasjon. Til sammenligning påpeker tre av informantene i gruppe B at de kun leser når de er nødt til det, derav én som foretrekker tekst på brett, og aller helst lydbøker fremfor å lese selv. Det kan dermed forstås som at lesing generelt er ytre motivert, med noe lav lesemotivasjon hos disse tre informantene i gruppe B, derav særlig for visuell avkoding, for den ene informanten som synes å foretrekke lydbøker.

#### Valg for auditiv teksttilgang

Det at én av informantene i gruppe B foretrekker tekst på læringsbrett og aller helst lydbøker, kan likevel tolkes som leseengasjement. Ved at vedkommende velger auditiv teksttilgang via lydbøker, når visuell lesing oppleves som utfordrende, kan i tråd med leseengasjement-modellen, knyttes til både kunnskapsvekst og strategibruk for å få tilgang til tekstens mening. I så måte utgjør opplesningsfunksjonen på en læringsbrettet en ressurs for en alternativ teksttilgang, som en papirbasert tekst ikke innehar.

Opplesningsfunksjonen ser ut å bli brukt på litt ulikt grunnlag i de to gruppene;



A:R; «[...] når jeg er altfor sliten og jeg DØR...da...føler jeg det er best med nettbrett, fordi da trenger jeg egentlig ikke lese hvis [læreren] har...e...allerede ...lagt inn sånn taleopptak...[...].».

I sitatet over, kan opplesningsfunksjonen forstås som en strategi for en variert teksttilgang, utfra dagsform. Informanter fra både gruppe A og B beskriver at læreren leser leseleksen høyt i klassen. I tillegg fremkommer det av innsamlet data, at læreren i klasse A leser inn leseleksen på en lydfil, som elevene gis tilgang til på eget læringsbrett.

Flere av informantene fra begge gruppene reflekterer over at de får valget mellom å lese en papirbasert bok eller å lytte til en bok på læringsbrettet. Det er i tråd med leseengasjement-modellen, der *valg* er en sentral faktor som påvirker lesemotivasjon (Guthrie, 2004). Et læringsbrettet innehar den tekniske mulighet for å velge *avkodingsmåte* for teksttilgang. I tillegg tilrettelegger læreren for at elevene utfra egne behov kan *velge* å benytte seg av denne ressursen. Samlet kan det antas å styrke elevers autonomi og mestringsopplevelse knyttet til leseaktiviteter (Skaalvik & Skaalvik, 2018). At den enkelte elev er rustet for å foreta et aktivt valg for den teksttilgangen som passer eget behov best utfra situasjon, kan tolkes å fremme selvregulering.

#### 4.1.2 Utvalg av- og tilgang til lesestoff

Innsamlet data peker på at både tekstutvalg og teksttilgang påvirke informantenes opplevelse av de to mediene. Med *utvalg* mener jeg at det i denne sammenhengen et bredt spekter med litteratur innenfor ulike sjangre. Med *tilgang* mener jeg at selv om det finnes et bredt utvalg av litteratur, er det avgjørende å få tak i den tekst som ønskes, som en forutsetning for å lese, enten ved visuell eller auditiv avkoding. Det handler blant annet om papirbaserte bøker, e-bøker og lydbøker.

Gruppe A er relativt samstemte og beskriver et bedre utvalg av papirbasert tekst sammenlignet med en noe snever tilgang til e-bøker.

Flertallet av informantene i gruppe B peker på jevnlig bibliotekbesøk, med et godt utvalg av papirbaserte bøker. De beskriver også en større tilgang på papirbasert lesestoff sammenlignet med læringsbrett. Likevel kan tolkes som at to av informantene i gruppe B er noe splittet i sitt syn om hvilket av de to mediene som gir best utvalg av lesestoff;

B:LG; «[...] vi har forskjellige meninger, så jeg synes det er [...], mere utvalg av bøker, fordi det finnes jo mange forskjellige biblioteker her å sånn og vi har jo bibliotek her på skolen...så ja, jeg liker bedre bøker».

B:O; «[...] du sa du kunne finne flere bøker, men på iPaden på nettet så kan du søke, å få en bok eller sånn hundre bøker. Det er millioner, millioner bøker på iPaden, du kan finne, å uten penger, å du kan betale, men de fleste er uten å betale».

Det synes som at de to informantene har erfaringen med et godt utvalg på hvert av de to mediene. I det sitatet kan tilgang til bibliotek i nærmiljøet, synes å nærmest være en direkte link til at vedkommende foretrekker å lese trykte bøker. Den lille uenigheten om hvilket lesemedium som gir tilgang til flest bøker, kan handle om å være mer oppdatert innenfor det foretrukne lesemediet. Det kan forstås som at begge informantene, innehar ulike strategier for å få tilgang til bøker, på det lesemediet de ønsker, noe som kan knyttes til leseengasjement.

Applikasjoner og nettside

Koblet til leseengasjement tolker jeg at utvalg- og tilgang til tekst via applikasjoner og nettsider har en betydning. Informantene i gruppe B nevner de to bokapplikasjoner eBokbib<sup>9</sup>, Book Creator<sup>10</sup>. Videre diskuteres nettsiden Lesemester<sup>11</sup> i begge fokusgruppene, men fremheves noe ekstra i gruppe B;

B:O; «Jeg bruker Lesemester [...] når jeg [...] ikke [har] så lyst på morgenen å lese, fordi jeg greier ikke se så mye, så jeg hører på noen bøker på Lesemester».

B:LG; «[...] hvis jeg ikke har bøker her på skolen for eksempel, så bruker jeg Lesemester».

B:R; «De er veldig enkelt å bruke den appen [Lesemester] for det er veldig mange bøker man kan lese der å sånn».

Samlet peker de tre informantene her over på at Lesemester gir valg om avkodingsmåte. Nettressursen ser ut til å gi tilgang til et utvalg e-bøker når papirbaserte bøker ikke er

---

<sup>9</sup> eBokBib - er en applikasjon som gir tilgang til å låne e-bøker fra bibliotek i Norge.

<sup>10</sup> BookCreator - er en applikasjon som kan brukes til å lage egne bøker med ulike multimodale ressurser som tekst, video, lyd, tale, musikk og hyperlenker.

<sup>11</sup> Lesemester – er en digital lesetjeneste for grunnskolen som gir tilgang til e-bøker med tekst og illustrasjoner samt har et utvalg e-bøker med lyd på begge målformer.

tilgjengelig. I den forbindelsen uttrykker imidlertid en av informant i gruppe B noe irritasjon over at det finnes e-bøker i Lesemester som ikke har opplesningsfunksjon:

B:O; «[...] det [som] liksom [er] litt irriterende på Lesemester er ikke alle bøker der har lyd. Du ser en bok, så har du lyst til å vite mere om, men den har ikke lyd, og du har ikke lyst til å lese den selv. Det er litt irriterende, noen ganger».

Ut fra hva jeg forstår, finnes det et utvalg e-bøker i Lesemester med og uten lyd. E-bøkene i Lesemester, er i et format som ikke lar seg kombineres med opplesningsfunksjonen på et læringsbrettet.

Én av informantene i gruppe B nevner applikasjon Book Creator, som tilrettelegger for både interaktivitet og produksjon av egne multimediale tekster og bøker på læringsbrettet;

B:LB; «Ja [...] så en app som heter Book Creator hvor vi lager våre egne bøker som vi bruker i forlag eller bare lager bøker [...]». «[...] hvis du er fornøyd med noe du har skrevet selv for eksempel, [...] det blir veldig gøy hvis du leser boken for klassen din. Å da, hvis alle synes den er morsom å lese, så får du veldig mye god følelse».

Ut fra reflekterer at responsen i klassen, kan påvirke grad av autonomi og indre lesemotivasjon. Jeg tolker at det handler om selve *bruken* av et læringsbrettet som et verktøy. Læringsbrettet kan gi tilgang til varierte ressurser for multimodale uttrykk ved bruk av applikasjoner og nettsider, som kan synes å gi inspirasjon for å samhandle med tekst. I så måten kan et læringsbrettet anses å kunne tilrettelegge for å fremme tekstengasjement.

Samle poeng

Koblet til lesemotivasjon, reflekterer informantene i gruppe B rundt mulighet for å samle poeng i Lesemester. En av informantene mene å ha erfart at det å lese selv fremfor å lytte til teksten, genererer flere poeng. Slik jeg tolker, har dette poengsystemet ført til at vedkommende i økende grad leser ved å visuelt avkode, selv om andre utsagn peker på at lydbøker foretrekkes. Det å samle poeng kan kobles til ytre motivasjon. Hvis involveringen i selve leseaktiviteten øker, kan en ytre egenstyrt motivasjon utvikle seg til en ytre autonom- eller indre motivasjon for å lese (Skaalvik & Skaalvik, 2018). I dette tilfellet, kan det synes at poengsystemet i Lesemester, fremme motivasjon for visuell avkoding, av tekst på et læringsbrett.

#### 4.1.3 Reelle tekstvalg

Et aspekt som kan relateres til autonomi og mestringsforventning, er i hvilken grad elevene gis *reelle* valgmuligheter for lesestoff på de to mediene.

En informant i gruppe B beskriver at tekster på læringsbrettet ofte er en lærerstyrt og forhåndsbestemt tekst sammenlignet med en større valgfrihet knyttet til tekster på papir;

B:B; «[...]før så hadde vi masse lese-lekse på iPaden, [...] å da så fant vi ut at, det [er] mye mye bedre for meg å lese i bok. Det gikk mye..., jeg leste mye raskere [...]».

B:B; «Å når jeg leser på bok så er det noen ganger jeg har valgt, noe jeg har bestemt at jeg vil lese. Da er det interessant, å da leser jeg ganske fort fordi jeg vil finne ut, men jeg er ikke sånn at jeg hopper over ting».

Utfra de to sitatene over og andre utsagn fra samme informant, kan det tolkes at det ikke nødvendigvis er *type* lesemedium som har direkte sammenheng med lesehastighet, slik informanten antyder i første utsagnet. Utfra min tolkning av informantens samlede utsagn, kan en alternativ forståelse handle om grad av selvstyrt tekstvalg på de to lesemediene. Informanten peker på at tekster som oppleves interessante påvirker lesehastighet. Det at leseaktiviteten synes å springe ut fra en egen interesse kan kobles til lesemotivasjon. Vedkommende omtaler selvvalgt litteratur som «*interessant*», og det som er interessant kan knyttes til en indre motivasjon. I dette tilfellet kan det stilles spørsmål ved om det er *type* lesemedium eller mulighet for *tekstvalg*, eller en kombinasjon av begge faktorer, som påvirker lesehastigheten, og preferanse for papirbasert tekst som lesemedium. *Valg* knyttes til indre motivasjon og lesemotivasjon, og videre kan *lesehastighet* i form av leseflyt, kobles til leseforståelse (Guthrie, 2004).

#### Restriksjoner

Samtlige informanter i gruppe A uttrykk å lese papirbaserte bøker på kvelden og i helger. Én av informantene oppgir at foreldrene har satt restriksjoner mot skjermbruk to timer før leggetid. Informanten er selv usikker på hvorfor, men nevner at det kan ha noe med øynene å gjøre. Vedkommende oppgir å lese i en bok rett før leggetid. Restriksjoner relatert til å bruke et læringsbrett som et lesemedium rett før sovetid, kan i dette tilfellet tolkes som en ufrivillig brutt tilgang til lesestoff på læringsbrettet, der valgmuligheten begrenses til papirbasert tekst.

Tekniske implikasjoner

To informanter i gruppe A beskriver utfordringer knyttet til internettilgang og innlogging på nettsider, samt boksøk på læringsbrettet. Tekniske faktorer kan altså påvirke tekstilgang. Gjentatte opplevelser med å mangle tilgang til tekst, kan tolkes som en risiko for lesemotivasjonen, fordi leseaktiviteten risikerer ikke å komme i gang eller bli avbrutt.

## 4.2 Leseforståelse

Resultatet peker på at gruppe A og B har litt ulikt fokus knyttet til mediets betydning for å forstå tekst. Informantene i gruppe B trekker i større grad frem sansemotoriske aspekter samt tekstoversikt. Informantene i gruppe A og noen i gruppe B, peker på visuelle faktorer som zoom-funksjonen og skjermkontrast.

### 4.2.1 Interaktive aspekter

To av informantene i gruppe B, beskriver den fysiske- og taktile forskjellen mellom papir og brett. Jeg forstår at det handler om en positiv opplevelse av å fysisk holde og bla i en bok, som kan kobles til mediets interaktive og sansemotoriske håndtering:

B:B; *«Jeg liker mer [...], når man skal til neste side, at man tar på noe litt mer realistisk på en måte, og så leser man noe man holder litt bedre [...].»*

B:LG; *«[...] jeg liker bedre å lese bok fordi at da kan jeg liksom ta på boken og alt sånn».*

Jeg forstår at utsagnene om «at man tar på noe litt mer realistisk» og «ta på boken» handler om å ta på noe som er fysisk tilstede. På den ene siden forstår jeg at også et læringsbrett kan anses å både være «realistisk» og noe som kan «tas på». Men på den andre siden tolker jeg at det her handler om selve teksten i seg selv. En bok gir mulighet for en fysisk håndtering av selve teksten, ved å for eksempel både kunne holdes i og bla boksidene fra side til side.

Tykkelsen på teksten, forteller om det er en bokbasert tekst eller noen ark samt gi en formening om tekstens vanskelighetsgrad eller lesetid. Alle disse sanseinntrykkene, kan tolkes å inngi en annen multisensorisk opplevelse av en papirbasert tekst som er ulik en tekst på et læringsbrett, som kun gir en visuell eller auditiv tilgang til teksten (Mangen, 2011).

#### 4.2.2 Visuelle faktorer

##### Zoom-funksjon

Zoom-funksjonen på læringsbrettet diskuteres i begge gruppene, men trekkes særlig frem blant informantene i gruppe A. Zoome-funksjonen beskrives å fremheve ordene og at ordene blir mer synlige og enklere å lese, og i så måte påvirke leseforståelsen. Én av informantene i gruppe B som foretrekker papirbasert tekst, uttrykker likevel at zoome-funksjonen er en fordel ved læringsbrettet.

Én av informantene i gruppe A beskriver uhensiktsmessig zooming som et mulig distraherende element i leseprosessen;

*A:R; «Det blir enklere for meg [...] å lese en tekst på ark eller i bok, enn på nettbrett, når man liksom skal lese tydelig ord. Fordi da blir det til at du begynner å zoome inn alt for mye på nettbrettet, sånn du egentlig ikke trenger det, og da blir øynene dine helt forvirra. [...]. [Det blir på] en måte bedre om du ikke hadde zoomet inn [...].»*

##### Tekstkontrast

Det jeg forstår som tekstkontrast, bidrar til at bokstavene visuelt oppleves tydeligere og mer lesbare. Det synes å være noe delte meninger i gruppe B om hvilket av de to mediene, papir og brett, som har god tekstkontrast koblet til leseforståelsen. En av informantene uttrykker:

*B:LB; «Jeg forstår faktisk litt mere på iPad enn jeg gjør [...] på bok eller ark. Fordi der er det mere synlig på en måte [...]. Så jeg mener jo atter det er litte gran bedre å lese på iPad».*

Det fremkommer ikke om utsagnet over refererer til zoom-funksjonen, skjermkontrast eller en kombinasjon. Slik jeg tolker det, så handler «synlig» i denne sammenhengen om at teksten oppleves tydeligere og mer lesbare på et læringsbrett fremfor på papir.

En annen informant i gruppe B, argumenterer for det motsatte:

*B:B; «I bøker så er det på en måte litt sånn [...], på en måte mørkere, litt sånn mer hudfarget sider [...]. På iPaden er det ganske hvitt bakgrunn å av teksten [...]. Jeg liker litt mere bøker».*

Utsagnet kan tyde på at opplevelsen av en dempet tekstkontrasten i bøker inngir til en mer behagelig leseopplevelse, og at det er en av grunnene til at vedkommende foretrekker tekst på papir. En annen av informantene i gruppe B ytrer et litt tvetydig utsagn om type medium, knyttet til preferanse og leseforståelse:

B:LG; «[...] jeg synes litt bedre å lese på iPad [...], men jeg liker bedre å lese i bok uansett».

Etter et oppfølgingsspørsmål utdyper vedkommende sitt utsagn:

B:LG; «Ja, fordi jeg liker [...] bedre å lese på iPad, fordi da forstår jeg mer av teksten, og [...]. Jeg liker bedre å lese bok fordi [...] da kan jeg liksom ta på boken og alt sånn».

Slik jeg tolker de to utsagnene fra informanten over, så forstår jeg at vedkommende beskriver fordeler med begge lesemediene. Utfra min tolkning handler det om interaktive aspekter ved de to mediene. På den ene siden foretrekkes det fysiske- og taktile, ved å ta på en bok med hendene. På den andre siden utdyper ikke informanten *hva* som er årsaken til at det er lettere å forstå en tekst på læringsbrett bedre enn på papir. En tolkning er at det kan handle om at den visuelle tekstkontrasten, fremhever teksten på læringsbrettet.

#### Tekstoversikt

Både gruppe A og B peker på tekstoversikt som en faktor som påvirker leseforståelsen. En av informantene i gruppe A beskriver fordelene for leseforståelsen å ha all tekst samlet på et sted;

A:B; «Jeg forstår lettere å lese på papir fordi jeg pleier alltid [...] å skjønne mye mer fordi da er det mye mere oversiktlig, så har man liksom alt på arket. Det har man jo også på iPaden, men da får man mye mere problemer, fordi kanskje det nettet, kanskje det er at iPaden ikke har nett eller prikker eller går ut av appen eller no».

Selv om vedkommende påpeker at både papir og læringsbrett gir tilgang til en tekstoversikt, så tyder utsagnet her over på en preferanse for tekst på papir. En tekst på papir beskrives som mer stabil og varig sammenlignet med en mer ustabil og usikker tilgang til teksten på et læringsbrett. Videre beskriver én informant i gruppe B, at en uoversiktlig tekstoversikt på et læringsbrett, påvirker leseprosessen:

B:B; «[...] skjermen [synes jeg er ] [...] en sånn ting hvor dem hiver ting på deg [...]. Man har plass, så man kan bla nedover på skjermen uten at du beveger. Man kan ikke det med en bok liksom. [På skjerm] er det folk som bare putter på alt på en [...], så føler [...] alle synes jeg leser ganske sakte. De er sånn slitsomt siden det er mye på en gang [...], og [tar] lang tid å lese den».

Ut fra utsagnet over tolker jeg at informanten beskriver at en tekst på læringsbrettet oppleves å være både lang og uoversiktlig, og ikke direkte sansbar. Det kan kobles til den interaktive side. Det at informanten uttrykker at teksten oppleves «slitsomt» å lese, kan tolkes å påvirke lesemotivasjonen for denne type tekst. Følgelig kan det antas å inngi til en mer overfladisk lesing, som kan svekker leseforståelsen. Samlede utsagn fra samme informant kan tyde på at vedkommende opplever et mer styrt tekstvalg på læringsbrett sammenlignet med større valgfrihet av tekst på papir.

Illustrasjoner

B:LB; «[...] jeg liker også veldig godt å lese bok også [...], man får litt mere illustrasjon [...], og da får man liksom mere informasjon, liksom sånn så det så ut».

Illustrasjoner i tekst på papir trekkes også frem som noe positivt for leseforståelsen hos to av de andre informantene i gruppe B. Knyttet til både leseengasjement-modellen og leseforståelse, kan det å utnytte de multimodale uttrykkene i en tekst, etter min vurdering anses å være en strategi for å skape en dypere forståelse av tekstinnholdet. Det er imidlertid uklart hva som ligger til grunn for at denne ene informantene antyder at det er «litt mere» illustrasjoner i bøker enn på læringsbrett. Det kan være en reell opplevelse ut fra de tekster som er tilgjengelige på læringsbrettet. Som tidligere beskrevet, påpekes et mer styrt tekstvalg på læringsbrettet sammenlignet med et mer fritt tekstvalg på papir. En teori kan være at hvis en tekst ikke appellerer til leserens interesse, så kan en antagelse være, at illustrasjoner neglisjeres uavhengig av type lesemedium. En annen teori kan handle om at tekstformatet, for eksempel en innskannet tekst, påvirker omfanget av illustrasjoner. De to klassene har tilgang til e-bøker via nettressursen Lesemester, med et utvalg av bøker med illustrasjoner. Tekstgrunnlaget læringsbrett i denne undersøkelsen, inneholdt etter min vurdering illustrasjoner som var knyttet til tekstinnholdet. Hvorvidt disse tekstene representerer den generelle teksttypen, fremkommer ikke av resultatet.



#### 4.2.3 Auditiv teksttilgang

Opplesningsfunksjonen på læringsbrettet fremheves som positiv blant flertallet av informantene i både gruppe A og B. Analysen peker på at opplesningsfunksjonen blir brukt på litt ulikt grunnlag i de to gruppene.

En informant i gruppe A uttrykker å foretrekke å lese ved visuell avkoding, men nå vedkommende er sliten så kan lydopptak være en ressurs, men ikke alltid;

*A:R; «[...]...men så etterpå du har hørt det, skal du sikkert svare på noen oppgaver, og da er det mye bedre på ark».*

Utsagnet peker på at det å kun lytte til en tekst, synes å gå helt fint. Hvis det er oppgaver til tekstinnholdet, foretrekkes papirbasert tekst. Det fremkommer ikke av resultatet hvorvidt det handler om at det er enklere å lese teksten ved visuell avkoding på ark og svare på ark. Eller hvorvidt det uansett avkodingsmåte er enklere å foreta en besvarelse på ark enn å skrive svarene på læringsbrettet. Et tredje alternativ kan handle om at det er enklest å både lese og besvare oppgaver på en tekst på ark. En antagelse er at det er enklere å kontrollere sine svar ved å gå tilbake i teksten på et ark. Lokalisasjon i teksten på et læringsbrett, kan tyde på å være noe mer krevende sammenlignet med en papirbasert tekst (Mangen et al., 2019).

Videre reflekterer samtlige informanter, at visuell avkoding kan være utfordrende;

*A:S; «Fordi det er [...] person i klassen vår som har dysleksi, å noen har jo å problemer med å lese, å da er det ganske lurt å høre på det lydopptaket. Så... det er ganske bra at vi kan gjøre det på leksene».*

Opplesningsfunksjonen på brettet fremheves i begge grupper, som en ressurs for at alle skal få tilgang til tekstinnholdet. Informantene fra begge grupper oppgir at de to læreren leser høyt for elevene i klassen. I tillegg foretar læreren i klasse A et opptak av leseleksen som legges ut som en lydfil, tilgjengelig på læringsbrettet for alle elevene i klassen:

*A:L; «Det som er bra med det [brett] er at det er noen i klassen som trenger litt mer hjelp til å lese, da kan de høre på [...] lydopptakene som [lærer] lagt til istedenfor at de må slite med å få lest alt».*

I gruppe B fremheves i den forbindelsen lydbøker på læringsbrettet;

B:LB; «[...] i klassen vår så er det noen som har litt problemer med å lese, og da er det sånn [at] de går inn på iPaden og hører på lydbok [...]».

Jeg forstår at opplesningsfunksjonen, lydopptak og lydbøker, er ressurs på et læringsbrett som tilrettelegger for at alle elevene i de to klassen skal få lik tilgang til ulike tekster. I den anledning uttrykker, som tidligere omtalt (pkt. 4.1), én av informantene i gruppe B en irritasjon over at ikke alle bøker i Lesemester gir auditiv tilgang.

#### 4.2.4 Distraksjon

##### Ark versus læringsbrett

I tråd med leseengasjements-modellen beskrives leseprosessen som kompleks, og krever både konsentrasjon og vedvarende utholdenhet (Bråten, 2007; Guthrie, 2004). Ulike elementer av distraksjon beskrives i begge gruppene, og kan antas å forstyrre prosessen med å forstå teksten. Den papirbaserte teksten i gruppe A var på et ark i A3-format (vedlegg 5).

A:R; «[...] det var litt mer ryddig den på ark, fordi da hadde man liksom større plass [...]».

A:L; «Arket var ganske stort [...], men det gikk jo an å brette det. Så da ble det bedre».

Arkets størrelse med stor plass, fremheves som noe positivt av den første informanten. Den andre informanten synes å foretrekke å lese på et mindre ark, men løser den tilsynelatende lille utfordringen ved å brette arket. Det kan i denne sammenhengen forstås som en strategi for å oppnå en bedre leseopplevelse for den aktuelle teksten på ark. Det kan tenkes at distraksjonselementet ved størrelsen på arket, ble dempet av at den aktuelle teksten var en kjent nynorsk sangtekst. Flere av informantene uttrykte at det var en utfordrende tekst å lese, samtidig ytret samtlige, at de kjente til sangen fra tidligere. Bakgrunnskunnskap har betydning for leseforståelse (Bråten, 2007b), og som i dette tilfellet vurderes å ha utgjort en god støtte for den visuelle lesingen av den papirbaserte teksten på ark.

Likevel tyder mine observasjonsnotater på at det var en del uro knyttet til det store arket, der arket blant annet ble snurret rundt på pulten og av en elev plassert på eget hode. Læreren oppgir at de bruker kopier i undervisningen. Det fremkommer ikke hvorvidt det handler om papirbaserte kopier eller innskannede kopier på læringsbrettet. I og med at en papirbasert kopi

ble benyttet ved denne anledningen, så kan det antas at dette tekstformatet generelt forekommer.

Andre distraksjonselementer knyttet til tekst på ark, som trekkes frem blant informantene i gruppe A, handler om at papir kan krølles sammen, kastes rundt, brettes til papirfly eller rives i stykker for at elevene skal skrive lapper, som de sender til hverandre. Med et læringsbrett er det annerledes;

A:S; «Ja, for man kan jo kaste ark som (x) sa, [men] man kan jo ikke kaste iPaden, fordi den kan jo knuse veldig lett».

I den sammenhengen kan det anses at et læringsbrett skaper mindre distraksjon enn ark. Analysen peker likevel på andre distraksjoner knyttet til læringsbrettet.

Distraksjon knyttet til læringsbrett

I gruppe A forteller informantene at de må ha brettet liggende ned på pulten når de leser teksten, til tross for at det er stativ bak som muliggjør innstilling av en tilpasset arbeidsstilling på brettet:

A:L; «Når vi leste teksten om Frankenstein så måtte vi liksom ha iPaden ned uten standerne, for at [lærer] skulle vite at vi ikke gikk inn på andre apper. For det er noen som pleier å gjøre det».

Restriksjoner

Det kan være rimelig å anta at restriksjoner knyttet til bruken av støtten bak brettet, vil innskrenke muligheten for elever å velge og selv avgjøre hvorvidt støtten bak brette skal brukes eller ei, for å finne en ergonomisk riktig lesestilling i situasjonen. Knyttet til leseengasjement-modellen vil jeg i den anledningen trekke frem autonomi, og at det å selv kunne velge lesestilling på brettet kan anses å være en strategi for å få en best mulig leseopplevelse. Restriksjoner knyttet til lesestilling på læringsbrett, kan tenkes å kunne påvirke både leseprosessen og lesemotivasjon, for lesing på brett.

## Fysiske plager – øyne og nakken

Videre påpeker informantene generelt fysiske plager knyttet til øyne og nakken, som de fleste kobler til læringsbrett. To av informantene har andre synspunkter. Den ene informanten i gruppe A uttrykker å få vondt i nakken, selv ved bruk av støtten bak brettet. Den andre informanten relaterer plagen med nakken til papirbasert tekst. Samlet tolker jeg at det er individuelt hvorvidt støtten bak brettet påvirker lesestilling og selve leseopplevelsen, og fysiske plager kan knyttes til både lesing på papir og brett.

## Fristelser

Andre distraksjonselementer som beskrives koblet til et læringsbrett, er fristelsen til å gå inn på andre nettsider eller applikasjoner, enn det som er oppgaven. Videre beskriver informantene et triks for å skjule annen aktivitet på brettet enn det som er selve oppgavene, ved for eksempel å sveipe fire fingrer over skjermen for å kjapt skifte skjermbilde. Videre distraksjonsmomenter som trekkes frem i gruppe B, er at brettet gir mulighet til å sende bilder, meldinger og kommentarer til andre elever i klassen. Både i gruppe A og B, påpekes at slike distraksjoner kan påvirke fokus i timen.

Samlet, for begge gruppene, peker funn på distraksjonselementer knyttet til både ark og brett. Utfra resultatene er det imidlertid ingenting som tyder på at informantene i gruppe B opplevde distraksjon knyttet til den lærerbokbaserte teksten som ble lest i forkant av fokusgruppesamtalen. Det kan være tilfeldig, men kan også tenkes å være påvirket av flere faktorer. For det første kan det handle om gjennomføringen av selve fokusgruppesamtalen, der jeg stilte få oppklarende spørsmål generelt, men særlig koblet til det bokbaserte tekstgrunnlaget, noe kan vurderes å ha svekket validiteten for elevers opplevelse med den bokbaserte teksten. Andre forhold kan handle om selve teksten, for eksempel lesbarhet, tekstsjanger samt interesse for tema. Tekstene som lå til grunn for de to tekstsamtalen i gruppe B, ble av lærer omtalt som to samfunnsfagtekster. Informantenes forkunnskaper kan også antas å ha betydning, ved at de to tekstene i læreboken og på læringsbrettet var innenfor samme temaområde. I tillegg fikk klasse B *både* visuell og auditiv tilgang til de to tekstene, når læreren leste teksten høyt. Klasse A hadde *kun* visuell tilgang til de to tekstene. Samlet tyder resultatet på en ulik type distraksjon mellom en papirbasert tekst på og en tekst på et læringsbrett, men også mellom ulike papirbaserte lesemedier, som ark og bok. Minst mulig grad av distraksjon knyttet til selve lesemediet, kan vurderes å påvirke leseprosessen positivt.

Med forbehold om svekket validitet, kan det i denne undersøkelsen synes å være til fordel for bok fremfor ark.

Videre følger en presentasjon av resultatdelens tredje og siste del, som omhandler hvorvidt type lesemedium har betydning for egen deltagelse i en tekstsamtale.

### 4.3 Tekstsamtale

De totalt fire tekstsamtalen som ble gjennomført i forbindelse med denne undersøkelsen, foregikk alle i hel klasse, ledet av lærer. De samme lesestrategiene (vedlegg 5) ble benyttet for tekst på både papir og på læringsbrett. Under min tilstedeværelse opplevde jeg at strukturen, samhandlingen og tidsaspektet var forskjellig i de to klassene.

Læreren i klasse B oppgir at elevene er «... i medium grad vant til å snakke om tekster. Både fagtekster og skjønnlitterære tekster». Det fremkommer ingen slike opplysninger for klasse A.

Resultatet tyder i liten grad på at type lesemedium har en direkte betydning for informantenes opplevelse av å delta i en tekstsamtale;

A:MG; «[...] jeg synes det egentlig ikke spiller noen rolle jeg, jeg synes det [tekst på papir og brett] er helt likt på en måte, hvis du skjønner hva jeg mener...».

I utsagnet over trekker vedkommende frem positive sider ved tekst på både papir og brett. Samlede utsagn fra denne informanten kan tyde på at vedkommende har en moderat lesemotivasjon. Etter min forståelse gir vedkommende uttrykk for å inneha de ferdigheter som trengs for å lese en tekst med god nok forståelse, som grunnlag for å delta i en samtale om innholdet.

Videre peker det samlede resultatet for begge grupper på at zoom-funksjonen, teksttilgang og interesse for tekstgrunnlaget, kan ha en betydning for deltagelse i en tekstsamtale.

#### 4.3.1 Teksttilgang

Teksttilgang handler i denne sammenhengen om å få tilgang til teksten som ligger til grunn for tekstsamtalen. Det innebærer et valg mellom å lese ved visuell avkoding eller auditivt ved å lytte (Svendsen, 2016). Alternativ teksttilgang kan være den faktor som nærmest kan forstås

som en forutsetning for at én, og delvis to, av informantene i denne undersøkelsen, skal kunne delta i en tekstsamtale. I tillegg peker de samme informantene på at formålet med teksten, bakgrunnskunnskap om tema og en grunnleggende tekstforståelse, bør ligge til grunn for aktiv deltagelse i en tekstsamtale:

B:O; «Jeg tror vi snakker mer enn læreren om en tekst, når vi skjønner hva [som] er meningen med den teksten. [...] hvis vi ikke helt skjønner hva som er meningen med teksten, så bare sitter vi der... Å lærer sier; «Hå! Ingen sier noe ting»».

Den andre informanten kommenterer at det er lystbetont å snakke om en tekst som vedkommende forstår:

B:LB; «[...]...du [får] lyst å snakke om ting du forstår, også får du ikke så veldig lyst å snakke om det du ikke forstår, fordi da [...] får du ikke så mye ut av deg på en måte».

Uten at det i de to sitatene, er gjort en kobling til type lesemedium, så tolker jeg at begge informantene peker på at det er vanskelig og lite lystbetont å delta i en tekstsamtale, hvis en grunnleggende tekstforståelse mangler.

Den ene informanten i sitatet over, påpeker at det var en god tekst på læringsbrettet, fordi «den ga ny kunnskap». Det er uklart om informanten fikk tilgang til teksten, ved visuelt å avkode eller auditivt ved å lytte. Under min tilstedeværelse i klassen B observerte jeg at flere elever brukte høretelefoner, men i resultatdelen foreligger det ingen informasjon om akkurat dette ene tilfellet. Hvis informanten fikk tilgang til teksten via opplesningsfunksjonen på brettet, så kan opplevelsen av nyervervet kunnskap, direkte kobles til type lesemedium, fordi det ga tilgang til en auditiv teksttilgang, en ressurs som en papirbasert tekst ikke innehar. Noe som ikke bekrefter, men styrker denne antagelsen, er at andre utsagn fra samme informant, trekker frem opplesningsfunksjonen samt en generell preferanse for lydbøker på læringsbrettet fremfor papirbasert tekst. Hvis en alternativ teksttilgang ble benyttet, kan det anses som en strategisk strategi. Uansett avkodingsmåte for teksttilgang, kan elevens opplevelse av at teksten ga ny kunnskap tolkes, i tråd med leseengasjements-modellen og kunnskapsvekst som handle om et ønske om å lære (Guthrie, 2004).

#### 4.3.2 Interesse for tekstgrunlaget

Den andre informanten i sitatet over peker på «[...] lyst å snakke om ting du forstår» samt «[...] ikke så veldig lyst å snakke om det du ikke forstår». Interessante tekster trekker til seg

leserens oppmerksomhet. Utgangspunkt i interesse kan anses å være et godt grunnlag for leseaktiviteter (Guthrie, 2004; Torppa et al., 2019).

Gruppe A leste i forkant av tekstsamtalen en norsk tekst i et PDF-format på læringsbrettet (vedlegg 5). I tillegg til at flere av informantene påpekte at teksten inneholdt flere vanskelige navn og ord, så kan det, i tråd med Bråten (2007b) antas at varierende bakgrunnskunnskap samt generell interesse for teksttema, påvirket forståelsen av teksten. De empiriske funnene gir ingen informasjon om i hvilken grad og i hvilket omfang skjønnlitterære tekster og fagtekster vanligvis benyttes på de to mediene, i hver av de to klassene.

Den papirbaserte teksten for gruppe A var en norsk sangtekst som samtlige av informantene hadde kjennskap til. Noen av informantene påpekte at teksten var på nynorsk og noen uttrykte at teksten opplevdes vanskelig å lese. Likevel fikk jeg forståelsen for at tidligere kjennskap til teksten som en sangtekst, fungerte som en støtte for den visuelle lesingen av den papirbaserte teksten på ark.

Gruppe B leste to ulike samfunnskapstekster innenfor samme temaområde, på papir og på brett. Flere av informantene i gruppe B kommenterte at teksten på læringsbrettet inneholdt en del vanskelige ord og at det var mye tekst på nettsiden. Observasjonsnotatene viser at noen elever i klasse B benyttet hodetelefoner under lesing av teksten på læringsbrettet, noe som indikerer en auditiv teksttilgang. Videre leste læreren høyt fra både teksten på papir og delvis fra teksten på læringsbrettet. I utsagnet over, peker den ene informanten på; «*Jeg tror vi snakker mer [...] når vi skjønner hva [som] er meningen med den teksten. [...].* Jeg forstår at det er i tråd med mekanismene bak ytre autonom motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Det vil si, det å forstå formålet og nytten med å lese teksten. I tråd med ytre autonom motivasjon innledet læreren fra klasse B de to tekstsamtalen med en kort presentasjon av tekstgrunnlaget og læringsmål for timen.

#### 4.3.3 Zoom-funksjon

Flertallet av informanter i gruppe A og én av informantene i gruppe B, trekker frem zoome-funksjonen på brett, med betydning for opplevelsen av å delta i en tekstsamtale. Jeg forstår at zoom-funksjonen bidrar til en visuelt tydeligere og mer lesbar tekst på et læringsbrett.

Samtidig er det et par informanter som uttrykker noen tvetydige utsagn. På den ene siden påpekes at *forståelsen* er bedre ved papirbasert tekst, fordi teksten oppleves mer oversiktlig

ved å ha alt på et ark. På den andre siden uttrykker den samme informanten å *aktivt delta* i en samtale, når tekstgrunnlaget er lest på læringsbrettet:

A:S; «[...] jeg synes jeg prater mye mer eller tilføyr mye mer når jeg har lest på iPad, jeg vet egentlig ikke helt hvorfor [...] jeg får veldig mange flere ord eller stikkord eller noe, [...] enn når jeg leser på papir».

Utfra samlede utsagn fra samme informant, kan utsagnet over tyder å handle om at det er zoom-funksjonen på læringsbrettet som har betydning for tilgang på ordene i teksten, og et grunnlag for å delta i en tekstsamtale. En av informantenet i gruppe B uttrykker også et noe tvetydig utsagn:

B:LG; «Jeg liker å bedre, å snakke om [...] det jeg lest på bok enn det jeg har lest på en iPad, fordi jeg får egentlig mye mere med hva jeg leser når jeg leser en bok enn når jeg leser på en iPad».

Samtidig så uttrykker vedkommende også;

B:LG; «Ja, fordi jeg liker [...] bedre å lese på iPad fordi da forstår jeg mer av teksten å det er liksom...en jeg liker bedre å lese bok fordi atte da kan jeg liksom ta på boken og alt sånn».

Utsagnene over peker på at informanten opplever at det er lettere «å snakke» om en tekst i en papirbasert bok fordi vedkommende foretrekker bokens interaktive og fysiske uttrykk. Uten at den direkte årsaken fremkommer, påpeker vedkommende å *forstå mer* etter å ha lest en tekst på læringsbrett. Videre uttrykkes mer direkte;

B:LG; [...]det er bedre å lese i bok enn på iPad. Men jeg synes også det er bra å lese på iPad og fordi da kan man zoome inn på bokstavene og sånt.

I neste kapittel vil jeg drøfte noen aspekter ved de empiriske funnene opp mot teori og relevant forskning, for å belyse de tre forskningsspørsmålene samt oppgavens problemstilling.



## 5. Drøfting av funn

I dette kapitlet har jeg valgt å trekke ut noen aspekter fra resultatdelens tre delkapitler som informantene virket opptatt av, og sider jeg vurderer interessante for videre drøfting. Under *leseengasjement* vil jeg fokusere på betydningen av valg; både valg av lesemedium, avkodingsmåte samt tekstvalg på papir og læringsbrett. Under *leseforståelse* vektlegges tekstinspirasjon og teksttilgang. Under *tekstsamtale* drøftes mulige feilkilder og validitet knyttet til metode, faktorer med betydning for deltagelse i en tekstsamtale, samt betydning av interesse for- og tilgang til tekstgrunnlaget. Avrunder kapitlet med en drøfting av digitale lesestrategier.

### 5.1 Leseengasjement

Forskning peker på en sterk sammenheng mellom lesemotivasjon, lesemengde og leseengasjement (Guthrie et al., 2000; Wigfield & Tonks, 2004). De empiriske funnene i denne undersøkelsen tyder på at omtrent halvparten av informantene leser annet lesestoff enn lekser på fritiden. Utfra min forståelse er leseengasjement noe annet enn fritidslesing, samtidig kan fritidslesing nærmest betraktes som et kjennetegn på leseengasjement. Fritidslesing er en aktivitet som *velges* fremfor andre alternative aktiviteter. For å velge en leseaktivitet foran noe annet, kan det antas at leseren innehar nødvendige ferdigheter, i tråd med engasjement-modellen. Det inkluderer et grunnlag av mestringsforventning, basert på tidligere teksterfaring og tekstopplevelse (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Fritidslesing kan således kobles til at leseren både opplever *autonomi* i leseprosessen og samtidig opplever seg *kompetent* til å finne interessante og passe utfordrende tekster (Skaalvik & Skaalvik, 2018; Wigfield & Tonks, 2004).

I tråd med langtidstudien til Torppa et al., (2019), foretrekker flertallet av de informantene i denne undersøkelsen som oppgir å lese på fritiden, papirbasert tekst i bokformat. Studien til Torppa et al., (2019), indikerer at fritidslesing av papirbaserte bøker styrker generell leseevne, for både tekst i papirbaserte bøker og nettbaserte tekster (Torppa et al., 2019). Kun én av informantene i denne undersøkelsen uttrykker å generelt, både i skolesammenheng og på fritiden, å foretrekke tekst på læringsbrettet, og aller helst digitale bøker med lyd.

Funn i denne undersøkelsen peker også på at noen av informantene *ikke* velger å lese selvvalgt litteratur på fritiden, verken på papir eller på læringsbrett. I den anledning tyder en

studie utført av Mangen og Tveit (2015), at et lesebrett eller en iPad med en Kindle, kan oppleves motiverende for lesere med lite leseinteresse (Mangen & Tveit, 2015).

Videre skal jeg trekke frem noen aspekter og antagelser, for at et læringsbrett i liten grad synes å bli brukt til fritidslesing, blant informantene i denne undersøkelsen.

#### 5.1.1 Implikasjoner for valg av læringsbrett til leseaktivitet

En antagelse for at informantene i denne undersøkelsen, i liten grad oppgir å benytte læringsbrettet til fritidslesing, kan handle om at fritidsbruken av et brett av typen «alt-i-et»-enhet, er annerledes sammenlignet med den pedagogiske bruken av et læringsbrett i skolen (Medietilsynet, 2018). På den ene siden kan det å lese på et læringsbrett muligens inngi til en følelse av skole. Særlig når de fleste læringsressurser oppgis å være på læringsbrettet, kan en antagelse være at en papirbasert bok oppleves mindre skolerelatert. I tråd med mekanismen bak lesemotivasjon, inneholder et læringsbrett på den andre siden flere ressurser, som kan antas å konkurrere om leserens oppmerksomhet. Det innebærer en risiko for at leseaktiviteten nedprioriteres, til fordel fra andre muligheter på et læringsbrett (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

#### 5.1.2 Implikasjoner ved å bruke et læringsbrett som lesemedium

Informantene i denne undersøkelsen benytter et læringsbrett av typen «alt-i-et»-brett. I tillegg til ressurser for opplesnings- og opptaksfunksjon samt digitale lydbøker og e-bøker innehar et læringsbrett flere ressurser, som blant annet film, nettilgang, kamera, og mulighet for ulike applikasjoner (Mangen & Tveit, 2014). Jeg forstår at et læringsbrett er et verktøy og en ressurser for læring, som inngir til et mangfold av didaktiske muligheter, som går utenfor rammen for denne oppgaven.

Koblet til lesing, så etterlyser Delgado et al., (2018) et behov for flere studier om lesing på håndholdte enheter. Det finnes en del studier for lesing på både lesebrett og læringsbrett med Kindle (Mangen & Kuiken, 2014; Mangen & Tveit, 2015; Mangen et al., 2019; Sackstein et al., 2015). Så langt har ikke jeg funnet en studie der tekstgrunnlaget på et læringsbrett, har blitt lest *uten* en Kindle-applikasjon. Utfra de nevnte studiene over, kan det vurderes å være en vesentlig forskjell å bruke et *læringsbrett* som et lesemedium sammenliknet med et tilpasset *lesebrett*, som er utviklet kun for lesing (Mangen, 2016; Mangen & Kristiansen, 2014; Mangen & Tveit, 2015). Så lenge et læringsbrett også skal benyttes til lesing i skolen, kan det etter min oppfatning vurderes hensiktsmessig med en Kindle-applikasjon, for at et

læringsbrett skal utgjøre et reelt valg til papirbasert tekst (Mangen & Tveit, 2015; Sackstein, et al., 2015).

Det er viktig å poengtere at Kindle *ikke* var et tema i fokusgruppesamtalen. Det er verken bekreftet eller avkreftet hvorvidt informantene hadde en Kindle-applikasjon installert på læringsbrettet. Implikasjoner knyttet til å bli sliten i øyne og zoom-funksjonen på brettet, var et tema blant informantene, noe som kan avkrefte en Kindle-tilgang. Utfordringer knyttet til syn, kan også handle om tekstformatet, for eksempel tekst i PDF-format (Mangen et al., 2013).

De to håndholdte enhetene *lesebrett* eller en iPad med *Kindle* kan, med forbehold om behov for flere studier (Delgado et al., 2018) samt implikasjoner for orientering og innlevelse i teksten (Mangen et al., 2019), utfra de studier som så langt foreligger (Mangen & Kuiken, 2014; Mangen & Tveit, 2015; Mangen et al., 2019; Sackstein et al., 2015), tolkes å utgjøre et reelt alternativet til en papirbasert tekst, særlig ved lesing av skjønnlitterær tekst, og kanskje spesielt for elever med lite leseinteresse (Mangen & Tveit, 2015; Mangen et al., 2019; Sackstein et al., 2015). Tilgang til Kindle kan anses særlig relevant når læringsbrett implementeres på barneskolen, samtidig som et av kompetansemålene i Fagfornyelsen, allerede etter 2. årstrinn innebærer å «*lese med sammenheng og forståelse på papir og digitalt*» (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Jeg mener at den valgte digitale enheten som implementeres i skolen, til enhver tid bør ha nødvendige programmer installert for å utnytte mediets fulle potensiale, for å brukes som et verktøy og en ressurs for læring. Riktig utstyr knyttet til leseaktiviteter generelt, kan antas å tilrettelegge for en god leseopplevelse og i så måte utgjøre en reell tekstvalg, som et ledd for at flest mulig elever skal oppnå lesemotivasjon.

### 5.1.3 Tekstvalg på papir og læringsbrett

Resultatet i denne undersøkelsen peker på at en fordel med læringsbrett er å ha «alt på et sted» og slippe å bære på bøker. Likevel så påpekes et behov for å ha tilgang til både læringsbrett og bøker. Samlet peker resultatet på tilgang til færre papirbaserte bøker, til fordel for ressurser på læringsbrettet, kopier og innskannet tekst. Resultatet sier ingenting om hvorvidt andelen av kopier og innskannet tekst er stabil, eller har blitt forandret etter innføring av læringsbrett.

Ressurser på et læringsbrett, kan vurderes å gi tilgang til mer oppdaterte og aktuelle tekster sammenlignet med papirbaserte lærebøker som etter hvert blir utdatert, og må revideres og skiftes ut. Samtidig kan mindre bruk av papirbaserte bøker til fordel for økt bruk av ressurser på læringsbrettet, tolkes å være motsatte av det Digitaliseringsstrategien for grunnskolen for 2017-2019, påpeker (Kunnskapsdepartementet, 2017). I strategien fremheves elevens læring som sentralt, og det som skal styre valg av digitale ressurser og ikke omvendt (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hvis trykte papirbaserte bøker *erstattes* med ressurser på et læringsbrett, så innskrenkes valgmulighetene mellom papir og læringsbrett som lesemedium. Hvis evnen for å lese lengre og sammenhengende papirbaserte tekster fortsatt skal stå sentralt i samfunnet (Wolf, 2007), så kan det synes motstridende å redusere elevers tilgang til tekst på papir. Derfor mener jeg det er grunn til å hevde at både lesing på læringsbrett og papirbaserte kopier, må utgjøre et supplement fremfor en erstatning av papirbaserte bøker. I tråd med Wolf (2007) sin bekymring, kan færre papirbaserte bøker, til fordel for økt lesing på læringsbrettet vurderes å utgjøre en risiko for at leseengasjementet for papirbaserte bøker svekkes.

Resultatet i denne undersøkelsen kan ikke generaliseres, likevel kan det antas som en risiko at innføring av læringsbrett i undervisningen, kan ha ført til færre papirbaserte bøker i skolen. I den anledning kan det synes som det pågående prosjektet med å styrke skolebibliotekenes arbeid med lesestimulering for alle elevgrupper, har en særdeles viktig oppgave i tiden fremover. Denne satsningen inkluderer å øke lærernes kompetanse i pedagogisk bruk av skolebiblioteket (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Samlet kan det vurderes å tilrettelegge for at elever skal kunne foreta gode tekstvalg, for tekst på både papir og læringsbrett.

#### 5.1.4 Styrte tekstvalg

Informantene påpeker at tekster generelt er mer styrt på læringsbrettet sammenlignet med at de opplever en større valgfrihet knyttet til tekst i papirformat. Det fremkommer ikke hva som er grunnen til et mer styrt tekstvalg på læringsbrettet. En grunn kan være at, samtidig som et læringsbrett innehar de fleste læringsressurser, som i seg selv kan vurderes som gode ressurser, peker analysen på at disse ressursene også utgjør fristelser og risiko for å miste fokus i undervisningen. Et mer lærerstyrt tekstvalg på læringsbrettet kan dermed antas å ha en sammenheng med fristelser, for å unngå distraksjon ved bruk av læringsbrettet. Det kan videre trekkes linjer til restriksjoner knyttet til bruk av støtten bak på brettet, for at læreren skal ha oversikt over elevenes aktivitet på læringsbrettet. Et mer lærerstyrt tekstvalg på et

læringsbrett, kan også ha en sammenheng med innskannet tekst. I den anledning kan det synes naturlig at tekstvalget på læringsbrettet blir mere styrt, fordi det kan antas å kreve forarbeid fra læreren. Der tekstgrunlaget muligens må hentes fra et læreverk eller andre kilder, og velges utfra ulike kriterier, for å passe undervisningstema.

#### 5.1.5 Tekniske implikasjoner

Empiriske funn peker på at informantene har opplevd at tekniske implikasjoner, som brutt strøm- og nettilgang, noe som tyder å påvirke preferanse for bokbasert tekst. En tekst på papir beskrives som mer stabil og varig sammenlignet, med en mer ustabil og usikker tilgang til teksten på et læringsbrett. I tillegg til at en tekst på et læringsbrett i seg selv ikke er direkte sansbar (Mangen & Buch-Iversen, 2010; Mangen & Kristiansen, 2013), så kan gjentatte tekniske implikasjoner med blant annet strøm og nett, antas som en risiko for å forsterke opplevelsen av en tekst på et læringsbrett som mer ustabil sammenlignet med en papirbasert tekst, som kan oppleves som mer fysisk, stabil og med en varig tilgang. Det kan vurderes at grad av stabil teksttilgang vil kunne påvirke lesemotivasjonen knyttet til å lese på et læringsbrett. En ustabil teksttilgang kan også vurderes som en faktor for å unnlate å benytte et læringsbrett som et alternativt medium, ved for eksempel fritidslesing.

#### 5.2 Leseforståelse

Ut fra et kognitivt- og interaktivt perspektiv på lesing (Mangen & Kristiansen, 2013; Mangen, 2011), kan lesemediet anses som både et verktøy for å mediere selve teksten, men også *en del av* selve leseprosessen. Analysen indikerer at informantene opplever ulike visuelle faktorer, som zoom-funksjon, tekstkontrast og tekstoversikt. Videre fremkommer også elementer med fristelser, distraksjon og restriksjoner, som kan ha en betydning for leseforståelsen.

Videre skal jeg trekke frem tre aspekter ved å lese på papir og skjerm, som kan ha betydning for leseforståelsen. Det første handler om ulike faktorer som kan ha en betydning for preferanse for type lesemedium. Det andre aspektet handler om implikasjoner for leseforståelsen ved bruk av innskannet tekst og papirbaserte kopier (Mangen et al., 2013). Det tredje aspektet handler om tekstinspirasjon og å synliggjøre leseaktiviteten (Allington, 2012; Guthrie, 2004).

### 5.2.1 Preferanse for type lesemedium

Det er en *indirekte* kobling mellom lesemotivasjon og leseforståelse, men en *direkte* sammenheng mellom lesemengde og leseforståelse (Guthrie, 2004; Wigfield & Tonks, 2004). Lesemotivasjon kan dermed vurderes som et grunnlag for å utvikle leseforståelse. I tråd med Guthrie, (2004) indikerer analysen i denne undersøkelsen at interessante tekster fremmer lesemotivasjon. Blant en av informantene kan det tolkes at vedkommende har en preferanse for papirbasert tekst. Analysen antyder at det også handler om et mer styrt tekstvalg på læringsbrettet, sammenlignet med en større frihet for tekst i papirformat. En antagelse kan være at hvis en fagtekst eller skjønnlitterær tekst, generelt forekommer på enten papir eller skjerm, kan det i sin forlengelse vurderes å påvirke preferanse for en type lesemedium. Resultatet sier ikke noe om den normale fordelingen av fagtekster og skjønnlitterære tekster, på papir og læringsbrett, for de to klassene som er representert i denne undersøkelsen.

Studier peker på god forståelse ved lesing av skjønnlitterær tekst på både pc-skjerm (Delgado et al., 2018) og på et læringsbrett med Kindle samt lesebrett (Mangen et al., 2019). Lesing av informasjonstette nettbaserte tekster på en pc-skjerm, indikerer å kunne svekke leseforståelsen (Delgado et al., 2018). Den nylig publiserte rapporten Monitor 2019, som er utført på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, beskriver elever på fjerde trinn som mer positive til å lese på skjerm sammenlignet med eldre elever på videregående (Fjørtoft, Thun & Buvik, 2019). Rapporten Monitor 2019, oppgir ikke å skille mellom ulike digitale enheter, som for eksempel læringsbrett og pc (Fjørtoft, et al., 2019). Det fremkommer dermed ikke av rapporten, hvorvidt elever på fjerde trinn og elever i videregående leser på likt medium. Flertallet av de eldre elevene beskrives i Monitor 2019, å ha en preferanse for papirbasert lærebøker fremfor digitale lærebøker (Fjørtoft, et al., 2019). Jeg har så langt ikke funnet noen studier som har undersøkt implikasjoner for leseforståelsen ved lesing av mer informasjonstette tekster på et læringsbrett, hverken med eller uten Kindle.

En antagelse til at yngre elever i Monitor 2019 synes å være mer positive til tekst på skjerm enn eldre elever, kan ha en sammenheng med den gradvis økt implementering av teknologi i grunnskolen de siste 20 årene (Gilje, 2017; Krumsvik, 2014; Olsen & Lekang, 2019). Det kan antas at eldre elever som går på videregående skole i dag, har gjennomført den første-, og kanskje delvis andre leseopplæringen, på papirbasert tekst. Sammenlignet med dagens fjerdeklassinger, som kan ha startet tidligere med digitale enheter på skolen, og dermed gjennomført deler av leseopplæringen på et læringsbrett. Det påpekes at ny leseteknologi krever nye leseferdigheter (Leu et al., 2008). Utfra et utsnitt av rådende forskning (Delgado et

al., 2018; Mangen et al., 2019; Torppa et al., 2019), og med bakgrunn i Wolf (2007) som fremholder at lesing er en ferdighet som må læres, er det nærliggende å trekke en midlertidig antagelse om at all lesing kan læres, både på papir og skjerm. En annen antagelse til at eldre elever i Monitor 2019, foretrekker papirbasert tekst (Fjørtoft, et al., 2019) kan i tråd med metaanalysen til Delgado et al., (2018), handle en høy informasjonstettheten. Det kan vurderes at fagtekster på videregående skole er krevende å lese, og særlig på en pc-skjerm.

### 5.2.2 Innskannet tekst og papirbaserte kopier

Resultatet fra denne undersøkelsen peker på at de to lærerne benytter en del innskannet tekst og kopier i klassen. Det fremkommer ikke om «kopier» i den sammenheng handler om innskannet tekst på et læringsbrett, eller om det handler om papirbaserte kopier. I klasse A var tekstgrunnlaget for den papirbaserte teksten av typen papirkopi, og tekstgrunnlaget på læringsbrettet ble oppgitt å ha blitt lagt ut til elevene i et PDF-format (vedlegg 5). Resultatet sier ingenting om hvorvidt PDF-formatet på den innskannede tekst ble konvertert til et tekstformat eller om teksten ble lest i et uredigerbart PDF-format. Det fremkommer heller ikke av analysen hvorvidt PDF-format er et vanlig forekommende tekstformat.

Uten å gå spesifikt inn på datatekniske detaljer, som går utenfor rammen for denne oppgaven, ønsker jeg her å kun løfte frem et aspekt om bruk av innskannet tekst i PDF-format.

### 5.2.3 Innskannet tekst i PDF-format

Min forståelse er at en innskannet tekst i et PDF-format, kort kan beskrives som et *bilde* av en tekst, med et digitalt utseende (Hagelia, 2017; Mangen & Kristiansen 2013). Til forskjell fra en digital tekst, er et PDF-format et uforanderlig dokumentformat som gir et tilsynelatende likt utseende, både på et læringsbrett og som utskrift på papir (Hagelia, 2017; Mangen et al., 2019). Tekst som leses i et PDF-format på en pc-skjerm har vist seg å være utfordrende for elever som strever med visuell avkoding (Mangen et al., 2013). Jeg kjenner så langt ikke til noen studie som har undersøkt lesing av PDF-format på et læringsbrett. Videre må et PDF-format konverteres til et tekstformat for å bli en redigerbar tekst (Hagelia, 2017). Det fremkommer ikke hvorvidt den aktuelle teksten i PDF-format, som ble brukt i denne undersøkelsen, var konvertert til et tekstformat eller vist i en PDF-visning.

Det at informantene oppga behov for å bruke zoom-funksjonen på læringsbrettet under lesingen, kan indikere at PDF-formatet ikke var konvertert til et tekstformat. I tillegg forstår jeg at opplesningsfunksjonen på læringsbrettet ikke er kompatibel med et PDF-format, og gir dermed ingen auditiv tilgang til teksten. Som redegjort for i metoddelen, så kan uklar informasjon i forkant av denne undersøkelsen, ha medført at PDF-formatet ble valgt for å unngå at opplesningsfunksjonen på læringsbrettet skulle være et alternativ. For å unngå implikasjoner for leseprosessen og leseforståelsen (Hagelia, 2017; Mangen et al., 2013) kan det ideelle antas å vurdere hvilket medium og tekstformat som er hensiktsmessig utfra leseformål og lesekontekst.

#### 5.2.4 Tekstinspirasjon og synliggjøre tekstmangfold

Interesse kan anses å være grunnlaget for å velge å bruke energi på leseaktiviteter. For å inspirere til økt leseinteresse så har det i lengre tid handle om å både gi tilgang til- og ikke minst *synliggjøre* et tekstmangfold i klasserommet (Allington 2012; Guthrie et al., 2004). Det å observere at personer i omgivelsen sitter med en bok og leser, kan inspirere til å lese selv. Resultatet i denne undersøkelsen tyder på noe redusert tilgang til papirbaserte bøker til fordel for økt ressurser på læringsbrettet. Det betyr at selve teksten er usynlig og ikke direkte observerbart for andre mennesker rundt. I den anledning undrer jeg meg over hvorvidt elevens leseinteresse påvirkes, når papirbaserte tekster «flyttes inn i» et læringsbrett og nærmest blir usynlige for omgivelsen.

En av informantene uttrykte «*Det er millioner, millioner bøker på iPaden*» (B:O). Det kan forstås som at det er et stort spekter av bøker som befinner seg inne i et læringsbrett, ikke direkte sansbart og synlig for omgivelsen. Det at et læringsbrett er et verktøy som inngir til flere muligheter, påvirker muligens omgivelsens holdninger.

Funn i denne undersøkelsen tyder på at informantene opplever et mer styrt tekstvalg på læringsbrettet, sammenlignet med mer fritt tekstvalg på papir. Dessuten fremkommer det at ressurser på et læringsbrett, også kan utgjøre fristelser som har ført til noen restriksjoner, for eksempel for bruk av støtten bak brettet som kan tolkes å handle om at lærere skal ha oversikt og forhindre distraksjon. Det er vanskelig for omgivelsen å vurdere om aktiviteten på læringsbrettet handler om lesing, læring, spill eller sosiale medier. Følgelig kan en mulig risiko for at lesesituasjonen på et læringsbrett (feil)tolkes som tidsfordriv, i og med at den digitale enheten skjuler selve aktiviteten.



I tillegg til at nye lesemedier krever nye leseferdigheter (Leu et al., 2008), så kan det også tyde på at nye medier som skjuler tekst og leseaktivitet, også krever andre måter for å inspirere til- og synliggjøre lesing, for at lesing på ulike medier skal være et reelt og akseptert valg. Noen av Informantene i denne undersøkelsen beskrev at utvalgsriterier for å finne en papirbasert bok handlet om bildet på forsiden og teksten på baksiden. Det er uklart hvorvidt de benytter den samme utvalgsprosess for e-bøker på læringsbrettet. På Statped sine nettsider finnes flere gode tips for didaktisk bruk av læringsbrett og leseaktiviteter. Et eksempel for å bruke læringsbrettet for å synliggjøre tekst og inspirere til leseinteresse av papirbaserte bøker, er å la elever lage egne bokanmeldelser, der de leser inn en lydfil etter å ha lest en bok. Når andre elever skanner baksiden på en bok, kan de lytte til bokanmeldelsen (Statped, 2018). Her brukes læringsbrettet, i tråd med leseengasjement-modellen som en ressurs for å dele erfaringer og refleksjoner relatert til en lest tekst, som grunnlag for å vekke interesse for et tema og inspirere til økt lesing (Guthrie, 2004). Relatert til funnene i denne undersøkelsen, så fremkom det at de hadde tilgang til applikasjonen Book Creator, for å produsere egne bøker. Det kan vurderes å gi mulighet for å både samhandle med tekst, og dele egenprodusert tekst.

Videre kan høytlesing være en måte å både synliggjøre og modellere lesing (Guthrie, 2004). I denne undersøkelsen, fremkommer det at begge lærerne leser høyt for elevene i klassen. Den ene læreren leser også inn en lydfil av leseleksen som gjøres tilgjengelig på læringsbrettet til alle elevene. I tillegg til auditiv teksttilgang, er det etter min vurdering flere fordeler med at lærerne leser høyt for elevene. Det ene er høytlesing gir læreren mulighet å modellere lese måten, med for eksempel tonefall og innlevelse i teksten (Guthrie, 2004). Det andre er at når læreren leser høyt, synliggjøres lesing på en annen måte enn når hver og en sitter med sin egen tekst. Både høytlesing og stillelesing er dog viktig. Det handler etter min forståelse om betydningen av at læreren fortsette å lese høyt, også for de eldre elevene på mellomtrinnet. At elever gis tilgang til lydfil av leseleksen, kan også tilrettelegge for å lytte gjentatte ganger på teksten. Det kan antas å fremme forståelsen og interesse for tema. Videre kan en kombinasjon, med både å lytte til teksten og lese selv, antas å fremme leseflyt. God leseflyt har også en nær sammenheng med leseforståelse (Guthrie, 2004; Ness, 2016).

### 5.3 Tekstsamtale

Resultatene fra denne undersøkelsen gir ingen indikasjoner på at type lesemedium har en direkte implikasjon for informantenes opplevelse av å delta i en tekstsamtale. Sammenhengen

synes å være mer komplekst enn at type lesemedium, som i dette tilfellet er papir eller læringsbrett, har en direkte kobling til en økt interesse for å lese, som et vider grunnlag for å aktivt delta i en tekstsamtale.

Én av informantene gir direkte uttrykker for at type lesemedium *ikke* har noen betydning for å delta i en tekstsamtale.

Som beskrevet som en svakhet ved min undersøkelse i metoddelen, er en risiko for at jeg stilte for få oppklarende spørsmål. Det kan vurderes å ha påvirket informantenes aktivitet i gruppen. Dessuten kom temaet om tekstsamtaler opp på slutten av fokusgruppesamtalen, og er en mulig faktor for mindre refleksjon i gruppen. Jeg vurderer også at deltagelse i en tekstsamtale henger nøye sammen med de to foregående temaene om leseengasjement og leseforståelse. Det kan ha medført at det var vanskelig å trekke inn flere aspekter koblet til tema i fokusgruppen. Flere oppklarende spørsmål fra min side, kan samlet vurderes å ha økt refleksjonen blant informantene i fokusgruppesamtalen koblet til opplevelsen av å delta i en tekstsamtale, og styrket validiteten i denne sammenhengen. Det kan også vurderes at informantene i denne undersøkelsen, ble påvirket av at det ble gjennomført to tekstsamtaler rett etter hverandre. Flere enn én tekstsamtale på en dag, er med stor sannsynlighet ikke vanlig, verken i de to klassene representert i denne undersøkelsen, eller generelt.

Utfra de empiriske funnene tolker jeg, i tråd med leseengasjement-modellen, at det er flere faktorer, både knyttet til leseren og ytre faktorer i klasse miljøet generelt, som kan vurderes å ha påvirket opplevelsen av å delta i en tekstsamtale. Knyttet til leseren kan det handle om at grad av leseferdigheter i tråd med engasjert leser, vil kunne påvirke den grunnleggende forståelsen for tekstgrunnlaget. Knyttet til lese miljø kan blant annet struktur, samhandling og virkelighetsforankring vurderes å ha betydning (Guthrie, 2004).

Analysen indikerer at både tilgang til- og interesse for tekstgrunnlaget i en tekstsamtale, kan knyttes til type medium, og kan dermed tolkes å være to faktorer med en viss betydning i denne sammenhengen.

### 5.3.1 Teksttilgang

Én av informantene bemerket at teksten som lå til grunn for tekstsamtalen, «*gav ny kunnskap*». Det er i tråd med Wigfield og Tonks (2004) som påpeker at en engasjert leser er nysgjerrige og kunnskapsdrevne, og kjennetegnes av dyp konsentrert og sammenhengende lesing over tid. Samlede utsagn fra samme informant tyder på en mulighet for at

vedkommende benyttet en alternativ teksttilgang ved å avkode auditivt fremfor visuell avkoding. En slik tolkning indikerer at opplesningsfunksjonen på et læringsbrett kan utgjøre en ressurs for å delta i en tekstsamtale for de elever som strever med visuell avkoding eller lesemotivasjon. Andreassen (2007) påpeker at Resiprok undervisning stiller krav til et minimum av visuelle avkodingsferdigheter. Han peker på at undervisningen har blitt utprøvd med elever uten visuelle avkodingsferdigheter, der teksten har blitt lest høyt av lærer eller medelever. Andreassen (2007) understreker at det da er lytteforståelsen fremfor leseforståelsen det arbeides med. Utfra min forståelse vil tilgang til tekstgrunlaget i en tekstsamtale basert på auditiv avkoding, gi en teksttilgang og mulighet til å samhandle med tekst. Samlede utsagn tyder på at denne informanten, i noen grad, var ytre motivert til å lese ved visuell avkoding for å oppnå poeng. Ved å få tilgang til å samhandle med tekst kan det tilrettelegge for økt tekstinteresse og en forståelse for hvorfor aktiviteter er viktig, og fremme utvikling av ytre autonom motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Én faktor der teknologi kan vurderes å lette utfordringer ved lesing, er at et læringsbrett tilrettelegger for en alternativ teksttilgang, der samtlige elever har anledning til å samhandle med tekst, uten å skille seg ut (Svendsen, 2016). *Tilgang* til tekstgrunlaget kan vurderes som en forutsetning for å delta i en tekstsamtale, og som et videre ledd for å utvikle tekst- og leseengasjement.

### 5.3.2 Interesse for tekstgrunlaget

De empiriske funnene kan indikere at interesse for tekstgrunlaget, har en betydning for å delta i en tekstsamtale. Det kan synes naturlig, uavhengig av type medium, utfra at interesse er sterkt relatert til indre motivasjon og lesemotivasjon (Guthrie, 2004).

Tekstgrunlaget for de fire tekstsamtalene i denne undersøkelsen, ble valgt av respektive lærer. Utfra en slik ramme for tekstsamtale, gis det ingen mulighet for elever å foreta egne tekstvalg. Likevel gir det læreren en god anledning å velge en litt mer krevende tekst, enn det elevene selv velger. Gjennom modellering og praktisk utprøving av ulike lesestrategier, kan dermed tekstsamtalen kunne styrke mestringsforventning knyttet til egen leseevne (Guthrie, 2004).

Samlet bar tekstsamtalene preg av mer eller mindre åpne og undrende lærerledede spørsmål. Selv om de to læreren i hver av de to klassene oppfordret elevene til å delta med sine tanker, tyder resultatet samlet for begge gruppene at det, litt i tråd med utfordringer som oppgis ved Resiprok undervisning (Andreassen, 2007), var noe utfordrende å få flertallet av elevene

aktivt med i tekstsamtalen. Sammenlignet med at en god og aktiv dialog kan utgjøre en utfordring i Resiprok undervisning (Andreassen, 2007), kan det synes som Begrepsorientert undervisning tilrettelegger for et godt samarbeid og dialog knyttet til tema, i en naturlig setning (Guthrie, 2004).

Ut fra min tolkning uttrykker to av informantene i denne undersøkelsen, at det å delta i en tekstsamtale krever både å forstå hensikten med tekstgrunnlaget samt å forstå selve innholdet i teksten (pkt.4.3.2). Tekstgrunnlaget ble valgt av lærer, ut fra et pågående tema i hver av de to klassene. Det kan derfor antas at teksttema, i noen grad, var kjent for samtlige elever i de to klassene. I tillegg innledet læreren klasse B, tekstsamtalen med en kort presentasjon av tekstgrunnlaget og læringsmål for timen. Jeg forstår at det er i tråd med mekanismene bak ytre autonom motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Det vil si, det å forstå formålet og nytten med å lese teksten, kan føre til at leseren mobiliserer de krefter som trengs for å engasjere seg i tekster, selv utenfor eget interesseområde.

I arbeidsprosessen med Begrepsorientert undervisning forstår jeg en direkte erfaring utgjøre et utgangspunkt for inspirasjon, fasinasjon og økt vitebegjær, som et grunnlag for en gryende leseinteresse. Relatert til interesse for tekstgrunnlaget i en tekstsamtale, så påpeker Bråten (2007b) at tekstgrunnlaget i Begrepsorientert undervisning ofte baseres på selvvalgte tekster. Ut fra min forståelse passer et Begrepsorientert rammeverk godt inn i en digital tid, ved å vektlegge både tekstvalg og tekstvariasjon både i papirformat, men også nettbaserte tekster fremheves, både for å motivere leseren og belyse det aktuelle temaet som står i fokus (Wigfield & Tonks, 2004).

Samlet handler det ut fra min forståelse om å forstå hvordan nye teknologi kan utnyttes, for å komplettere og berike leseopplevelsen. Som et eksempel, beskrives det på nettsiden til Statped (2018) en måte som utnytter et læringsbrettets muligheter i undervisningen og, i tråd Begrepsorientert undervisning, gir elevene valg for å tilegne seg kunnskap ved ulike modaliteter som skrevet tekst, video, opplesing og bilder (Statped, 2018). Et slikt arbeid gir elever tilgang til, i tråd med Regjeringens digitaliseringsstrategi og ideologien om enhetsskolen, en variert- og tilpasset undervisningen, der læring kan skje på flere måter (Kundskapsdepartementet, 2017).

De fire tekstsamtalene i forbindelse med denne undersøkelsen, foregikk på omtrent lik måte, for tekstgrunnlag på både papir og læringsbrett. Selv om det var fire ulike tekster på to ulike medier, så kan tekstene likevel samlet beskrives som lineære tekster, med noen multimodale

uttrykk i form av blant annet bilder og noe bildetekst (vedlegg 5). Det kan være at elevers opplevelse av å delta i tekstsamtale hadde vært annerledes om tekstgrunnlaget på læringsbrettet hadde blitt lest i et annet format, som for eksempel en lengre nettbasert tekst eller en digital læreboktekst. Rapporten Monitor 2019 (Fjørtoft et al., 2019) indikere at elever på videregående har en preferanse for papirbaserte lærebøker fremfor digitale lærebøker. Det fremkommer ikke av rapporten, om hvorvidt elevene i undersøkelsen har arbeidet med tekstsamtale og lesestrategier, knyttet til tekster i både papirbaserte- og digitale fagbøker (Fjørtoft et al., 2019).

### 5.3.3 Digitale lesestrategier

Selv elever kan vurderes som «*digitalt innfødt*» (Prensky, 2001 I: Olsen & Lekang, 2019:26), med god digital erfaring og kunnskap, har Wolf (2007) ytret en bekymring for at økt lesing på skjerm vil svekke fremtidig leseevne for lengre fagtekster og skjønnlitterær lesing. Sammen med nyere studier (Delgado, et al. 2018; Gabrielsen et al., 2017; Torpa et al., 2019) kan det følgelig tolkes at dagens elever ikke nødvendigvis innehar *digital lesekompetanse*.

Det er uvisst hvilke leseferdigheter fremtidene vil kreve, men per dags dato, må elever tilegne seg kompetanse for lesing på både papir og skjerm, for å bli tekstkyndige utfra samfunnets rådende krav (Delgado et al., 2018; Utdanningsdirektoratet, 2017). På lik linje med at en tradisjonell lese måte for papirbasert tekst ikke er direkte overførbar til lesing på skjerm, påpeker (Haglia, 2017) at heller ikke tradisjonelle lesestrategier for papirbasert tekst, direkte er overførbare til en tekst lest på ulike skjermmedier.

Leseevnen fremholdes å være en aktivitet som må læres (Wolf, 2007), og videre krever ny leseteknologi andre leseferdigheter (Leu et al., 2008), i tillegg er lesing, på både papir og digitalt, er en grunnleggende ferdighet i Læreplanverkets overordnede del (Utdanningsdirektoratet, 2017). Utfra min forståelse, stiller disse aspektene krav til at læreren gir den undervisningsstøtten elevene trenger, for å mestre å lese i alle fag, på både fagets og *mediets* premisser. Etter mitt syn handler det om å synliggjøre den aktive leserollen, og at forskjellige teksttema, teksttyper og tekstformater lest på ulike medier, trenger ulik tilnærming utfra leseformål og lesekontekst. Utfra min forståelse vil det tilrettelegger for at elever kan foreta et opplyst valg om hvordan forskjeller med å lese tekst på ulike medier, både skal håndteres og minimaliseres

#### 5.3.4 Lesing av nettbaserte tekster

De empiriske funn i denne undersøkelsen, peker i svært liten grad på informantenes opplevelse knyttet til lesing ved digitale søk på læringsbrettet. Til sammenligning beskriver rapporten Monitor 2019 at søk etter informasjon på internett, er en vanlig aktivitet blant elever i alle aldre (Fjørtoft et al., 2019). Utfra min forståelse, er det overfladisk lesing av nettbaserte tekster, med linker, lest på en pc-skjerm, med behov for å scrolle, som utgjør den største trusselen, for den fremtidige dype- og konsentrerte leseevnen (Delgado et al., 2018; Gabrielsen et al., 2017; Haglia, 2017; Auer I:Romme-Mølby, 2014; Torppa et al., 2019).

Det kan tolkes som et paradoks, at Monitor 2019 peker på at økt digitalisering i skolen på den ene siden tyder å ha ført til mer individuelt arbeid fremfor samarbeid i grupper. På den andre siden, pekes det på en økt individuelt håndtering av multiple digitale kilder, som fremholdes mer utfordrende enn tradisjonelt individuelt arbeid med en papirbasert fagbok (Fjørtoft, et al., 2019).

Haglia (2017) fremholder at digitale tekster trenger andre strategier enn ved tradisjonell lineær papirbasert tekst. Digitale lesestrategier trenger blant annet å ivareta multimodale uttrykk og den ikke-lineære leseretningen. Multimodale uttrykk og lenker, fører til at nettbasert lesing kan fremstå fragmentert (Haglia, 2017). Utfra min forståelse krever nettbasert lesing en struktur og plan, samt evne til å sortere ut det essensielle fra det trivielle. Det er denne sonderingsprosessen som kan tolkes å skille mellom lesere med lav og høyt leseengasjement, særlig for nettbasert lesing med linker. Natalie Auer har forsket på lesestrategier for digital lesing, og hun fremholder at digital lesing kan fremme refleksjonsevnen (I: Romme-Mølby, 2014). Det er i tråd med Mangen og Kristiansen (2013) som påpeker at det ikke er gitt at en hypertekst forstyrrer leseforståelsen. Både tekstsjanger og leseformål, er faktorer som påvirker forståelsen ved lesing av både tradisjonell papirbaserte tekster, og lesing av nettbaserte tekster, på ulike skjermmedier (Mangen & Kristiansen, 2013:58). De rådene Auer (I: Romme-Mølby, 2014), gir handler om å benytte metakognitive lesestrategier som vektlegger *refleksjon* ved digital lesing. Videre rådes det til å tilpasse tekstlengden på skjermen, fremhev den *aktive* leserrollen ved lesing av e-bøker, samt variert bruk av ulike medier i undervisningen.

Skolen går en spennende tid i møte, med Fagfornyelsen og nye læreplaner rett rundt hjørnet fra skoleåret 2020/21 (Utdanningsdirektoratet, 2018). Sentrale begreper i Fagfornyelsen er *engasjert, refleksjon og dybdelæring*, som ser ut å innebære økt fokus på et aktivt og utforskende arbeid både i faget og på tvers av fag, med vekt på å utvide begrepsforståelsen, tilegne ny kunnskap samt bygge videre på tidligere erfaring og kunnskap (Regjeringen.no,

2019). Det kan minne litt om arbeidsprosessen i Begrepsorienterte leseundervisning (Guthrie, 2004). Utfra min forståelse er lesestrategier en form for læringsstrategier, og leseengasjement kan tolkes å gå hånd i hånd med dybdelæring (Guthrie et al., 2004).

Videre i oppgavens sjette og siste kapittel følger en oppsummering av de empiriske funnene i henseende å belyse oppgavens problemstilling og de tre forskningsspørsmålene. Jeg avrunder med noen tanker om behov for videre forskning, koblet til den lesedidaktiske teknologiutviklingen i skolen, som dukket opp underveis i arbeidsprosessen med denne oppgaven.

## 6. Oppsummering og avrundning

A:LB; «De er best å ha lydopptak på iPaden, og det er best å lese på papir, det synes jeg»

A:S; « [...] bare fordi vi har fått iPader og det er kule og sånn, så må vi også bruke bøker»

I forbindelse med implementering av læringsbrett på barneskolen, har mitt ønske vært å fremheve elevperspektivet og elevens stemme om hvordan de opplever det er å lese på papir og læringsbrett. Analysen indikerer ikke en direkte sammenheng mellom elevers preferanse for type lesemedium, til økt lesemengde, leseforståelse og aktiv deltagelse i en tekstsamtale.

Funnene tyder generelt på at innføring av læringsbrett har ført til færre papirbaserte bøker i undervisningen. Selv om analysen peker på økt bruk av læringsbrett i undervisningen, så fremkommer svært lite data om lesing av nettbasert tekst. Resultatet indikerer bruk av innskannet tekst på læringsbrettet og papirbaserte kopier. Med forbehold om at denne undersøkelsen kun gir et utsnitt av virkeligheten, kan funnene antyde at tradisjonell lesing av lineære tekster, i noen grad, har blitt *overført* til lesing på skjerm.

De empiriske funnene indikerer at informantenes opplevelse, speiles av både på fordeler og ulemper ved papir og læringsbrett. *Fordeler ved et læringsbrett* tyder å handle om at de fleste læringsressursene er samlet på et sted, og mindre bøker å bære på. Vider fremheves auditiv teksttilgang ved opplesningsfunksjonen, opptaksmulighet og digitale lydbøker. Likeså fremheves tekstkontrast og zoom-funksjonen med betydning for leseforståelsen. *Ulempene ved et læringsbrett* kan tolkes å handle om tekniske faktorer som batterikapasitet og nettilgang, og risiko for ustabil teksttilgang. Fristelser og uhensiktsmessig bruk av zoom, kan forstyrrer konsentrasjonen, restriksjoner kan begrenser valg, samt implikasjoner ved å benytte et læringsbrett som et lesemedium. *Fordeler med papirbasert tekst* tyder å handle om det fysiske med å holde i en bok, stabil teksttilgang og tekstoversikt. *Ulempene med en papirbasert tekst* kan forstås å handle om at den *ikke* gir auditiv teksttilgang og heller *ikke* innehar zoom-funksjon, samt antyder en risiko for distraksjon ved lesing på papirbasert ark.

Etter min vurdering oppsummerer de to sitatene innledningsvis i dette kapitlet, noe av essensen i de empiriske funnene på en god måte. Det første sitatet fremhever fordeler ved begge mediene, noe jeg tolker samsvarer med informantenes generelle opplevelse av å lese på papir og læringsbrett. Det andre sitatet mener jeg er en tankevekker i den videre prosessen



med å implementere digitale enheter i skolen. Teknologien går fremover i rasende fart med teknologiske nyvinninger, i den anledning kan det, i tråd med den digital tilstandsrapport Monitor 2019 (Fjørtoft et al., 2019), synes hensiktsmessig med en kontinuerlig vurdering av den didaktiske nytteverdien i skolen, parallelt med en kontinuerlig refleksjon om hvilke ferdigheter som elever trenger både her og nå, og i fremtiden.

Dette er en liten undersøkelse med kun ti informanter, fordelt på to ulike skoler, og resultatet kan ikke generaliseres, men heller indikere mål for fremtidige studier. Delgado et al., (2018) påpeker behov for forskning om lesing på håndholdte enheter. En utført studie relatert til lesestrategier ved lesing på *lesebrett*, indikerer et behov for digital leseopplæring og bruk av gode digitale tekster (Auer,(u.d.) I: Hagelia, 2017). Med bakgrunn i at læringsbrett i noen grad implementeres på barneskolen, kan det vurderes relevant å utføre en lignende studie på læringsbrett. Særlig når et av kompetansemålene i Fagfornyelsen, allerede etter 2. årstrinn innebærer å «*lese med sammenheng og forståelse på papir og digitalt*» (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Denne undersøkelsen viser få data om lesing av nettbaserte tekster. Resultatene i Monitor 2019 (Fjørtoft et al., 2019), viser til at nettsøk er en vanlig blant elever i alle aldre. Nyere studier kan tolkes å indikere et særlig behov for å styrke lesing av nettbaserte tekster (Delgado et al., 2018; Gabrielsen et al., 2017; Torppa et al., 2019). Et mål for videre studier kan være å undersøke effekten av strategiundervisning, i tråd med Internet Reciprocal Teaching (Leu et.al., 2008), ved lesing av nettbaserte multimodale hypertekster, på et læringsbrett.

Forskning kan vurderes å tilrettelegge for å utnytte ulike mediers muligheter. Ved at det didaktiske arbeidet i skolen trekke ut det beste fra hvert tilgjengelig medium, kan det generere flere valgmuligheter og et større tekstmangfold. Samlet kan fokus på interesse, motivasjon, strategiinnlæring, og ikke minst *tid* til fordypning, vurderes å skape en forståelse om at lesing i en digital tid, både er en nøkkel til kunnskapsvekst, men likeså en kilde til inspirasjon og glede.

## Litteraturliste

- Allington, R. L. (2012). *What Really Matters for struggling readers*. Boston: Pearson.
- Andreassen, R. (2007). Eksplisitt opplæring i leseforståelse. I I: Bråten (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. (s. 252-282). Oslo: Cappelens Forlag AS.
- Aslam, S., Bjøndal, A., Brovold, G., Sunne, L. T., & Teigen, M. (2015). *Salto 5A, Norsk for barnetrinnet*. Elevbok. Oslo: Gyldendal undervisning. Hentet fra <https://www.gyldendal.no/grs/Salto/5/Salto-5A-Elevbok>
- Romme-Mølby, M. (2014). Forsker: Vi skal lære elever at læse digitalt. *Gymnasieskolen*. Hentet fra <https://gymnasieskolen.dk/forsker-vi-skal-laere-elever-laese-digitalt>
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). Intervju. I: L. Tanggaard, & S. Brinkmann, *Kvalitative metoder*. (s. 17-45). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Bråten, I. (2007a). Leseforståelse – innledning og oversikt. I: Bråten, I (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (s. 9-19). Oslo: Cappelen akademisk forlag AS.
- Bråten, I. (2007b). Leseforståelse - komponenter, vansker og tiltak. I: Bråten, I (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. (s. 45-81). Oslo: Cappelens akademiske forlag AS.
- Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2007). Forståelse av multiple tekster. I Bråten, I (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (s. 168-195). Oslo: Cappelen akademisk forlag AS.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>.

- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review* 25, (s.1-38).
- Dunkels, E. (2019). Oansvarigt att sprida oro för digitalisering av skolan. *Svenska Dagbladet*. Hentet fra <http://esvd.svd.se/svenskadagbladet/49914/article/864811/20/1/external/?token=792722e6a4cf234b3028d5045e83614c>
- E-Read. (2016). COST E-READ Stavanger-deklarasjonen om lesingens fremtid. Evolution of Reading in the Age of Digitisation (E-READ). Hentet fra [http://ereadcost.eu/wp-content/uploads/2019/03/StavangerDeclaration\\_NO\\_AM.pdf](http://ereadcost.eu/wp-content/uploads/2019/03/StavangerDeclaration_NO_AM.pdf)
- Fjørtoft, S. O., Thun, S., Buvik M. P. (2019). *Monitor 2019. En deskriptiv kartlegging av digital tilstand i norske skoler og barnehager*. SINTEF Digital. Trondheim. Hentet fra [https://www.udir.no/contentassets/92b2822fa64e4759b4372d67bcc8bc61/monitor-2019-sluttrapport\\_sintef.pdf](https://www.udir.no/contentassets/92b2822fa64e4759b4372d67bcc8bc61/monitor-2019-sluttrapport_sintef.pdf)
- Gabrielsen, E., Hovig J., Rongved, E., Strand, O., Støle, H., & Toft, T. E. (2017). *Norske resultater fra PIRLS 2016*. Stavanger: Lesesenteret, Universitetet i Stavanger. Hentet fra [https://lesesenteret.uis.no/getfile.php/13397897/Lesesenteret/pdf-filer/PIRLS2016\\_hovedrapport\\_web.pdf](https://lesesenteret.uis.no/getfile.php/13397897/Lesesenteret/pdf-filer/PIRLS2016_hovedrapport_web.pdf)
- Gilje, Ø. (2017). *Læremidler og arbeidsformer i den digitale skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Guthrie, J.T (2004). Classroom contexts for engaged reading: An overview. I J.T. Guthrie, A. Wigfield, & K. C. Perencevich (Red.). *Motivating reading comprehension. Concept-Oriented Reading Instruction* (s.1-24). London: Routledg.
- Guthrie, J.T., Wigfield, A., & Perencevich, K. C. (2004). Scaffolding for Motivation and Engagement in Reading. I J.T. Guthrie, A. Wigfield, & K. C. Perencevich (Red.), *Motivating Reading Comprehension. Concept-Oriented Reading Instruction* (s.55-86). London: Routledge.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & VonSecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology, Vol.92(2)*, (s. 331-341).

- Halkier, B. (2015). Fokusgrupper. I: S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.) (2015). *Kvalitative metoder*. (s.133-152). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haglia, M. (2017). *Digital studieteknikk. Hvordan lære i informasjonssamfunnet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Klingberg, T. (2019). Skolan kör med förbundna ögon ner i digitaliseringsträsket. *Svenska Dagbladet*. Hentet fra [https://esvd.svd.se/svenskadagbladet/49904/article/859840/34/1/render/?token=02cc5b28943067881ab8ae43e1beb213&fbclid=IwAR3Dgkye7wX-4sZvyH7rsNLdWkXXe0f5nPr8rYIeVH5fCxRcUqh\\_TSVh9V4](https://esvd.svd.se/svenskadagbladet/49904/article/859840/34/1/render/?token=02cc5b28943067881ab8ae43e1beb213&fbclid=IwAR3Dgkye7wX-4sZvyH7rsNLdWkXXe0f5nPr8rYIeVH5fCxRcUqh_TSVh9V4)
- Krumsvik, R. J. (2014). *Klasseledelse i den digitale skolen*. Oslo: Cappelen damm AS.
- Krumsvik, R. J. (2016). Digital innovasjon i skole og lærerutdanning. I: R. J. Krumsvik (Red.). *Digital læring i skole og lærerutdanning* (2.utg., s.17-25). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Framtid, fornyelse og digitalisering. Digitaliseringsstrategi for grunnopplæringen 2017–2021*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/contentassets/dc02a65c18a7464db394766247e5f5fc/kd\\_framtid\\_fornyelse\\_digitalisering\\_nettpdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/dc02a65c18a7464db394766247e5f5fc/kd_framtid_fornyelse_digitalisering_nettpdf)
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Leu, D., Coiro, J., Castek, J., Hartman, D., Henry, L., & Reinking, D. (2008). Research on instruction and assessment in the new literacies of online reading comprehension. I C.C. Block & S.R. Parris (Red.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (s. 321-326). New York: Guilford.
- Mangen, A. (2008). Hva er skjermtekster, og hva gjør de med måten vi leser på? I A. Mangen (Red.), *Lesing på skjerm* (s.10-15). Stavanger: Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.
- Mangen, A. (2011). Multimodale tekster og multisensorisk lesing. I J. S. Smidt (Red.). *Tekst og tegn: Lesing, skriving og multimodalitet i skole og samfunn*, (s. 66-80). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Mangen, A., & Buch-Iversen, I. (2010). Når tekster blir digitale hva skjer da med leseforståelsen? *Spesialpedagogikk* (4), (s.24-30).

- Mangen, A., & Kuiken, D. (2014). Lost in an iPad. Narrative engagement on paper and tablet. *Scientific Study of Literature, Vol.4(2)* (s.150-177) 10.1075/ssol.4.2.02man. Hentet fra [https://www.researchgate.net/publication/269692668\\_Mangen\\_A\\_Kuiken\\_D\\_2014\\_Lost\\_in\\_an\\_iPad\\_Narrative\\_engagement\\_on\\_paper\\_and\\_tablet](https://www.researchgate.net/publication/269692668_Mangen_A_Kuiken_D_2014_Lost_in_an_iPad_Narrative_engagement_on_paper_and_tablet)
- Mangen, A., & Kristiansen, M. (2013). Tekstlesing på skjerm: Noen implikasjoner av et digitalt grensesnitt for lesing og leseforståelse. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 97*, (s. 52-62).
- Mangen, A., & Tveit, Å. K. (2015). En joker i klasserommet: Tenåringer tester ut papirbok og e-bok. *Bok og bibliotek*, (s.55-59). Hentet fra [https://www.bokogbibliotek.no/images/stories/pdf\\_2015/Bob-1-2015\\_web.pdf](https://www.bokogbibliotek.no/images/stories/pdf_2015/Bob-1-2015_web.pdf)
- Mangen, A., Olivier, G., & Velay, J.-L. (2019). Comparing Comprehension of a Long Text Read in Print Book and on Kindle: Where in the Text and When in the Story? *Frontiers in Psychology, Vol.10(38)*, (s.1-11).
- Mangen, A., Walgermo, B. R., & Brønnick, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading. *International Journal of Educational Research, Vol.58*, (s.61-68).
- Medietilsynet. (2018). *Barn og medierundersøkelsen 2018. Barn og medier*. Hentet fra: <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2018-barn-og-medier>
- Ness, M. (2016). "Is That How I Really Sound?": Using iPads for Fluency Practice. *The reading teacher, Vol.70(5)*, (s. 611-615).
- Olsen, M. H., & Lekang, T. (2019). Teknologi og læringsmiljø. I T. Lekang & M. H. Olsen (Red.), *Teknologi og læringsmiljø* (s.19-29). Oslo: Universitetsforlaget.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1986). Interactive reaching to promote independent learning from text. *The Reading Teacher, Vol. 39(8)*, (s.771-777).
- Regjeringen.no. (2019). *Nye læreplaner for bedre læring i fremtidens skole*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-for-bedre-laring-i-fremtidens-skole/id2632829/>

- Sackstein, S., Spark, L., & Jenkins, A. (2015). Are e-books effective tool for learning? Reading speed and comprehension: iPad vs. paper. *South African Journal of Education*, Vol. 35(4), (s.1-14)
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaftum, A., & Brønnick, K. (2018). Vi skremmes bort fra å digitalisere skolen, på dårlig grunnlag. *Utdanningsforskning*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/stener-kan-ikke-flyve-om-digitalisering-av-skolen/>
- Statped (2018). Erfaringer med bruk av iPad på 1. trinn. Hentet fra <https://statped.no/laringsressurs/teknologitema/bruk-av-ipad-i-undervisningen/>
- Svendsen, H. B. (2016). *Teknologibaseret læsning og skrivning i folkeskolen*. (Ph.d. afhandling). Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse. Aarhus: Aarhus Universitet. Hentet fra [https://www.ucviden.dk/portal/files/43580102/Ph.d.\\_afhandling\\_Helle\\_Bundgaard\\_Svendsen.pdf](https://www.ucviden.dk/portal/files/43580102/Ph.d._afhandling_Helle_Bundgaard_Svendsen.pdf)
- Torppa, M., Niemi, P., Vasalampi, K., Lerkkanen, M.-K., Tolvanen, A., & Poikkeus, A.-M. (2019). Leisure Reading (But Not Any Kind) and Reading Comprehension Support Each Other-A Longitudinal Study Across Grades 1 and 9. *Society for Research in Child Development*, (s.1-25).
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. *Å kunne lese som grunnleggende ferdighet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.3-a-kunne-lese/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Tilskudd til skolebibliotek*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/lesestrategi/tilskudd-til-skolebibliotek/>

Utdanningsdirektoratet (2019b). *Høring - Læreplan i norsk*.

<https://hoering.udir.no/Hoering/v2/347?notatId=741>

Wigfield, A., & Tonks, S. (2004). The Development of Motivation for Reading and How It Is Influenced by CORI. I: J. Guthrie, A. Wigfield, & K. C. Perencevich (Red.) (2004). *Motivation Reading Comprehension. Concept-Orient Reading Instruction* (s. 249-272). London: Routledge.

Wolf, M. (2007). Proust och bläckfisken. Berättelsen och vetenskapen om den läsande hjärnan. (A. Sörmark, Overs.) Göteborg: Diadalos AB.

## Vedlegg:

1. Vurdering fra NSD Personvernombud for forskning
2. Forespørsel om deltagelse i et masterprosjekt
3. Samtykkeerklæring
4. Diskusjonspunkter til fokusgruppesamtalen
5. Oversikt over de to fokusgruppene



Ulf Rune Andreassen  
Remmen  
1757 HALDEN

Vår dato: 16.07.2018

Vår ref: 61295 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

## Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 25.06.2018 for prosjektet:

61295	<i>Hvordan opplever elever på 5. trinn med lite leseinteresse tekstsamtaler, med og uten bruk av nettbrett?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Østfold, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Ulf Rune Andreassen</i>
Student	<i>Ida Finstad</i>

### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

### Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

### Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

### Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

### Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*



Ved prosjektslutt 01.07.2019 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Katrine Utaaker Segadal

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10 / [anne-mette.somby@nsd.no](mailto:anne-mette.somby@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ida Finstad, [ida.finstad@hotmail.com](mailto:ida.finstad@hotmail.com)



Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Når barn skal delta aktivt er det alltid frivillig for barnet selv om de foresatte samtykker. Barn bør få alderstilpasset informasjon om prosjektet slik at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg.

Personopplysninger som innhentes kan behandles i samsvar med samtykke, jf. Artikkel 6, nr. 1, bokstav a.

Personvernombudet legger til grunn at forskere og studenter ved Høgskolen i Østfold sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 01.07.2019. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

Til foresatte for elever i 5.klasse ved ..... skole

## Forespørsel om å delta i et forskningsprosjekt

*«Hvordan opplever elever på 5. trinn en tekstsamtale med og uten iPad/læringsbrett?»*

### **Bakgrunn og formål**

Jeg studerer spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold, og i den anledning skal jeg i inneværende skoleår skrive en masteroppgave. Formålet med prosjektet er å finne ut av hvordan elever i 5. klasse opplever en tekstsamtale, og om opplevelsen er ulik med og uten iPad/læringsbrett. Jeg har valgt å fokusere på 5. klasse fordi det er en kritisk fase knyttet til lesing, der elevene møter mer utfordrende tekster enn på de tidligere klassetrinnene, og lesing kan for noen bli vanskelig. Derfor ønsker jeg å utforske om elever opplever at bruk av iPad/læringsbrett påvirker tekstsamtalen og leseopplevelse.

### **Hva innebærer det for ditt barn å delta?**

Jeg kommer til å foreta en gruppesamtale med fem elever fra samme klasse om deres erfaringer med tekstsamtaler og bruk av iPad/læringsbrett i den forbindelsen. Hvis du samtykker til å la ditt barn delta i gruppesamtalen, vil jeg i forkant av samtalen komme til skolen og være med i en time. Da vil jeg få hilst på både elever og lærere så alle vet hvem jeg er. Jeg vil da også få anledning til å fortelle om hvordan og når jeg tenker å gjennomføre gruppesamtalen. Videre vil jeg be læreren om opplysninger om barnets leseferdigheter og lesevaner fordi jeg i samråd med lærer ønsker å velge ut elever som vil komplettere hverandre på best mulig måte i en gruppesamtale.

I gruppesamtalen vil jeg sitte sammen med elevene, og kun styre samtaletemaene slik at de holder seg innenfor tema. Hovedfokus i samtalen er på elevenes refleksjon knyttet til de erfaringer og opplevelse de har med å delta i en tekstsamtale med og uten iPad/læringsbrett. Jeg tar lydopptak og samtalen vil vare i omtrent 45 minutter. Samtalen vil bli omskrevet til skriftlig form, og brukt som grunnlag for å finne svar på min problemstilling om elevers opplevelse med/uten bruk av iPad/læringsbrett i tekstsamtaler.

## **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å la ditt barn delta, kan dere når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn, og lydopptak og alle nedskrevne opplysninger om barnet vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for barnet hvis det ikke vil delta eller senere velger å trekke seg.

## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene jeg får, til de formålene som er fortalt om i dette skrivet, og videre behandler jeg opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun jeg og veileder for prosjektet som vil ha tilgang til de opplysninger som kommer frem ved datainnsamlingen.
- Barnets navn vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, og lagret datamateriale oppbevares innelåst.
- Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.07.2019. Når prosjektet er avsluttet vil alle personopplysninger og opptak bli slettet.

Jeg behandler opplysningene basert på barnets og ditt samtykke. På oppdrag fra Høgskolen i Østfold, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien eller ønsker mere informasjon, ta kontakt med undertegnede, eller:

- Høgskolen i Østfold ved Rune Andreassen, prosjektansvarlig/veileder.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Ida Finstad

Furusetåsen 8, 1405 Langhus  
Tlf. 97704198

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan opplever elever på 5. trinn tekstsamtaler med og uten bruk av iPad/læringsbrett?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg/vi er innforstått med at det skal gjennomføres en gruppesamtale og at det skal gjøres et lydopptak på ca. 45 minutter.

Jeg/vi samtykker til at \_\_\_\_\_ (elevens navn):

- deltar i et gruppeintervju sammen med andre elever fra klassen
- at lærer kan gi opplysninger om mine leseferdigheter og lesevaner
- at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.07.2019

\_\_\_\_\_  
(Signert av prosjektdeltaker/eleven)

\_\_\_\_\_  
(dato)

Foresattes navn \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(Signert av foresatte)

\_\_\_\_\_  
(dato)

**Svarslippen bes returneres skolen snares, og innen torsdag 15.11.18**

Tusen takk 😊

### Diskusjonspunkter til fokusgruppesamtalen

Både innhold og formulering i diskusjonspunktene er kun veiledende. Ved korte svar eller hvis samtalen stopper opp, stilles det oppfølgingsspørsmål. Fokus er på selve samtalen og diskusjon mellom elevene. Jeg vil prøve å formulere diskusjonspunktene på en mest mulig åpent og undrende måte for å få frem elevenes stemme, erfaring og opplevelse.

#### Tema 1: Leseinteresse generelt

- a) Hvordan synes dere det er å lese?
- b) Hva er det som gir dere lyst til å lese?
- c) Hva er deres erfaring med å lese bøker og tekster på iPad (hjemme/skolen)?
- d) Kan dere beskrive forskjell på å lese i bok og på iPad? (teksttype, lengde, fysiske)
- e) Hva (hvilken type tekst) liker dere helst å lese i bok og helst på iPad?
- f) Fortelle litt om hvordan dere i klassen pleier å snakke om de tekstene dere har lest.

#### Tema 2: Tekstsamtale med bok (jeg var tilstede i timen)

- a) Hvordan var det å lese teksten om ... ? (forståelse? passe lang?)
- b) Hvordan opplevde dere det å delta i tekstsamtale med teksten ... ?

#### Tema 3: Tekstsamtale med iPad/læringsbrett (jeg var tilstede i timen)

- a) Hvordan var det å lese teksten om .... ? (forståelse, passe lang?)
- b) Hvordan opplevde dere det var å delta i tekstsamtale med teksten ... ?

#### Tema 4: Forskjell på tekstsamtale *med og uten læringsbrett?*

- a) Hvordan opplever dere forskjellen på en tekstsamtale med bok og med iPad? Har det noe å si for tekstsamtalen om teksten er i bok eller på iPad?
- b) Opplever dere at det har noe å si for hvor mye dere deltar og prater i en tekstsamtale om dere på forhånd har lest teksten i bok eller på iPad?
- c) Opplever dere at det er noen forskjell på hvordan dere forstår en tekst, om den er lest i bok eller på iPad?
- d) Opplever dere at tekstsamtale, med eller uten bruk av iPad, har noe å si for hvor gøy/interessant, det er å lese?

## En oversikt over de to klassene og de to fokusgruppene

Oversikten er basert på observasjonsnotater, og noe informasjon fra lærerne i de to klassene.

Klasse/gruppe A	Klasse/gruppe B
Større kommune i Akershus Antall elever i klassen: ca. 26 Brukt nettbrett i undervisningen: 2 år	Mindre kommune i Akershus Antall elever i klassen: ca. 20 Brukt nettbrett i undervisningen: 1 år
<b>Fokusgruppesamtale</b>	
<b>Gruppe A:</b> 5 informanter fra klasse A. Lydopptak ca. 40 minutter	<b>Gruppe B:</b> 5 informanter fra klasse B Lydopptak ca. 49 minutter
<b>Generelle læreverker og tekster som klassen bruker, basert på informasjon fra lærer</b>	
Bruker Salto læreverker og faktabøker. God i Ord brukes også, men beskrives som gammelt og litt utdatert. Læreren finner ofte andre tekster på nett og kopierer. Lærer oppgir at de har det meste på brett.	Bruker bla. Gaia læreverker Nettsider laget for skoler Elevene er i medium grad vant til å snakke om tekster, både fagtekster og skjønnlitterære tekster. Klassen har ca. 50/50 med tekst på papir og brett. Ofte innskannet tekst på brett.
<b>Tekstgrunnlag for de fire tekstsamtalene</b>	
Brett: <i>Frankenstein monster</i> Tekst fra Salto læreverker, lagt ut til elevene i et PDF-format.  Teksten var fordelt i to spalter over en halv side. Teksten inneholdt engelske navn. Ingen ordforklaringer, verken i teksten eller faktarute. Et større bilde dekket nedre halvdel av PDF-filen.  Ark: <i>Bestevenner</i> (A3-format). Nynorsk, sangtekst av Odd Nordstoga.	Brett: <i>Mesopotamia</i> Samfunnskapstekst fra nettsiden Zmekk.no, en lærerressurs for elever og lærere på 5.klassetrinn.  En litt lengre tekst med behov for å skyve teksten opp med fingeren, anslagsvis fem-seks ganger, for å kunne lese hele teksten. Videre inneholdt teksten ordforklaringer underveis i teksten og relevante bilder og et mindre fakta avsnitt nederst på siden. To linker nederst på siden. Den ene linken synliggjorde spørsmål til teksten, nederst på

	<p>samme nettside. Den andre ledet til oppgaver på i PDF-format.</p> <p>Bok: <i>Kileskrift</i> Samfunnskapstekst i Gaia 5. Etter min vurdering kan teksten i læreboken karakteriseres som en multimodal tekst med bilder, bildetekst, faktaruter og selve hovedteksten.</p>
<p><b>Metode og lesestrategier som brukes i gjennomføringen av de fire tekstsamtalene</b></p>	
<p>Læreren bruker lesestrategiene i Salto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Superblikket – overskrift, bilder</li> <li>- Alt jeg vet - bakgrunnskunnskap</li> <li>- Lesemåte – lete-, oversikts-, dybdelese</li> <li>- Tenkestopp – handling</li> <li>- Oppsummering – lage «finne»- og «tenke» spørsmål sammen med læringspartneren</li> </ul> <p>(Aslam et al., 2015)</p>	<p>Bruker ingen spesiell metode for tekstsamtaler, men brukte strategiene;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aktivisere bakgrunnskunnskapene hos elevene</li> <li>- Ser på- og snakker om overskrift, bilde, bildetekst og selve hovedteksten</li> <li>- Snakket om tekstens handling, vanskelige ord i teksten, tekstsjanger samt spørsmålsgenerering</li> <li>- Læreren leser to avsnitt fra teksten høyt for elevene</li> </ul>
<p><b>Korte observasjons-notater fra de fire tekstsamtalene basert på min fortolkning</b></p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Etter kun en kort pause startet timen.</li> <li>• Jeg fikk forståelsen for at elevene fikk mindre tid til å snakke med læringspartneren, enn de vanligvis pleier.</li> <li>• Brukte ca. 50 minutter på tekstsamtale rundt de to tekstene, en liten pause imellom.</li> <li>• De to tekstsamtalen etter hverandre, med kun en liten pause imellom.</li> </ul> <p><b>Innledende samtale</b> (før tekstsamtalen):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Læreren ga kort og rask informasjon om at dem skulle snakke om teksten de hadde hatt i lekse.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rolig atmosfære i klasserommet. Jeg kom i slutten av et friminutt der elevene lytter/ser på en musikkvideo og elever kommer litt etter litt inn og setter seg ved pulten.</li> <li>• Brukte drøyt en time på tekstsamtalen rundt de to tekstene.</li> <li>• De to tekstsamtalene ble gjennomført uten pause imellom.</li> </ul> <p><b>Innledende samtale</b> (før tekstsamtalen):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Læreren informerte om at det var en norsktime, men at de likevel skulle bruke en samfunnsfagtekst.</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informerte om at målet med timen var å vite mere om Mesopotamia.</li> <li>- Elevene hadde på forhånd litt bakgrunnskunnskap om teksten på brettet fordi de hadde hatt teksten i bok som leselekse.</li> </ul>
<b>Tekstsamtale basert på tekst lest på læringsbrett</b>	
<p><b>Tekstsamtale 1:</b>  <b>Brett - Frankensteins monster:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elevene hadde på forhånd, lest teksten på brett.</li> <li>- Alle elever hadde teksten på brett foran seg.</li> <li>- «Hvilken type tekst er dette?»  1) Diskuterer med læringspartneren  2) Felles – håndsopprekking</li> <li>- Hvorfor er bilde valgt?</li> <li>- Hvorfor er det med bilder?</li> <li>- Vanskelige ord?</li> <li>- Lage «finne og tenke»-spørsmål sammen med læringspartneren</li> <li>- Oppsummering samt hva elevene syntes om teksten.</li> </ul>	<p><b>Tekstsamtale 1:</b>  <b>Brett - Mesopotamia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Læreren startet med å aktivisere elevenes bakgrunnskunnskap ved å repetere og å snakke om tekster fra tidligere.</li> <li>- Teksten ble vist på storskjerm i klasserommet. Brettene lå opp ned på pulten.</li> <li>- Ser på overskrifter og bilder: «Hva tenker du/dere...»-spørsmål. Bekrefter det elevene svarer. Gir ikke svarene, men det er spørsmål elevene kan lure litt på, kanskje svarene kommer i teksten.</li> <li>- Håndsopprekking og svarer etter tur.</li> <li>- Elevene leser teksten på eget brett. Læreren gir beskjed om at de elevene som blir ferdige kan se på påstander og vurdere om de er riktige/gale.</li> <li>- Under lesing: Stille i klasserommet, læreren går rundt i klasserommet. Noen elever sitter med hodetelefoner. Læreren sier ifra når det er et par minutter igjen og at alle kan fokusere på påstandene.</li> <li>- Brettene legges opp ned og teksten kommer opp på storskjerm.</li> <li>- Snakker om ord og navn samt innholdet i teksten.</li> </ul>

## Tekstsamtale basert på tekst lest på *papir*

### Tekstsamtale 2:

#### Ark - Bestevenn:

- Får utdelt et A3 ark med teksten på den ene halvdel og spørsmål på andre.
- Instruks om å bruke «superblikket» - Se på overskriften, se på bildet og danne tanker om hva de tror teksten handler om.
- Elevene leser teksten – deretter;
- Hva handler teksten om?
- Hvilket språk er brukt?
- Hvilken type tekst er dette?
- 1) Diskuterer med læringspartnern  
2) Felles – håndsopprekking
- Læreren forklarer forskjellen på fakta-tekst og dikt.
- Vanskelige ord?

Under denne siste økt er det mye uro i klassen, flere slitne og ukonsentrerte elever, der blant annet arket snurres rundt på pulen, elever sitter med arket på hodet.

- Etter en lengre spisepause starter jeg de to fokusgruppesamtalen.

### Tekstsamtale 2:

#### Bok - Kileskrift:

- Elevene har lest teksten i lekse.
- Elevene har teksten foran seg i boken.
- Læreren leser et avsnitt høyt og leser bildeteksten. Elevene følger med i egen bok.
- Ser og snakker om bilder.
- Snakker om ord og hva de betyr.
- Snakker om innholdet i teksten.
- Læreren skriver på tavlen det elevene sier.
  
- Jeg starter fokusgruppesamtalen når de andre elevene begynner med en tegneoppgave.