

MASTERGRADSOPPGAVE

Motivasjon for lesing og bruk av leseforståelsesstrategier hos gode lesere på 4.trinn

Mette Hansen Moe

**Mastergradstudiet i spesialpedagogikk
Avdeling for lærerutdanning, 2014**



Forord

Denne masteroppgaven er et resultat av min interesse for leseopplæring for elever på småskolen. Jeg har sett at elever har hatt forskjellige måter å tilegne seg leseferdigheter på, og forundret meg over enkelte elevers motivasjon og systematiske arbeid for å avdekke mening i tekst.

Det har vært interessant, lærerikt og ikke minst utfordrende å arbeide med denne masteroppgaven. Jeg har lest mye teori, lært mye om disponering av tid, og fått bekreftelse på egen utholdenhet til å gjennomføre denne studien.

Tusen takk til elever, lærere, inspektører og rektorer ved de to skolene jeg har gjennomført fokusgruppeintervjuene. Med deres velvillige hjelp og imøtekommenhet har jeg kunnet gjennomføre denne studien.

En stor takk til min veileder Rune Andreassen for detaljert og strukturert veiledning. Han har gitt meg tro på mitt arbeid med oppgaven, gitt meg inspirasjon, og fått meg til å reflektere gjennom hele arbeidsprosessen.

Jeg ønsker å takke rektor Iacob Nordby og inspektør Kirsten Semb for å gi meg anledning til å gjennomføre masterstudiet. Samtidig vil jeg rette en stor takk mine øvrige kolleger ved Cicignon skole for oppmuntrende ord underveis i studietiden.

Takk til masterstudentene Elisabeth Klette Lauritzen, som har vært en god støttespiller i hele studieperioden, Elke Becker for mange faglige drøftinger, og ikke minst til Lise Grindal for gjennomlesing og språkvasking av oppgaven.

Til sist, men ikke minst, en stor takk til Lasse, min mann, mine barn og mine søstre for all støtte og hjelp i studieperioden. Takk for at dere trodde på at jeg kunne gjennomføre!

Fredrikstad, november 2014

Mette Hansen Moe

Sammendrag av masteroppgaven

1. Tittel

Motivasjon for lesing og bruk av leseforståelsesstrategier hos gode lesere på 4.trinn

2. Bakgrunn og formål

Min egen erfaring fra praksis med lese og skriveopplæring på småskoletrinnet gjør at jeg ønsker å belyse gode lesere på 4. trinn, deres bruk av leseforståelsesstrategier, og hva som motiverer dem for lesing. Etter mine erfaringer ser det ut til at gode lesere fort tilegner seg gode lesestrategier, og at de ofte er meget motiverte for å lese forskjellige tekster. Formålet med denne studien er å rette blikket mot hva gode lesere gjør for å avdekke mening i tekster, og hva som motiverer dem. Jeg ønsker også å rette oppmerksomheten mot forskjeller mellom hva som motiverer jenter og gutter til lesing, og om det er forskjeller mellom jenters og gutters anvendelse av leseforståelsesstrategier i lesingen. Studien vil kunne være et lite bidrag til økt kunnskap og forståelse for gode lesere på 4.trinn.

3. Problemstilling

«Hva kjennetegner motivasjon hos gode lesere på 4.trinn, og hvordan bruker disse elevene leseforståelsesstrategier i møte med tekst?»

For å belyse den todelte problemstillingen har jeg utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan kommer indre motivasjon for lesing til uttrykk hos gode lesere på 4.trinn?
- 2) Hvordan kommer ytre motivasjon for lesing til uttrykk hos gode lesere på 4.trinn?
- 3) Er det forskjell på jenters og gutters motivasjon for lesing i dette utvalget?
- 4) Hvilke typer leseforståelsesstrategier kommer til uttrykk hos gode lesere på 4. trinn?
- 5) Er det forskjell på jenters og gutters bruk av leseforståelsesstrategier?

4. Metode

Jeg har valgt kvalitativ metode og fokusgruppeintervjuer for å belyse problemstillingen. Informantene er elever på 4.trinn og som er gode lesere. Intervjuguiden er todelt og inneholder i den ene delen spørsmål som avdekker indre og ytre motivasjon for lesing. Den andre delen forsøker å sette fokus på hvilke leseforståelsesstrategier elevene i utvalget valgte å bruke i møte med en konkret tekst som de fikk i oppgave å lese.

5 Analyse

Jeg har valgt å analysere teksten i fire av seks utvalgte trinn etter Kvale og Brinkmann (2009:203-204). De første trinnene omhandler: 1) hvordan intervjupersonene beskriver sin livsverden, 2) intervjupersonene gjør nye oppdagelser i løpet av intervjuet som påvirker samtalen videre, 3) intervjueren gjør fortetninger og fortolkninger i løpet av intervjuet som medfører til at intervjuet blir korrigert underveis, 4) det transkriberte intervjuet tolkes av intervjueren.

6.Resultater

Mine informanter gir uttrykk for at de er mest indre motiverte for lesing og at de leser lange serier med skjønnlitterære bøker. Flere gutter enn jenter leser faktalitteratur, mens jentene sier at de leser eventyr i større grad enn det guttene gjør. Guttene søker ytre motivasjon som anerkjennelse fra venner, og noen få fra familie, mens jentene ser ut til å søke anerkjennelse fra foresatte og familie i forhold til lesing av skjønnlitterær litteratur. Å søke anerkjennelse for å lese faglitteratur som skolebøker ser ut til å være likt blant mine informanter. Halvparten av jentene og halvparten av guttene ga ikke uttrykk for å søke anerkjennelse for lesing av faglitteratur, mens de andre søkte anerkjennelse fra familie og medelever. Kun en elev nevner konkurranse i forhold til medelevene. Det kan imidlertid være tilsnitt av konkurranse i det at elevene sier at de ønsker å bli flinkere til å lese.

De ser ut til at jenter og gutter anvender de forskjellige leseforståelsesstrategiene på ulike måter. Guttene i mitt utvalg knyttet raskere gammel kunnskap til ny kunnskap, slik at elaboreringsstrategiene kom tydelig til uttrykk. Det ser også ut til at guttene overvåker lesingen mer aktivt enn jentene. Hukommelsesstrategiene ble også brukt forskjellig. Kun funnene av elevenes bruk av organiseringsstrategiene i lesingen var ganske likt mellom gutter og jenter.

Kort oppsummert ser det ut til at elevene i mitt utvalg opplever stor grad av mestring ved lesing av skjønnlitterære tekster og fagtekster. De velger helst å lese skjønnlitterære tekster, og det er først og fremst indre motivasjon som er drivkraften. Utover det kan det se ut til at enkelte leseforståelsesstrategier brukes forskjellig mellom gutter og jenter.

Innhold

Forord.....	s. 2
Sammendrag	s. 3
Innhold.....	s. 5
<u>1. Innledning</u>	s. 9
1.1 Problemstilling.....	s. 11
1.2 Oppgavens struktur/oppbygging.....	s. 12
<u>2. Teori</u>	s. 14
2.1 Kognitiv teori om lesing.....	s. 14
2.2 Sosial kognitiv teori.....	s. 15
2.3 Lesing.....	s. 15
2.4. Leseforståelse.....	s. 17
2.4.1 Språklig bevissthet.....	s. 18
2.4.2 Bakgrunnskunnskaper.....	s. 18
2.4.3 Forståelsesstrategier.....	s. 19
2.4.4 Kognitive evner.....	s. 19
2.5 Leseforståelsesstrategier.....	s. 20
2.5.1 Hukommelsesstrategier.....	s. 21
2.5.2 Organiseringsstrategier.....	s. 22
2.5.3 Elaboreringsstrategier.....	s. 22
2.5.4 Overvåkningsstrategier.....	s. 23
2.5.5 Overflate og dybdestrategier.....	s. 23

2.6 Metakognisjon i forhold til leseforståelse.....	s. 23
2.7 Forskjeller mellom jenters og gutters bruk av leseforståelsesstrategier.....	s. 24
2.8 Undervisning som bygger opp under leseforståelsesstrategier.....	s. 24
2.9 Motivasjon for lesing.....	s. 25
2.9.1 Indre motivasjon for lesing.....	s. 26
2.9.1.1 Nysgjerrighet	s. 28
2.9.1.2 Preferanse for utfordringer.....	s. 28
2.9.1.3 Involvering.....	s. 29
2.9.2. Ytre motivasjon for lesing.....	s. 29
2.9.2.1 Anerkjennelse.....	s. 29
2.9.2.1 Konkurransen.....	s. 29
2.9.3 Forskjeller mellom indre og ytre motivasjon for lesing.....	s. 30
2.9.4 Forskjeller mellom jenters og gutters motivasjon for lesing.....	s. 30
2.10 Self-efficacy.....	s. 31
2.11 Undervisning som bygger opp om lesemotivasjon.....	s. 32
2.12 Sosiale relasjoner.....	s. 33
2.13 Oppsummering av teoretisk fundament.....	s. 34
<u>3. Metode.....</u>	s. 35
3.1 Godkjenning av Personvernombudet	s. 35
3.2 Metoder i pedagogisk forskning.....	s. 35
3.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	s. 37
3.4 Utvalg.....	s. 38
3.5 Etske hensyn.....	s. 41

3.5.1 Informert samtykke.....	s. 42
3.5.2 Konfidensialitet.....	s. 43
3.5.3.Forskningens konsekvens.....	s. 43
3.6 Fokusgruppeintervju.....	s. 44
3.6.1 Utprøving av fokusgruppeintervju.....	s. 46
3.6.2 Plan for gjennomføring av fokusgruppeintervju.....	s. 47
3.7 Intervjuguide med gjennomføring av intervjuer	s. 48
3.7.1 Refleksjon over gjennomføring av intervju.....	s. 52
3.8 Transkripsjon.....	s. 53
3.9 Reliabilitet.....	s. 54
3.10 Validitet.....	s. 55
3.11 Analyse	s. 57
<u>4.Presentasjon av funn.....</u>	s. 60
4.1 Motivasjon for lesing hos elever på 4. trinn	s. 60
4.1.1 Hvordan kommer indre motivasjon for lesing til uttrykk hos elever på 4.trinn?	s. 60
4.1.2 Hvordan kommer ytre motivasjon for lesing til uttrykk hos Elever på 4.trinn?.....	s. 64
4.1.3 Er det forskjeller på gutters og jenters motivasjon for lesing i dette utvalget?.....	s. 66
4.2 Gode leseres bruk av leseforståelsesstrategier på 4. trinn.....	s. 69
4.2.1 Hvilke typer leseforståelsesstrategier kommer til uttrykk hos gode lesere på 4.trinn ?.....	s. 69

4.2.2. Er det forskjeller mellom jenters og gutters bruk av leseforståelsesstrategier?.....	s. 75
5.Oppsummerende diskusjon av teori og resultater i forhold til problemstilling.....	s. 79
5.1 Oppsummering og drøfting av funn om elevers lesemotivasjon	s. 79
5.2 Oppsummering og drøfting av funn om bruk av leseforståelsesstrategier i møte med tekst.....	s. 82
5.3 Svakheter og usikkerhet ved min studie.....	s. 84
6. Avslutning.....	s. 88
7. Litteraturliste	s. 90
8.Vedlegg.....	s. 96
1. Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet.....	s. 96
2. Samtykkeerklæring	s. 98
3. Personvernombudet for forskning. Prosjektvurdering- Kommentar.....	s. 99
4. Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS. Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger.....	s. 100
5. Teksten: «Et hav av skrot».....	s. 101

1. Innledning

Leseferdigheter blant elever på 4. trinn ble kartlagt senest i 2011 gjennom PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) hvor 48 land deltok. Funnene i kartlegging fra 2011 viser at elevenes resultater er betydelig bedre enn fra de tidligere studiene fra henholdsvis 2001 og 2006, hvor resultatene til norske elever viste at de lå under det internasjonale gjennomsnittet. I 2001 var Norge blant de landene som hadde størst spredning mellom sterke og svake lesere. Resultatene fra PIRLS (2011:49) viser at spredningen er betraktelig redusert, og at norske elever på 4. og 5. trinn nå har minst spredning mellom svake og sterke lesere blant landene som deltar i PIRLS undersøkelsen. Jentene leser bedre enn guttene, men forskjellene mellom kjønnene er redusert (PIRLS 2011:7). Norske elever ligger nå over det internasjonale gjennomsnittet på 4. og 5. trinn. Tidligere viste PIRLS undersøkelsen at norske elever hadde vansker med å lese faktatekster, mens denne studien viser at elevene på 4. og 5. trinn nå leser faktatekster like godt som litterære tekster. Forskning i følge PISA (Programme for International Student Assessment 2009:63) viser at elever med manglende leseferdigheter kan ha vansker med å tilegne seg grunnleggende ferdigheter senere i livet. Det ser også ut til at det er vanskelig overbygge de «hullene» i grunnopplæringen som oppstår når man strever med å tilegne seg kunnskap fordi leseferdighetene er svake.

Kunnskapsløftet. Fag og læreplaner i grunnskolen (2010:18-19) legger vekt på at undervisningen skal gi elevene grunnleggende ferdigheter som må være tilstede for at elever skal ha utbytte av opplæringen. De grunnleggende ferdighetene er; å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy. Grunnleggende ferdigheter skal integreres i kompetansemålene i alle fag. Leseferdigheter skal således utvikles i alle fag.

Utviklingen av leseferdighet går fra å forstå sammenhengen mellom fonem og grafem og kunne trekke bokstaver sammen til ord, det vil si- grunnleggende avkoding og forståelse av enkle tekster, til å kunne forstå, tolke, reflektere over, og vurdere stadig mer komplekse og sammensatte tekster i ulike sjangere. Å kunne forstå teksters innhold, kunne stille seg kritisk til tekster, kunne kontrollere kilder og velge ut tekster i forhold til egne holdninger og livsoppfatninger, er i økende grad viktig, da tilfanget av tekster er stort, dersom man også inkluderer tekster som man finner på Internett (Bråten 2007:214). Utviklingen av gode leseferdigheter forutsetter at elevene leser mye og ofte. Gode lesere benytter

leseforståelsesstrategier som er tilpasset formålet med lesingen og har god metakognitiv kompetanse (Roe 2008:85). Elever omgis daglig av tekster som blant annet litteratur, aviser, brosjyrer, skilt, filmer, tekster på data og andre digitale media, og blir i økende grad avhengige av å beherske gode leseferdigheter. I mitt arbeid har jeg sett elever som gir uttrykk for at de ikke vil lese høyt med andre tilstede, og elever som lærer tekster utenat for å skjule manglende leseferdigheter. Jeg har også sett elever som bruker strategier i lesingen effektivt alt etter målet for lesingen tidlig i leseopplæringen. John Guthrie (2004:3) hevder at dyktige lesere har god kognitiv kompetanse som kommer til uttrykk ved at de benytter et variert utvalg av leseforståelsesstrategier i lesingen. De benytter bakgrunnskunnskaper, søker informasjon, oppsummerer, organiserer etablert kunnskap overvåker lesingen underveis. Gode leseferdigheter gir mennesker muligheter til å delta i sosial samhandling og gir muligheter for selvhevdelse og tilhørighet, personlig utfoldelse og utvikling. Gabrielsen ser på lesing både i et samfunnsperspektiv og et individperspektiv. Samfunnsperspektivet sees i forhold til å «(...) kunne opprettholde og videreutvikle demokratiske verdier» (Gabrielsen 2011:146). Han viser til de demokratiske grunnverdiene som ivaretas ved at mennesker har muligheter for å kunne ta imot informasjon og informere andre samt å uttrykke egne meninger og syn. Mennesker med mye utdanning har også betydelig større muligheter i arbeidsmarkedet enn de som har lite utdanning. I forhold til individperspektivet viser han til at lesesvake opplever fravær av mestring og at dette på sikt påvirker deres selvbylde og livskvalitet (Gabrielsen 2011:153). Lesing er derfor en ferdighet som elever må mestre for å kunne ta del i undervisningen, kunne motta informasjon, og etter hvert få en plass i arbeidsmarkedet. For å bli en god leser må lesing være en aktivitet som prioriteres høyt, og ofte er det motivasjonen for lesing som er avgjørende for hvor mye den enkelte leser.

Dyktige lesere er ofte motiverte for lesing (Roe 2008:43). De leser fordi de ønske å lære, har tro på at de lykkes i lesingen og tiltro til egen leseferdigheter. Gode lesere komplimenterer ny kunnskap med gammel slik at de utvider egen kunnskap. I følge Schunk, Pintrich & Meece (2008:4) er motivasjon mer en prosess enn et produkt. Det tolker jeg som at motivasjon for lesing kontinuerlig må jobbes med i skolen for at elever skal bli gode lesere. Det handler om å finne ut hva som motiverer den enkelte elev til å lese. Elever som opplever å føle mestring, forstår innholdet i tekster og leser av egen glede, vil ha en indre motivasjon for å lese. De leser ofte av nysgjerrighet for å avdekke tekstens innhold, og kan lete etter tekster som gir dem utfordringer. Elever som er indre motiverte for lesing involverer seg i tekstene og vil gjerne fortsette å lese. Dette forsterker ofte leseferdighetene. Ytre faktorer som å konkurrere

med medelever om hvor mange bøker man har lest, motta positive forsterkninger i form av klistremerker og lignende kan virke motiverende. Elever kan også respondere på anerkjennelse fra lærere, foreldre og medelever og bli motiverte til å lese. Guthrie hevder at gode lesere er sosialt engasjerte. « In sum, engaged readers are strategic, motivated, knowledge –driven and socially interactive» (Baker, Dreher & Guthrie, 2000 i Guthrie, 2004:3).

Etter å ha jobbet flere år med leseopplæring med elever i småskolen ser jeg at det er mange gode lesere som er motiverte for å lese både på skolen og i fritiden. Jeg har observert lesestrategiene til flere gode lesere, og ser at enkelte elever benytter leseforståelsesstrategier i lesingen tidlig i leseopplæringen. Jeg tenker derfor at det kan være sammenhenger mellom motivasjon for lesing og bruk av leseforståelsesstrategier. Etter mine erfaringer benytter få svake lesere bevisste leseforståelsesstrategier. De må ofte motiveres for å lese, og det er trolig disse elevene som vil ha best utbytte av eksplisitt strategiundervisning (Guthrie 2004:3).

I denne studien vil jeg sette fokus på gode lesere på 4.trinn, deres motivasjon for lesing og hvilke lesestrategier de benytter i møte med tekst. Jeg ønsker også å undersøke hva som motiverer gutter og jenter til å lese. I tillegg vil jeg belyse hvorvidt det er forskjeller mellom gutter og jenters motivasjon for lesing, og forskjeller i bruk av lesestrategier mellom gutter og jenter.

1.1 Problemstilling

Mitt utgangspunkt for oppgaven er at jeg har arbeidet mye med leseopplæring for elever på 1.-4.trinn. Jeg ser at motivasjon for lesing blant elever er meget varierende, og at elever benytter ulike strategier når de leser. Elever får opplæring i lesing slik at de kan avkode tekster, mens eksplisitt opplæring i å bruke leseforståelsesstrategier i lesing av forskjellige tekster ofte varierer fra skole til skole. Imidlertid hevder Guthrie (2004:3) til at gode lesere benytter forskjellige leseforståelsesstrategier i lesing, og tilpasser strategiene i forhold til målet med lesingen. Samuelstuen (2002: 144) viser til at det er sammenhenger mellom strategibruk og leseprestasjoner hos 10. klasse elever. Hun påpeker at det allerede i L 97 (Læreplanverket for den 10 årige grunnskolen 1997) skulle vektlegges at elevene på ungdomstrinnet skulle «(...) lære å lære, og at de skal kunne reflektere over og samtale om en rekke forskjellige typer tekster»(Samuelstuen 2001:144). Samuelstuen (2002:144) viser videre

til Lie et al. (2001) hvor de hevder at «Konkrete mål for arbeide med lesestrategier og tekstforståelse glimrer med sitt fravær». Pearson (1993) i Roe (2008:85) hevder at gode lesere utvikler ofte et større utvalg av strategier i forhold til målene de setter seg for lesing på egenhånd. Dette underbygges av Zimmermann & Martinez-Pons (1990) og Samuelstuen (2002:144) som hevder at prosessen med å regulere lesingen utvikler seg over tid til å bli målrettet og effektiv, og at ferdighetene utvikles ved hyppig eksponering for tekster. Både amerikansk og europeisk forskning viser at det ikke foregår tilstrekkelig nok undervisning av leseforståelsesstrategier (Durkin, 1978/79; Pressley et al., 1998 samt De Corte; Verschaffel & Van De Ven i Andreassen 2008:28-29).

Schunk, Pintrich & Meece (2008: 236) hevder at motivasjon for lesing kan være styrt av både indre og ytre faktorer. Leseferdigheter og lesemotivasjon henger ofte sammen. Gode lesere leser ofte mye variert litteratur, og benytter strategier som er nyttige i forhold til målet med lesingen. Motivasjonen for lesing forsterkes i følge Wigfield & Tonks (2004:253) ofte når leseren opplever mestring og leseglede. Det kan medføre til at eleven velger å lese tekster med vanskelige ord fordi han/hun oppfatter seg selv som en god leser, og derfor motiveres til å lese utfordrende tekst.

I min studie velger jeg å intervju gode lesere for å finne ut hva som motiverer dem til å lese samt å undersøke hvilke leseforståelsesstrategier de benytter i møte med tekst. Jeg spør også om hva slags litteratur de velger å lese, og hva som påvirker valg av litteratur. I tillegg vil jeg se på forskjeller mellom gutter og jenter i forhold til bruk av leseforståelsesstrategier og motivasjon for lesing. Forskningsintervjuene som foretas er derfor eksplisitt rettet mot å belyse problemstillingen.

Min problemstilling er:

Hva kjennetegner motivasjon hos gode lesere på 4.trinn, og hvordan bruker disse elevene leseforståelsesstrategier i møte med tekst?

1.2 Oppgavens struktur/ oppbygning

Oppgaven omhandler de to hovedpunktene motivasjon for lesing og elevs bruk av leseforståelsesstrategier i møte med tekst. I kapittel to, som er oppgavens teoridel, skriver jeg om kognitiv teori og sosial kognitiv teori om lesing. Under punkt 2.3 skriver jeg om lesing, og

nevner kort forskjellige strategier ved ordavkodning. Deretter belyser jeg leseforståelse og går inn på språklig bevissthet, bakgrunnskunnskaper, forståelsesstrategier og kognitive evner i forhold til leseforståelse. Så følger en utdyping av begrepet leseforståelsesstrategier før jeg gjør rede for ulike typer strategier. Avslutningsvis i denne delen skriver jeg om metakognisjon og forskjeller mellom jenters og gutters bruk av leseforståelsesstrategier, før jeg kort belyser verktøy som kan brukes i undervisning for å fremme elevers bruk av leseforståelsesstrategier. Motivasjon for lesing er det andre hovedpunktet i min oppgave. Dette begrepet belyses, og jeg legger vekt på redegjøre for indre og ytre motivasjon for lesing med underkategorier av disse begrepene. Deretter skriver jeg om forskjellen mellom indre og ytre motivasjon før jeg skriver om forskjeller mellom jenters og gutters motivasjon for lesing, self –efficacy, undervisning som bygger opp om lesemotivasjon og sosiale relasjoner. Til sist i dette kapitlet gjør jeg en oppsummering av oppgavens teoretiske fundament.

I oppgavens tredje kapittel som omhandler metodedelen, formell godkjenning av studien, problemstilling og forskningsspørsmål, utvalg og etiske hensyn. Deretter skriver jeg om fokusgruppeintervju som verktøy for å innhente empirisk data, utprøving av fokusgruppeintervju, plan og gjennomføringen av intervjuer, og intervjuguide med gjennomføring av intervjuer med elever på 4. trinn. Så skriver jeg om refleksjoner over gjennomføring av intervju og transkripsjon. Jeg belyser også hvordan reliabiliteten og validiteten ivaretas i denne studien, før jeg i analysen redegjør for kategorisering av data.

Kapittel fire omhandler presentasjon av de funnene som er gjort når det gjelder elevers bruk av leseforståelsesstrategier og motivasjon for lesing i mitt utvalg av 4. klasse elever som ansees å være gode lesere.

Deretter følger en oppsummerende diskusjon av teori og resultater i forhold til problemstillingen i kapittel fem. Så følger en drøfting av svakheter og usikkerheter ved min studie, før jeg i kapittel seks avrunder oppgaven.

2. Teori

I teoridelen skriver jeg først om kognitiv og sosial kognitiv teori og definerer begrepet lesing. Deretter skriver jeg kort om strategier for ordavkodning for å belyse hvor vesentlig rask avkodning er for lesingen, hvor viktig dette er for leseflyten, og igjen hvordan avkodingen influerer på forståelsen av innholdet i tekst. Så skriver jeg om leseforståelse, språklig bevissthet, bakgrunnskunnskaper, forståelsesstrategier, kognitive ferdigheter i forhold til leseforståelse. Under punkt 2.5 beskriver jeg leseforståelsesstrategier og redegjør for de forskjellige strategiene; hukommelsesstrategier, organiseringsstrategier, elaboreringsstrategier og overvåkningsstrategier. Så skriver jeg om overflate- og dybdestrategier, forskjeller mellom jenters og gutters bruk av leseforståelsesstrategier, metakognisjon og undervisning som styrker bruk av leseforståelsesstrategier i forhold til leseforståelse.

Deretter belyser jeg begrepet motivasjon for lesing, før jeg skriver om indre motivasjon som omfatter nysgjerrighet, preferanse for utfordringer, involvering og oppfatning av kontroll. Så belyser jeg ytre motivasjon som omhandler anerkjennelse og konkurranse. Deretter skriver jeg om forskjellen mellom indre og ytre motivasjon, forskjeller mellom jenters og gutters motivasjon for lesing, og self-efficacy, før jeg avslutningsvis i teoridelen viser til undervisning som bygger opp om lesemotivasjon og sosial relasjoner før jeg gjør en kort oppsummering av teoretisk oppgavens teoretiske fundament.

2.1 Kognitiv teori

Kognitiv teori i forhold til leseopplæring i skolen belyser «(...) innsikten i enkeltindividets utvikling av ulike delferdigheter i lesing» (Kulbrandstad 2003:33). Lesing er i følge La Berge & Samuels i Andreassen (2008:9) «(...) en av de mest komplekse av alle kognitive aktiviteter» innenfor pedagogisk psykologi. Kognisjon handler om de tanker, kunnskaper, oppfatninger, forestillinger og meninger som er bevisste hos leseren (Bø & Helle, 2002:127-128). Kognisjon kan, etter min tolkning, omfavne indre tale og tanker. Vygotsky (1962) i Pressley (2006:100), påpeker at indre tale er vesentlig forskjellig fra ytre tale, men er avgjørende for kognitiv utvikling og læring av forskjellige ferdigheter og fag. Vygotskys teorier belyser nødvendigheten av at barn må være i kontinuerlig samhandling med andre for å utvikle språklig kompetanse og på denne måten opparbeide grunnleggende begreper (Pressley 2006:102). Han hevder også at omgivelsene på den måten vil kunne bidra til at barnet utvikler seg innenfor sin nærmeste utviklingszone. Forståelse av ord er sammen med

opplevelser avgjørende for å skape et «bakteppe» for å kunne tolke og forstå tekster. I samhandling med tekst er det disse bakgrunnskunnskapene som medvirker til å kunne se sammenhenger, trekke analogier, kunne lese mellom linjene og foreta slutninger i såkalte inferenser på bakgrunn av informasjon som hentes ut av tekstens innhold.

2.2 Sosial kognitiv teori

I forhold til motivasjon, holdninger og selvoppfatning om lesing er det relevant å trekke inn teoretikeren Albert Bandura (1977). Hans teori er i utgangpunktet bygget på en behavioristisk grunntanke som er lite opptatt av kognisjon som et grunnlag for læring. Bandura utarbeidet etter hvert sosial- kognitiv teori. Bråten (2002:165) viser til Banduras definisjon fra 1986: «Sosial kognitiv teori ser menneskelig aktivitet som et resultat av gjensidig påvirkning mellom personlige faktorer (kognitive, affektive og biologiske hendelser), atferd og hendelser i omgivelsene». Disse faktorene påvirker hverandre. Bandura viser til læring gjennom modellering ved å observere og etterligne andre. (Bandura 1977: 40-41). Dette betyr at det enkelte individs styrke og kapasitet til å oppnå egne målsettinger ikke kun er knyttet opp mot enkeltindividet, men også favner kollektiv handlekraft. Han mener at kollektiv handlekraft er sterkere enn enkeltindividenes handlekraft hver for seg (Bråten 2002:22). Bandura presenterer også begrepet «self-efficacy» hvor han belyser menneskers tro på egen mestring og hvorledes dette påvirker syn på seg selv, motivasjon, og holdninger til lesing (Bandura 1977:80). Dette omtales nærmere under oppgavens punkt 2.9.

2.3 Lesing

Innenfor en kognitiv tradisjon består lesing, i følge Høien og Lundberg (2012:49), av avkoding og forståelse. De hevder at avkodingen utgjør den mer tekniske delen av lesingen der eleven må kunne beherske både lydering, kjenne til fonem med tilhørende grafem, stavelseslesing og automatisk ordavkoding. Ordavkoding er, i følge Bråten (2007:45), «(...) den grunnleggende prosessen som innebærer at leseren identifiserer en rekkefølge av skriftegn som et ord og henter fram ordets lyd og mening fra hukommelsen». Ordavkodingen består også av «(...) (1) bevissthet om skrift og kunnskap om begreper som angår skrift, (2) alfabetisk kunnskap, (3) staving og (4) gjenkjenning av hele ord (Vellutino, i Bråten 2007:48).

I den første fasen i leselæringen brukes gjerne logografisk strategi. I denne fasen har ikke leseren forstått det alfabetiske prinsipp, som i følge Høien og Lundberg (2012:50) viser til at eleven kan koble fonem (språklyder) mot tilhørende grafem (bokstavtegn). Eleven

gjenkjenner i logografisk lesing hele ordbilder, og bokstavenes plassering har liten betydning i denne fasen.

Lesing med fonologisk strategi kjennetegnes ved at en språklyd (fonem) har et tilhørende tegn (grafem), og språklydene eller stavelserne trekkes sammen til lydmessige helheter (ord). Elevene lytter ut lyder i språket og lærer å knytte disse opp imot tilhørende bokstavtegn. Fonologisk strategi gir eleven verktøy til å lydere seg fram til og å kunne avkode nye og ukjente ord.

Det er viktig for leseutviklingen at leseren tilegner seg ortografisk strategi. Det skjer når leseren gjenkjenner hele eller deler av ord raskt og korrekt uten å gå veien om den fonologiske strategi. Dette medfører at «leseren kan gå direkte fra ordets ortografiske representasjon i mentalt leksikon til ordets uttale og mening» (Høien og Lundberg 2012:51). Høien og Lundberg hevder også at «forutsetningen for ortografisk lesing er at leseren har sett ordet en rekke ganger, og dermed har fått etablert en ortografisk representasjon for ordet i langtidsminnet». Leserens må ha en språklig forståelse, samt forståelse av skriftspråkets prinsipp, og kunne benytte dette for å finne ut hva som står skrevet. Forståelsesprosessene er avhengig av leserens erfaringsgrunnlag og evne til å knytte tekstens innhold opp imot egne referanser, strategier, kunnskaper, ferdigheter, tolkninger, kunne trekke slutninger og analogier. På den måten krever forståelsesprosessene stor grad av kognitiv bevissthet og kan ikke automatiseres. For å kunne lese er det med andre ord et avhengighetsforhold mellom avkodingen og forståelsen. Dersom man mestrer disse delferdighetene godt, og har referanser og ordforråd å knytte tekster til, vil det kunne gi følelse av mestring i forhold til lesing. I følge Pressley (2006:62) vil lesere med et rikt ordforråd ha bredere grunnlag for å forstå og tolke innhold i tekster enn lesere med dårligere ord- og begrepsgrunnlag. Bråten (2007:48-49) hevder at prinsippet om de grunnleggende ordavkodingsferdighetene må være tilstede, samtidig som han hevder at kunnskaper om tekstens innhold og struktur og evne til å anta hva teksten handler om vil være avgjørende for leseforståelsen. I tillegg til dette må man kunne knytte gammel kunnskap til ny kunnskap for å få dypere forståelse av innholdet (Bråten 2007:12).

Ut ifra dette ser vi at lesing er et resultat av systematisk avdekking av forholdet mellom bokstav, ord, innhold og tilknytning til eget erfaringsgrunnlag, samt ofte hardt arbeid. Dersom forventningene til å mestre lesing innfris, opplever man at det gir mening å lese. Lesingen blir en positiv forsterking i seg selv etter hvert som man arbeider seg igjennom tekst, gjenkjenner

ord, forstår sammenhenger og ikke minst kan formidle til andre at man kan lese, og hva man har lært.

2.4 Leseforståelse

I tillegg til ordavkodning vil jeg gå inn på andre vesentlige komponenter som er av betydning for leseforståelsen. Det er språklig bevissthet, bakgrunnskunnskaper, kognitive ferdigheter, samt forskjellige leseforståelsesstrategier og motivasjon for lesing. Både avkodning og forståelse må være tilstede for at man skal kunne finne mening i tekst. Dersom det er svikt i en av disse ferdighetene vil det ha stor innvirkning på lesingen. Er avkodningen langsom, vil det være vanskelig å hente ut meningen i teksten da leseren ofte har stort fokus på selve avkodningen, og det kan være vanskelig å huske og forstå innholdet i teksten. Selv om leseren har adekvate avkodningsferdigheter så må forståelsen av ordenes betydning være tilstede for at leseren skal hente ut meningen i tekst. Samtidig må leseren evne å huske ord og setninger for å få forståelse av tekstens innhold.

Leseforståelse defineres av Ivar Bråten (2007:45) som

(...) å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst. På den ene siden dreier det seg altså om å *utvinne* eller *frambringe* den meningen som teksten formidler-det vil si tekstnær forståelse- og på den andre siden dreier det seg om å *skape* mening ved å trekke slutninger som går utover tekstens bokstavelige mening.

Med utgangspunkt i Bråtens definisjon innebærer god leseforståelse at man behersker flere delferdigheter i møte med tekst. Dette gjelder ordavkodning og forståelse, samt at man må ha kunnskap om både språklige ferdigheter og skriftspråklige ferdigheter. Forståelsen av ordenes betydning er avgjørende for å forstå helheten i en tekst. Dersom man har begrenset ord- og begrepsforståelse vil det ha stor betydning for hvordan man klarer å finne mening i teksten. God leseforståelse innebærer med andre ord at man evner å benytte et bredt register av kognitive ferdigheter for å lese og forstå innholdet i tekst, og at man kan benytte forskjellige forståelsesstrategier i lesing. Det betyr at man benytter mange forskjellige delferdigheter samtidig, og at det kontinuerlig foregår en samhandling mellom disse for å finne mening i tekstens innhold. Andreassen (2008:7-8) skiller mellom leseforståelse og lytteforståelse, der leseforståelsen er helt avhengig av hvorledes teksten blir avkodet og tolket ut ifra ferdigheter og bakgrunnskunnskaper, mens lytteforståelsen ofte forholder seg til kommunikasjonen som skjer mellom mennesker.

2.4.1 Språklig bevissthet

Språklig bevissthet handler i følge Kulbrandstad (2003 :84) om «(...) evnen til å forstå at språket både har en innholdsside og en formside, og til å kunne veksle mellom disse to perspektivene». Her omfattes også den fonologiske bevissthet, som igjen har stor innvirkning på leseferdighet. I dette ligger blant annet kjennskap til bokstav, tall, ord, stavelser og setninger (Kulbrandstad 2003: 92). Språklig bevissthet handler også om språkstrukturer som har innflytelse på leseforståelsen. Det er syntaktisk bevissthet som omhandler evne til å avdekke feil i lesing fordi man oppdager grammatisk uoverensstemmelse eller at setninger blir uten mening. Pragmatisk bevissthet handler om bevissthet for språkets fleksibilitet i kommunikasjon. (Bråten 2007:54).

Bråten (2007:53) viser til at elevers muntlige språkferdigheter er avgjørende for leseforståelsen. Han viser til at det er av vesentlig betydning at elevene har et variert ordforråd, god begrepsforståelse og varierte bakgrunnskunnskaper for å kunne lese tekster med forståelse. Forskning viser at elever med et rikt ordforråd har bedre evne til å forstå og tolke tekster enn elever som har et snevrere begrepsapparat (Pressley 2006:54). I tillegg til ord og begrepsforståelse er det ifølge Vellutino i Bråten (2007:54 -55) viktig at elevene har grammatikal bevissthet som omhandler blant annet kunnskap om ordklasser, språklig bevissthet som er evnen til å oppdage feil i lesing, og verbal hukommelse. Verbal hukommelse innebærer «(...) evne til å hente fram meningsfulle språklige enheter (ord, fraser og setninger) som er lagret i korttidsminnet, arbeidsminnet eller langtidsminnet» (Bråten 2007:55).

2.4.2 Bakgrunnskunnskaper

Språkferdigheter og erfaringer/opplevelser henger ofte sammen. Dersom språkferdighetene og erfaringer /opplevelser er mangelfulle, kan det være vanskelig å få en dypere forståelse av tekstens innhold. Bakgrunnskunnskap spiller en avgjørende rolle for hvordan man tolker teksters innhold, og hvorledes man forstår og tolker budskapet. I tillegg skal man ha evne til å benytte for-, eller bakgrunnskunnskaper for å kunne se helheter og trekke analogier til annen kunnskap. Dette innebærer å kunne «lese mellom linjene» og fylle inn manglende informasjon og trekke slutninger, inferenser, på bakgrunn av tekstens innhold. Inferens handler om de ordene i teksten som ikke står skrevet og hvor leseren er avhengig av for-, eller bakgrunnskunnskaper i tolking av innholdet i teksten (Kulbrandstad, 2003; Iversen, 2013).

I de tilfeller leseren har bakgrunnskunnskaper som teksten kan knyttes til, vil leseren lettere kunne finne mening i innholdet. Når 4. klassinger får i oppgave å lese en tekst om «En løs tann» vil de ha kunnskaper om dette. Kunsten er da å hente frem og benytte disse erfaringene i egen lesing. Ved å trekke fram egne erfaringer kan det bli lettere å huske tekstens innhold og det gir en dypere forståelse av det som leses. I den forbindelse er det viktig å belyse at hukommelsen som favner både langtidsminnet og arbeidsminnet (korttidsminnet) spiller en vesentlig rolle i forbindelse med leseforståelsen. «Langtidsminnet blir betraktet som et kunnskapslager, med tilnærmet ubegrenset lagringskapasitet (Pressley & McCormick, 1995 i Andreassen 2008:17). Arbeidsminnet aktiveres når leseren blant annet skal huske bokstaver og binde dem sammen til ord og etter hvert hele setninger, samtidig som andre ord hentes frem fra langtidsminnet. Utfordringen er å foreta disse prosessene og trekke fram ord som ligger i eget leksikon og benytte disse i riktig sammenheng.

2.4.3 Forståelsesstrategier

Forståelsesstrategier kan sees som bestemte mentale aktiviteter som leseren velger å benytte for å avdekke mening i tekst samt for å kunne overvåke egen lesing (Bråten 2007:67). Det kan se ut til at gode lesere benytter forskjellige strategier ut ifra hvilken type tekst de skal lese, og bevisst leser de deler av teksten som tjener deres formål. De leser ofte setninger eller avsnitt flere ganger, og er meget bevisste når de arbeider med tekster. Ofte forsøker de å avdekke betydningen av ord og begreper og egen forståelse av disse. Samtidig trekker de inn bakgrunnskunnskap og eller forkunnskaper for å få en dypere forståelse av det de leser. Strategiene utdypes ytterligere under oppgavens punkt 2.5.

2.4.4 Kognitive evner

Kognisjon i denne sammenhengen handler, etter min tolkning, om evnen til å tenke, behandle informasjon og løse problemer i forhold til bruk av leseforståelsesstrategier og motivasjon for lesing. Bråten (2007:59) viser til Vellutino (2003) som hevder at det også er « (...) visse ikke-språklige evner som har åpenbar betydning for leseforståelsen. Dette gjelder først og fremst oppmerksomhet, visuell forestillingsevne og generell intelligens».

Ellers hevder Bråten (2007:60) at generell intelligens har en stor betydning for leseforståelsen da evne til å tolke og forstå innholdet i tekster, samt å trekke slutninger, se sammenhenger og framfor alt evne til å tenke logisk for å forstå innholdet i tekster, er avgjørende. Her

forutsettes det at man behersker de ferdighetene som er beskrevet over, og dersom det er svikt i en eller flere av disse vil det føre til konsekvenser for leseforståelsen.

2.5 Leseforståelsesstrategier

For å bli en god leser ser vi at det er flere delferdigheter som må beherskes. Det er blant annet vesentlig at elever bevisstgjøres på og bruker ulike strategier i egen lesing. Jeg støtter meg til definisjonen til Afflerbach et al. (2008:368) hvor de skiller mellom lesestrategier og leseferdigheter:

« Reading strategies are deliberate, goal-directed attempts to control and modify the reader's efforts to decode text, understand words, and construct meanings of text. Reading skills are automatic actions that result in decoding and comprehension with speed, efficiency, and fluency and usually occur without awareness of the components or control involved ».

Leseforståelsesstrategier er kognitive handlinger som leseren benytter for å kontrollere og styre lesingen. I motsetning til leseferdigheter som regnes å være automatisert hos leseren og som handler om uttale, nøyaktighet, flyt, forståelse og effektiv avkoding, er leseforståelsesstrategiene rettet mot å avkode tekst effektivt og for å kontrollere at man har forstått innholdet i teksten (Andreassen 2008:23). Gode lesere er aktive i leseprosessen, har kunnskap om hvilke strategier som fungerer best for å avdekke mening i tekst, og bruker strategiene målbevisst og hensiktsmessig. Andreassen (2008:23) viser til at «Leseforståelsesstrategier blir dermed et underbegrep av lesestrategier, nemlig de strategiene som er rettet mot leseforståelse». Han påpeker videre at lesestrategier og leseforståelsesstrategier ofte benyttes synonymt. Afflerbach i Andreassen (2008:23) viser til at strategier utvikles til ferdigheter gjennom øvelse og at disse «ferdighetene kompletterer hverandre».

Hvilke strategier leseren velger å iverksette i møte med tekst kommer an på hvor bevisst leseren er på hvordan strategiene kan brukes. Enkelte elever leser all tekst uten å ta hensyn til målet for lesingen. Andre leser bevisst i forhold til mål og leser kun det som er viktig. Gode lesere arbeider aktivt med tekst. De tar ofte et raskt overblikk over teksten, orienterer seg om hva slags tekst dette er, og danner ofte egne forestillingsbilder. De er gode til å kontrollere egen lesing ved at de sikrer seg at de forstår ord, uttrykk, begreper, forstår innholdet og kan overføre dette til annen kunnskap. Dyktige lesere bruker ofte god tid på å lese avsnitt og deler

av teksten flere ganger for å danne seg en dypere forståelse av innholdet. De kan også gjøre notater underveis og kan arbeide videre med teksten ved å oppsøke utfyllende informasjon ved å lese flere bøker, eller søke etter mer litteratur på Internett etter at lesingen er ferdig. Dette understøttes av Guthrie (2004: 3) hvor han belyser ulike strategier dyktige lesere benytter i lesning. Han hevder at gode lesere arbeider målrettet og konsentrert og benytter effektive strategier i forhold til de tekstene de leser. Guthrie (2004:3) hevder videre at svake lesere ikke kan oppnå å bli gode lesere uten å få eksplisitt undervisning i bruk av leseforståelsesstrategier. Svake lesere leser ofte tekster uten å benytte varierte leseforståelsesstrategier i lesingen. De utnytter ofte ikke bakgrunnskunnskaper for å trekke inn tidligere erfaringer i lesingen og de stopper ikke opp ved enkeltord og begreper som de ikke forstår. Ruth Wharton McDonald i Pressley (2006:299) viser til egen forskning og hevder at elever som ikke får eksplisitt opplæring i leseforståelsesstrategier ikke vet hvordan de skal bruke effektive strategier i lesing, eller ser nytteverdien av dem. Hun hevder videre at et betydelig antall elever i hennes forskning ikke hadde fått opplæring i hvordan de skulle benytte leseforståelsesstrategier aktivt i lesing slik at de var «selvgående» i leseprosessen. Videre påpeker hun at det kun er enkelte klasserom hvor elevene har fått systematisk opplæring i bruk av leseforståelsesstrategier til tross for at dette har vært et satsingsområde over tid. Hun viser til at enkelte lærere i hennes forskning derimot forventet at elevene skulle lære seg å benytte leseforståelsesstrategier på egenhånd. Ved eksplisitt opplæring i bruk av leseforståelsesstrategier mener jeg at elever som er svake lesere kan lære seg nyttige strategier som kan bidra til å avdekke mening i tekster på en effektiv måte. Øistein Anmarkrud (2007:223) viser til flere faktorer som kan bidra til å øke leseforståelsen hos elever. Han hevder blant annet at: «(...) eksplisitt undervisning i leseforståelsesstrategier er bedre enn implisitt undervisning. Med eksplisitt undervisning i lesestrategier menes at læreren forklarer og modellerer bruken av lesestrategier for elevene».

Weinstein og Mayer (1986) i Samuelstuen (2002:135-137) utarbeidet taksonomi over kognitive strategier. Strategiene deles inn i fire: hukommelsesstrategier, organiseringsstrategier, elaboreringsstrategier og overvåkningsstrategier.

2.5.1 Hukommelsesstrategier

Hukommelsesstrategier eller memoreringsstrategier benyttes for å kunne huske og gjengi innhold i tekster man har lest og ansees å være de mest overfladiske og enkleste strategier. Disse strategiene benyttes når man skal kunne gjengi tekst ordrett og derfor forsøker å

memorere uten i første henseende å forstå innholdet. Det kan også være at man benytter hukommelsesstrategier for å huske tekstens innhold og benytter strategier som å lese teksten flere ganger, understreke viktige formuleringer, noterer nøkkelord fra teksten, eller også noterer underveis. Slike strategier benyttes gjerne når man skal bygge opp kunnskaper i fag. Ved innlæring av ikke lydrette ord, og ord som består av mer komplekse grafemer, for eksempel "skj", "kj", "ng" og multiplikasjonstabeller i matematikken, benyttes hukommelsesstrategier. Elevene repeterer til de har lagret kunnskapene. Ofte gjelder dette basiskunnskaper som senere benyttes i andre sammenhenger. Undervisning i hukommelsesstrategier i lesing handler om å gi elevene verktøy for å huske og kunne gjengi tekstens innhold.

2.5.2 Organiseringsstrategier

Organiseringsstrategiene iverksettes for å tilegne seg oversikt over teksten og derunder å systematisere tekstens innhold. Her handler det om å knytte ny kunnskap til allerede etablert kunnskap, noe som bidrar til at forståelse av tekster kan få en dypere mening. Det handler om å overføre ny informasjon til langtidshukommelsen. Organiseringsstrategier betegnes som dypere strategier. Noen eksempler på organiseringsstrategier er å lage tankekart og organisere data slik at man får oversikt over teksten. Ord kan deles inn i over og underbegreper og man kan benytte assosiasjoner med annen kunnskap, kategorisere og justere eksisterende kunnskap inn i ny læring.

2.5.3 Elaboreringsstrategier

Elaboreringsstrategiene benyttes for å binde ny informasjon sammen med tidligere erfaringer og skaffe seg et helhetlig «bilde». Her benyttes ofte analogier for å binde gammel kunnskap til ny. Det handler også om å kunne sammenligne erfaringer og praktisk kunnskap med teoretisk kunnskap og danne ny forståelse. Leseren kan også vende seg til annen utdypende tekst for å belyse tekstens innhold fra andre synsvinkler. Elaboreringsstrategier handler blant annet om at man kan stille spørsmål før lesingen. Hva vet jeg om temaet? Hva vil jeg vite mer om? Etter lesingen kan man forsøke å svare på: Hva vet jeg om dette temaet nå? Ved å arbeide aktivt med teksten vil det være lettere å huske innholdet og senere benytte kunnskapen. Samtaler om tekster, skriftlige oppsummeringer, systematisering av informasjonen og styrkenotater kan bidra til en dypere bearbeiding av tekstens innhold.

Bearbeiding av teksten kan bidra til å knytte teksten til tidligere erfaringer og muligheter for å benytte ny kunnskap i forskjellige sammenhenger.

2.5.4 Overvåkningsstrategier

Å overvåke lesingen er, i følge Roe (2008:92) den viktigste av leseforståelsesstrategiene og den mest omfattende da denne fungerer som en kontrollerende strategi for de øvrige omtalte lesestrategiene. Roe hevder at elevene må handle metakognitivt i møte med tekst og reflektere over egen forståelse av teksten. Overvåkningsstrategier benyttes for å overvåke egen lesing og kontrollere at innholdet i tekst er forstått og tolket riktig i forhold til tidligere kunnskap. Med det menes å kunne stille seg selv spørsmål om forståelse av innholdet underveis i lesingen: Forstår jeg det jeg har lest? Hvis ikke, eventuelt, -hva kan jeg gjøre for å forstå tekstens innhold? Her kan leseren få bekreftelse på om hvorvidt teksten er riktig tolket, eller om man må vende tilbake til deler av teksten og lese deler flere ganger for å kontrollere at innholdet er riktig forstått. Dersom eleven ikke forstår innholdet så kan han/hun oppsøke kilder som medelever, lærere og andre informanter, eller finne svar i ordbøker eller på Internett.

2.5.5 Overflate- og dybdestrategier

Organiserings-, elaborerings og -overvåkingsstrategier er, i følge Bråten (2007:68), dype strategier. Dypere strategier brukes for å forstå innholdet i tekst, knytter dette mot praksis, og overfører dette til andre situasjoner. Disse strategiene benyttes primært til å få en bedre forståelse av tekstens innhold. Memorering eller hukommelsesstrategier er overfladiske strategier hvor tekster læres slik de forekommer og gjengis i samme form, således reproduksjon av tekst. Samuelstuen (2002 136:137) hevder at planlegging, overvåking og reguleringsstrategier er metakognitive strategier.

2.6 Metakognisjon i forhold til leseforståelse

I følge Garner i Kulbrandstad (2003:33) handler metakognisjon om tenking om egen tenking. Anne Brown (1980) i Bråten (2007:35) hevder at «(...) metakognisjon i forbindelse med lesing i stor grad handler om at elevene er seg bevisst når de har forstått noe, hva de har forstått, og hva de trenger å forstå bedre, samt at de kjenner til strategier for å sjekke ut og å øke forståelsen». Kunnskaper om kognisjon og hvordan man skal anvende denne kunnskapen kan ansees å være metakognitiv bevissthet.

Metakognitive lesere kan kontrollere egen lesing og forståelse. De kan stoppe midt i leseprosessen og stille spørsmål til egen forståelse av tekstens innhold. De kan også regulere egen lesing ved å konsentrere seg om deler av teksten fordi de jobber bevisst og målrettet, og reflekterer over hva de skal innhente av informasjon fra innholdet. Elever som bevisst kan benytte og aktivisere egne bakgrunnskunnskaper i lesing, vurdere og gjøre seg tanker om hva tekster kommer til å handle om, og regulere lesingen mens de arbeider med teksten, har gode metakognitive ferdigheter og har gode muligheter for overvåke egen lesing (Engen & Helgevold 2010:68).

Grastveit (2009:29) skriver i sin masteroppgave at «strategier må være kontrollerbare for elevene. Det holder ikke å vise elevene en strategi, de må erfare hvilke, hvordan, og hvorfor strategier kan bedre deres prestasjoner». Hun viser til Brown (1987) som hevder at metakognitiv kunnskap vil bidra til elevens motivasjon for lesing. I det følgende vil jeg kort vise til forskning vedrørende forskjeller mellom bruk av leseforståelsesstrategier hos jenter og gutter.

2.7 Forskjeller mellom jenter og gutters bruk av leseforståelsesstrategier

Poole (2005:7) viser til forskning av studenter fra ulike land som har engelsk som andre språk, at studentene benytter leseforståelsesstrategier i lesing. Funnene i hans studie dokumenterer at det små forskjeller i bruken av leseforståelsesstrategier mellom gutter og jenter. Jenter ser i følge Poole (2005:8) ut til å benytte leseforståelsesstrategier oftere i lesingen enn gutter. Han hevder også at det er andre faktorer enn kjønn som utgjør ulikheten i hvilke leseforståelsesstrategier studentene i hans studie benytter i lesingen (Poole 2005:7). Johnston & Watson (2005:176) fant i sin studie at syntetisk lesemetode passer godt for gutter, mens jentene viste best resultater i leseopplæring ved analytisk metode. Ellers viser de også til at det foreligger forskning som belyser forskjeller mellom jenters og gutters bruk av leseforståelsesstrategier i møte med tekst (Logan & Johnston 2010:177).

2.8 Undervisning som bygger opp under leseforståelsesstrategier

Strømsø (2007:34-35) viser til at elever og studenter som benytter leseforståelsesstrategier etter å ha fått eksplisitt undervisning i bestemte programmer, som for eksempel Resiprok undervisning, benytter disse aktivt i egen lesing. Strategiene bidrar til at elevene har et bredt register av metoder å benytte når de arbeider med å forstå innholdet i teksten, samt at de arbeider aktivt med å kontrollere at de har forstått innholdet. De har også metoder for å

avdekke hva de trenger å fordype seg i for å få den fulle forståelse av tekstens innhold. Ved å arbeide med tekst på denne måten kan det ansees at elevene tenker metakognitivt i denne arbeidsprosessen. I tillegg til Resiprok undervisning (RU) er det flere undervisningsverktøy som bygger opp under leseforståelsesstrategier, som Transaksjonell undervisning (TSU) og Begrepsorientert undervisning (CORI) (Andreassen 2008:41,56 og 67). Jeg velger ikke å utdype disse da elevene i mitt utvalg ikke har fått undervisning etter noen av de nevnte programmene, men jeg vil kort nevne Leselos og Leselus programmene som elevene i mitt utvalg har fått undervisning i å bruke i forhold til lesing. Leselos er utarbeidet av Engen & Helgevold (2010). Dette er et observasjonsverktøy for avdekke elevens leseferdigheter på alle trinn og i alle fag, og gi elevene ulike strategier å bruke bevisst i lesingen. En viktig del her er at strategiene modelleres for elevene. Elevene arbeider med støtte fra medelever, for å oppnå selvstendig mestring (Engen & Helgevold 2010:5). Utover det er det fokus på områder som: målretting, førforståelse, koding, ordforråd, leseforståelse og metakognisjon. LeseUtviklingsSkjema (LUS)«(...)er et kvalitativt vurderingsverktøy som bygger på lærerens erfaringer fra arbeid med lesing og vurdering av elevens leseutvikling over tid» (Allard, Rudquist & Sundblad 2006). Elevene skal arbeide målrettet trinnvis for å bli en gode lesere. Dette verktøyet kan hjelpe til med å plassere alle lesere uansett alder på riktig ferdighetstrinn i forhold til lesing.

2.9 Motivasjon for lesing

Motivasjon for lesing vil være en stor del av min oppgave da motivasjon kan føre til mye lesing, påvirke leseforståelsen, selvoppfatning og valg av lesestoff. Motivasjon kan ha innflytelse på ny læring, gammel kunnskap, ferdigheter, strategier og atferd og kan ha innflytelse på hva, når og hvordan vi lærer (Schunk, Pintrich & Meece 2008:5). Wigfield & Tonks (2004:251) definerer motivasjon for lesing på følgende måte: «Reading motivation is the individual's personal goals, values, and beliefs with regard to the topics, processes, and outcomes of reading». «Motivasjon handler om hvorfor mennesker gjør det de gjør, om hvorfor de velger noe istedenfor noe annet, og om hvordan de engasjerer seg i de aktivitetene de velger å gi seg i kast med (...)» (Bråten 2007:73). Begrepet motivasjon kan deles inn i indre og ytre motivasjon. Det handler da om hvilke faktorer som driver leseren, hvilke valg som gjøres underveis i lesingen, forventninger om mestring til lesingen (self-efficacy), og formålet med lesingen (Wigfield & Tonks 2004:251). Motivasjon for lesing opparbeides ved at elever føler mestring gjennom lesing og at dette er en meningsfylt aktivitet. Det er gjennom

systematisk tilnærming til skriftspråket at man kan føle mestring, glede og mening med leseaktiviteten. Motivasjon for lesing er ikke noe som skapes over et kort tidsrom, men gjennom systematisk arbeid. Guthrie, Wigfield & Perencevich (2004:55) hevder at gode leseferdigheter opparbeides over lang tid. Det kreves mye øving for å bli en god leser, og lærere og andre i nære relasjoner må støtte opp og motivere elevene i prosessen. Guthrie, Wigfield & Perencevich (2004:58-59) viser til at elever som er motiverte for lesing over tid har tilegnet seg effektive, kognitive leseforståelsesstrategier. De hevder at det er sammenhenger mellom elever som er motiverte for lesing og deres bruk av leseforståelsesstrategier. Ordet motivasjon stammer fra latin som betyr å bevege (Schunk, Pintrich & Meece 2008:4). De hevder at begrepet motivasjon består av flere komponenter som handler om å sette i gang og fortsette en prosess, holde seg aktiv og bidra til å fullføre oppgaver. I denne sammenhengen tenker jeg på ordet motivasjon som en drivkraft som får eleven til å lese. Pressley (2006:372) viser til forskning om flere faktorer som kan virke inn på lesemotivasjon.

Disse er:

- 1) « Reading self-efficacy», egen mestringsforventning i forhold til lesing
- 2) Utdfordrende lesestoff (indre motivasjon)
- 3) Lesing som stimulerer nysgjerrigheten (indre motivasjon)
- 4) Lesestoff som elevene velger selv for hygge (indre motivasjon)
- 5) Se viktigheten av å være en god leser (ytre/indre motivasjon)
- 6) Å bli anerkjent som en god leser (ytre motivasjon)
- 7) Karakterer i forhold til lesing (ytre motivasjon)
- 8) Lesing som konkurranse med medelever (ytre motivasjon)
- 9) Lese i samhandling med nære relasjoner eller venner (indre/ytre motivasjon)
- 10) Ønske om å fullføre oppgaver / oppdrag (indre/ytre motivasjon)
- 11) Unngå lesing fordi ord og setninger er kompliserte (ytre motivasjon)

Motivasjon for lesing kan som tidligere nevnt deles inn i kategoriene indre motivasjon og ytre motivasjon. I tillegg til dette regner man med forventning om egen mestring og målorientering (Andreassen 2008: 68). I det følgende vil jeg først gå inn på aspektene indre og ytre motivasjon for lesing for deretter å belyse begrepet self-efficacy før jeg skriver om undervisning som bygger opp om lesemotivasjon hos elever og sosiale relasjoner.

2.9.1 Indre motivasjon for lesing

«Elever som er indre motivert for lesing, leser fordi de har lyst til det og fordi lesing virkelig interesserer dem, ikke fordi de vil oppnå noe annet (f.eks. ros, gullstjerner, pizza eller gode karakterer) ved å lese» (Bråten 2007:74). Lesere som er indre motiverte leser ofte varierte tekster og utfordrende tekster som utfordrer både ord og begrepsapparatet deres.

Nysgjerrigheten over å avdekke innholdet i ukjente tekster motiverer dem til å lese, og enkelte leser tekster med så stor iver og glede at de ofte har vansker med å avslutte lesingen fordi de har all konsentrasjon og oppmerksomhet rettet mot innholdet i teksten. Bråten (2007:74)

hevder at «tilfredstillende av nysgjerrighet er et mål for seg selv for indre motiverte lesere».

Videre hevder Bråten (2007:74) at elever som leser med god flyt, forståelse og som leser mye ofte har et positivt syn på seg selv i forhold til denne aktiviteten. Mestring og motivasjon

henger gjerne sammen. Elever som opplever at lesing er en verdfull og meningsfylt aktivitet vil gjerne gjenta denne aktiviteten som gir dem en god mestringsfølelse, og de får ofte positiv respons på lesingen i sosiale relasjoner. Elever som er gode lesere leser betraktelig mye mer enn svake lesere. Den indre motivasjonen for lesingen gjør at elever ofte søker mer

utfordrende tekster, og at de også utvikler nyttige leseforståelsesstrategier for å få oversikt over tekstene, og for å kontrollere egen lesing (Bråten 2007:76). Det ser ut til at gode lesere

ofte organiserer egen dagsrytme slik at de systematisk setter av tid til å lese. Det er trolig lesegledden, engasjementet og muligens også nysgjerrigheten i forhold til å avdekke tekstenes innhold som også medvirker til å opprettholde den indre motivasjonen for lesing. Som lærer har jeg sett elever «smuglese» i lærebøkene for å være i forkant av undervisningen i klassen.

Enkelte elever leser tekster for å utdype temaer i tillegg til det som det tilrettelegges for i

klasserommet. Disse elevene leser med en annen drivkraft enn elever som kun leser det de får beskjed om. Følgelig blir også leseferdighetene betraktelig bedre, og man får en slags

forsterkende spiraleffekt; er man god til å lese, så leser man mer, og følgen blir at man blir

enda bedre til å lese. Bråten (2007:76) hevder imidlertid at: «Høy lesemotivasjon fører til mye lesing, men det er selve lesingen som fører til at elevene utvikler de komponentene som

inngår i god leseforståelse». Elever med høy indre motivasjon leser også varierte tekster. De

forteller at de leser aviser, faktalitteratur, tegneserier, bøker og bokserier, samt at de ofte er aktive i å lese tekster på nett og er stadig på søking etter tekster som motiverer dem til å lese

(Bråten 2007:75). Disse elevene handler ofte metakognitivt og er bevisste på hva de tenker om egen lesing. De vurderer tekstene i forhold til hvorvidt de lykkes i å avdekke mening i

teksten og danner seg en forståelse av innholdet. I tillegg er de bevisste på målet med lesingen

og hva teksten kan brukes til. Samuelstuen i Bråten (2002:140) hevder at å jobbe på en selvregulerende måte i arbeid med tekster handler om «(...) at en har situasjonsbetinget kunnskap om hvilke strategier som best kan tjene ulike leseformål». Vurderinger av hvorfor man skal lese gjøres enten før lesingen, i starten eller underveis, og leseren tilpasser således lesingen etter målet. Dette kan medføre at eleven velger å lese videre, eller også forkaster teksten. Oppfatningen om å lykkes i arbeidet med teksten og benytte lesestrategier handler om bevisste kognitive handlinger. I forhold til motivasjon for lesing handler kognisjon om oppfatninger og forventninger man har til å nå de målene som settes. Er målene oppnåelige? Kan jeg finne mening i teksten og eventuelt formidle innholdet videre til andre?

Wigfield & Tonks (2004: 256-257) deler indre motivasjon for lesing inn i tre underkategorier; nysgjerrighet, preferanse for utfordringer og involvering med utgangspunkt i følgende definisjon : « Reading motivation is the individual`s personal goals, values, and beliefs with regard to the topics, processes, and outcomes of reading». Utover dette ansees også oppfatning av egenkontroll som viktig i forhold til indre motivasjon for lesing. Jeg vil beskrive de tre underkategoriene med det følgende:

2.9.1.1 Nysgjerrighet

Nysgjerrighet (curiosity) defineres av Wigfield & Tonks (2004:254) som et ønske om å oppnå forståelse om et emne eller en forfatter av spesiell interesse. I følge Wigfield & Tonks (2004:254) er nysgjerrighet en integrert del av indre motivasjon fordi den refererer til spørsmål om læring av spesielle tema for sin egen skyld. Elevene i mitt utvalg sier at de leser bøker fordi de er spennende og morsomme og at det fører til at de blir nysgjerrige på tekstens innhold, at de nesten ikke klarer å la være å lese, og at de får vite hva som skjer. Det er etter min tolkning tegn på nysgjerrighet.

2.9.1.2 Preferanse for utfordringer

Preferanse for utfordringer refererer til ønsket om å lese relativt vanskelige eller utfordrende tekster. Csikszentmihalyi i Wigfield & Tonks (2004:254) drøfter hvorledes indre motivasjon optimaliseres når elever tror de kan mestre utfordringer som de møter. På den måten er preferanse for utfordringer en indikator på indre motivasjon. Elever som foretrekker utfordrende tekster viser glede ved å mestre lesing av tekster som utfordrer dem i forhold til ord, begreper og vanskelighetsgrad. Samtidig som elevene føler mestring og motivasjon når de lykkes vil leseferdighetene også øke da eleven ofte søker etter nye tekster i forhold til sine

ferdigheter. Når elevene sier at de leser lange bokserier med mye tekst og at de leter etter ny litteratur så kan det være tegn på at de søker utfordringer.

2.9.1.3 Involvering

Involvering defineres av Wigfield & Tonks (2004:254) som dypt engasjement i teksten.

« Involved readers may be so absorbed that they lose track of time during a text interaction».

Utover dette påpeker de at involvering i tekst henspeiler på høy grad av kognitivt engasjement hvor leseren vil søke litteratur som gjør leseren aktiv og vil bruke forskjellige lesestrategier for å avdekke meningen i teksten. Tegn på involvering kan være at elevene sier at de leser «i smug» fordi de ikke klarer å la være å tenke på hvordan fortsettelsen i boka er, og at de leser samme bok flere ganger fordi den er så morsom. De forteller andre om bøkene, ler og snakker med hverandre om innhold.

2.9.2 Ytre motivasjon for lesing

Ytre motivasjon for lesing deles i følge Wigfield & Tonks (2004:256) inn i delkomponentene anerkjennelse og konkurranse.

2.9.2.1 Anerkjennelse

Anerkjennelse fra signifikante andre kan bidra til at eleven ønsker å lese og således fungerer som en ytre motivasjonsfaktor. Det betyr at det er en slags ytre kontroll som driver motivasjonen, og det er målet om å oppnå noe annet enn selve lesingen som er attraktiv (Wigfield & Tonks 2004:256). Anerkjennelse kan blant annet gjenkjennes ved at elever snakker med venner og familie om hvor mange bøker de har lest og at de leser tekster som de tror de får positiv respons på. Det kan også være å motta premier som gullstjerner, poeng eller annen form for anerkjennelse for å lese hurtigere enn før, eller for å lese med større korrekthet.

2.9.2.2. Konkurranse

Konkurranse er også ofte en ytre motivasjonsfaktor hos elever. Enkelte arbeider hardt for å bli bedre enn andre medelever som man har et ønske om å sammenligne seg med. Slike elever, hevder Wigfield & Tonks (2004:256) er ikke i utgangspunktet interessert i lesingen og i å avdekke tekstenes innhold, men primært interessert i å bedre leseferdighetene sine for å være bedre enn andre, eller vise andre hvor mye man har lest. De elevene som leser i den hensikt å

måle seg med andre er ytre motivert (Anmarkrud & Bråten 2010:29). Det kan være ønske om å ha lest mest, eller være den beste leseren i klassen. Min erfaring er at elever som får positive forsterkninger for å lese, etter hvert kan øke lesehastighet og leseforståelse, og at dette kan bidra til at de blir motiverte til å lese. Elevene leser for å få forsterkninger, og ikke primært etter eget ønske, men fordi de forstår at dette kan føre til forskjellige former for ros og kanskje ønskede posisjoner i sosial samhandling med andre. Slike belønningssystemer kan også virke mot sin hensikt. Ønsket om å bli bedre enn andre i lesing kan også medføre til at man ikke lykkes i å nå sine mål, og derfor føler mangel på mestring. Dersom eleven ikke opplever mestring, vil dette trolig ha en negativ effekt på lesemotivasjonen. Elever som ikke oppnår ønskede resultater, og føler fravær av mestring blir etter hvert bevisste på egne begrensninger. De sammenligner seg med andre, ved blant annet å konkurrere med medelever om lesing og får bekreftelse på manglende leseferdigheter (Bråten 2007:76).

2.9.3 Forskjeller mellom indre og ytre motivasjon for lesing

Forskjellen mellom indre og ytre motivasjon for lesing kan sies å være at indre motivasjon påvirker eleven på en annen måte enn ytre motivasjon ved at elevene har et annet og dypere engasjement i lesingen når de er indre motivert. Ifølge Wigfield & Tonks (2004:254) fører indre motivasjon på sikt til mer læring og større engasjement. De viser også til at det både kan være indre og ytre faktorer som motiverer til lesing (Andreassen 2008:69). Elever kan være indre motiverte av spesielle tema som får dem til å finne litteratur til tross for at de ikke er motiverte for lesing, men dersom de får anerkjennelse fra andre for å ha kunnskaper om for eksempel et tema, kan dette bidra til å motivere dem til lesing.

2.9.4 Forskjeller mellom jenters og gutters motivasjon for lesing

Gutter har, ifølge forskningsresultater fra PISA undersøkelsene vist mindre motivasjon for lesing enn jenter. Marinak & Gambrell (2010:130) viser til PISA undersøkelsen (2001) hvor det kommer fram at svake leseferdigheter i tidlig skolealder trolig vil føre til svak motivasjon for lesing i de høyere klassetrinnene. Gutter på 4. trinn viser signifikant tydeligere utslag på holdninger til lesing både av akademisk og selvvalgt litteratur til fritidslesing i forhold til jenter på samme trinn. Det skjer etter hvert en endring i holdninger til lesing på 4. trinn hvor jentene viser mer positive holdninger til fritidslesing enn det gutter på samme trinn gjør (Marinak & Gambrell 2010:130). Det ser ifølge Marinak & Gambrell (2010: 131) ut til at jenter foretrekker å lese eventyrbøker mens gutter helst leser bøker som er humoristiske og

komedier. Jentene gir uttrykk for å like å lese bøker, de bruker mer av sin fritid til lesing enn det gutter gjør, og jentene er mer stabile og utholdende lesere enn gutter på samme trinn. Marinak & Gambrell (2010: 132) viser til forskning av Van der Bolt & Tellgren (1995-96) som hevder at jenter leser bøker når de kjeder seg eller føler seg ensomme, men de hevder samtidig at jenter er mer åpne på å fortelle om emosjonelle vansker enn det gutter er.

2.10 Self-efficacy

Begrepet «self-efficacy» presenteres av teoretikeren Albert Bandura (1977). Han hevder at elevers forventninger til egen mestring har innflytelse på motivasjon, tankemønster, og holdninger til egen lesing (Skaalvik & Skaalvik 2013). Wigfield & Tonks (2004: 252) definerer begrepet «self-efficacy» på følgende måte:

«Self-efficacy is defined as individuals` assessments of their ability at different activities, and their sense that they can accomplish the activity. There are two important parts of this definition: the belief that one is capable, and the explicit connection of that belief to the accomplishment of an activity».

«Self-efficacy» forstått som forventning om egen mestring (Andreassen 2008: 69) innebærer troen på å kunne mestre å tilegne seg mening i tekst. Elever som har forventninger om å mestre har et annet utgangspunkt for å søke utfordringer enn elever som ikke forventer å mestre. De har større grad av utholdenhet til å lese tekster som er utfordrende, og arbeider mer målrettet for å forstå innholdet, enn elever som tviler på egne leseferdigheter (Skaalvik & Skaalvik 2013:153).

Bandura(1977:81-82) hevder at det er flere faktorer som former elevens tanker om egen mestringsevne til lesing. «(...) det er fire kilder til forventning om mestring i forhold til en handling eller oppgave:

- 1) Tidligere erfaringer med å lykkes på området
- 2) Observasjoner av venner og jevnbyrdige som utfører aktiviteten eller handlingen,
- 3) Oppmuntring fra andre
- 4) Feedback fra det fysiologiske systemet» (Andreassen 2008:69).

Wigfield & Tonks (2004:253) viser til at elever kan motiveres til lesing ved å se andre lesere, og de hevder også at medelever kan motivere hverandre lesing på en annen måte enn foreldre og lærere.

2.11 Undervisning som bygger opp om lesemotivasjon

Pressley (2006:385) viser til at klasserom hvor ytre motivasjon som konkurranse og sammenligning mellom elever på sikt undergraver studentenes akademiske motivasjon. Han hevder at elever i «ego-orienterte» klasserom er opptatte av å være smartere enn andre, og at konkurransen for å bli flinkere enn andre er drivkraften. I det han kaller oppgave-orienterte klasserom er elevene fokusert på at det er interesse, innsats og arbeidet for å lære som er viktig. Det ser ifølge Pressley (2006: 385) ut til at akademisk motivasjon, og lesing av avansert litteratur forekommer i større grad der elevene er indre motiverte for lesing. Indre motiverte elever arbeider er ofte målrettet, og valget av lesestoff er i følge Bråten (2007:74) «(...) selvvalgt og selvstyrt, ikke noe som er påtvunget utenfra, eller som en aktivitet andre har kontroll over og styring med». Elevers lesemotivasjon kan fremmes ved systematisk opplæring i bruk av leseforståelsesstrategier (Bråten 2007:76). Dette kan bidra til å øke lesemotivasjon for elever som har vansker med ordavkodning, lesehastighet og leseforståelse og som er i ferd med å miste motivasjonen for lesing. Det er imidlertid andre faktorer, som samarbeid om tekster og veiledning i valg av relevant litteratur, som også kan bidra til å fremme motivasjon for lesing.

Korrekt støtte for å motivere til lesing sammen med å tilrettelegge for varierte aktiviteter i klasserommet er viktig. Guthrie, Wigfield & Perencevich (2004:55) påpeker at gode leseferdigheter opparbeides over tid ved motivasjon og systematisk arbeid. Det er avgjørende å observere og støtte opp under den enkeltes leseutvikling. Dette kan bidra til at motivasjonen styrkes (Bråten 2007:77). Anmarkrud og Bråten (2010: 30) viser til at tekstenes og oppgavenes vanskelighetsgrad er utslagsgivende for lesemotivasjonen. Dersom tekstene er for enkle, eller for vanskelige, vil det ha utslag på motivasjonen for å lese tekstene. Ofte vegrer svake lesere seg for å lese tekster som «avslører» deres manglende leseferdigheter.

Samarbeidslæring kan være effektivt for å motivere elever til å lese. Andreassen (2007:277) viser til at fagkunnskap kan læres meget effektivt gjennom samarbeidslæring mellom elevene, ved noen tilfeller også bedre enn ved individuell læring. Her er det også vesentlig at elevene er motiverte for å jobbe sammen i grupper for å oppnå en optimal lærings situasjon. For mange utfordringer i forhold til å arbeide med tester kan føre til at motivasjon for lesing avtar. Engasjement for lesing kan også fremmes ved at foreldre bidrar til å styrke lesemotivasjonen. Det kan blant annet være ved å «rydde tid» til lesing daglig. Forskning viser til at det er sammenhenger mellom elevers prestasjoner i lesing og foresattes akademiske utdanning (Gabrielsen 2013:160-161). Det kan i følge Kunnskapsdepartementet (NOU 2010:7) skyldes at

skole og utdanning verdsettes ulikt i forskjellige sosiale lag av samfunnet. Samtaler om tekster med lesere som formidler glede over å lese har god effekt i forhold til å motivere til lesing. Schiefele, Schaffner, Möller & Wigfield (2012:61) viser til at ungdom som tradisjonelt har liten interesse for å lese skolebøker ser ut til å ha større motivasjon for å lese populære tekster og mediatekster; «Students interest in popular culture motivates their reading and other literacy-related activities that are conducive to academic literacy» (Schiefele, Schaffner, Möller & Wigfield 2012:61). Det betyr med andre ord at tilfang av varierte tekster kan virke motiverende på ulike elever og aldersgrupper. Å finne tekster som virker motiverende for den enkelte ser ut til å være avgjørende for å få elever til å lese. Schiefele, Schaffner, Möller & Wigfield (2012:61) viser også til at det trengs mer forskning på forholdene mellom indre og ytre lesemotivasjon og leseforståelsesstrategier.

2.12 Sosiale relasjoner

Albert Bandura (1977: 17-19) viser i sin bok om sosial læringsteori til funksjoner som påvirker oppførselen. Han hevder at mennesker ikke er utstyrt med et utvalg av oppførselsmønstre, men at disse er lært i sosiale relasjoner. Han hevder også at biologiske og genetiske faktorer kan ha en innflytelse. I forhold til læring så utfører elevene handlinger, men de mottar også respons fra omgivelsene, og responsen blir en veiviser for hvordan man skal jobbe videre. Han nevner også motiverende funksjoner som får mennesker til å utføre bestemte handlinger fordi de ser utbytte av dem, samt forsterkende funksjoner som kan bidra til ønsket handling. I lys av dette tolker jeg det som at elever ofte motiveres av hverandre og gir hverandre respons på valg av litteratur. Dette samsvarer med synet på motivasjon som kommer til uttrykk i Stortingsmelding 22 (2010-2011:13):

«Tidligere har det vært vanlig å betrakte motivasjon som et ganske stabilt personlighetstrekk – noe man har mye eller lite av. I dag er det mer vanlig å se motivasjon som en situasjonsbestemt tilstand som påvirkes av verdier, erfaringer, selvvurdering og forventninger. Miljø og læringssituasjon har derfor stor betydning for elevenes motivasjon. Det er mange ulike forhold i og rundt eleven og læringssituasjonen som til sammen bestemmer elevens motivasjon for læring».

2.13 Oppsummering av teoretisk fundament

Kapittel 2 vil være fundament for forståelsen av funnene i min studie. Jeg har forsøkt å belyse vesentlige faktorer av leseutviklingen som har stor innvirkning på leseforståelsen. Lesing ansees å være «(...) en av de mest komplekse av alle kognitive aktiviteter» (Andreassen 2008:9) innenfor pedagogisk psykologi. Roe (2008:85) hevder at gode lesere har kompetanse til å bruke lesestrategier selvstendig etter formålet med lesingen. «Det å stadig kunne øke sin kompetanse når det gjelder selvstendig strategibruk, er et av kjennetegnene på en kompetent leser, men dette er også en viktig forutsetning for å utvikle motivasjon og stadig bedre lesekompetanse» (Roe2008:85).

Teoridelen omhandler derfor vesentlige faktorer som kan ha innvirkning på lesing. Jeg belyste forskjellige leseforståelsesstrategier, metakognisjon i forhold til leseforståelse og undervisning som bygger opp under bruk av leseforståelsesstrategier. Så skrev jeg kort om forskjeller mellom jenter og gutters bruk av leseforståelsesstrategier i lesing. Motivasjon for lesing omhandler både indre og ytre motivasjon for lesing. Jeg viste kort til forskjellene mellom disse, og viste så til forskning vedrørende forskjeller mellom jenters og gutters motivasjon for lesing. Deretter belyste jeg begrepet self-efficacy, som er avgjørende i forhold til elevenes lesemotivasjon og tiltro til egne leseferdigheter. Deretter skrev jeg om hva undervisning kan medføre av konsekvenser for motivasjon for lesing. Teorikapittelet avsluttes med at jeg skrev om sosiale relasjoner mellom elevene som kan påvirke til motivasjon for lesing.

3. Metode

I metodedelen vil jeg belyse utvalget og de kriteriene som ble lagt til grunn for å innhente empirisk materiale i denne studien for å belyse problemstillingen:

Hva kjennetegner motivasjon hos gode lesere på 4.trinn, og hvordan bruker disse elevene leseforståelsesstrategier i møte med tekst?

Jeg vil i metodedelen først vise til godkjenning av dette forskningsprosjektet fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). Så forsøker jeg kort å belyse metoder i pedagogisk forskning, før jeg skriver om problemstilling, forskningsspørsmål og utvalg av informanter. Deretter følger underkapitler som omhandler etiske hensyn, informert samtykke, konfidensialitet og forskningens konsekvens. Videre omtaler jeg utprøving og plan for gjennomføringen av intervju, før jeg skriver om gjennomføringen av intervjuene. Metodedelen avsluttes ved at jeg skriver om refleksjon over gjennomføring av intervju, transkripsjon, validitet og reliabilitet, før jeg skriver om analyse av innsamlede data i kapittel 4.

For å gjennomføre pedagogisk forskning der elever er informanter må prosjektet gjennomgås og godkjennes av personvernombudet Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, slik at alle etiske og moralske hensyn er ivarett.

3.1 Godkjenning av Personvernombudet ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Melding om min studie ble sendt til NSD for godkjenning, og den ble behandlet omgående. Jeg tok kontakt for å be om rask behandling av søknaden, da jeg anså at jeg hadde begrenset tid i forhold til gjennomføring av intervju, transkribering, analyse, drøfting og ferdigstillelse for å kunne levere masteroppgaven til bestemt tid. Meldeskjema ble sendt NSD 20.11.13. Jeg fikk tilbakemelding om godkjenning 02.12.13, og startet med å gjennomføre fokusgruppeintervjuene 15.01.14.

3.2 Metoder i pedagogisk forskning

«Pedagogisk forskning handler om mennesker og bruker mennesker som informanter» (Kleven 2011:25).Innenfor kvalitativ og kvantitativ forskning kan man velge

mellom varierte forskningsmetoder. Metoden man velger å anvende er avhengig av hva som er mest hensiktsmessig ut i fra studiens problemstilling, formål og de data man ønsker å innhente. Kvantitative metoder benyttes gjerne der man ønsker å objektivere informasjon ved at det er avstand mellom forskeren og informantene. Kvalitativ metode brukes ofte ved et færre antall informanter hvor nærheten mellom forskeren og informantene er avgjørende (Kvale & Brinkmann 2009:19). Formålet med kvalitativ forskning er å søke ny kunnskap gjennom informasjon, refleksjoner og fortolkninger av innsamlede data og «(...) å forstå sider ved intervjupersonenes dagligliv, fra hans eller hennes perspektiv» (Kvale & Brinkmann 2009:43). Kleven (2011:19) hevder at kvalitativt forskningsintervju kan «gi kunnskap av dypere natur enn den overflatekunnskapen som enkelte kvantitative metoder gir». Forskningsintervjuet gir rom for at kunnskap dannes i sosialt samspill mellom intervjuer og intervjupersoner, og den kunnskapen som skapes er et resultat av samspillet mellom intervjueren og intervjupersonene i fellesskap (Kvale & Brinkmann 2009:72). Prosessen med å finne svar på intervju spørsmålene foregår således både i transkriberingen, analyse og rapporteringsfasen.

Forskningsintervjuet er basert på at forskeren har en spesiell hensikt med samtalen, derfor er intervjuet ikke en samtale med likeverdige parter, noe som medfører et ubalansert maktforhold i intervjusituasjonen. Forskeren er da den som kontrollerer intervjuets forløp og som bevisst styrer samtalen i den hensikt å få svar på spørsmål som er konstruert på forhånd. Fenomenologi er et filosofisk perspektiv der man gir nøye beskrivelser og analyser av informantens livsverden, og hvor man søker å forstå den enkeltes livsverden og erfaringer (Kvale & Brinkmann 2009:45). Det betyr, etter mitt syn, at man i forhold til motivasjon for lesing og bruk av leseforståelsesstrategier i lesing skal tolke informantens utsagn ut ifra det som sies i situasjonen. I kvalitativ forskning søker man således å forstå sosiale fenomener sett ut ifra deltakernes egne perspektiver (Kvale & Brinkmann 2009:45). Forståelse og tolking av intervjuer må sees i sammenheng med de kontekster intervjuene foregår i. I følge hermeneutisk filosofi kan det forstås som at kunnskap som er oppnådd i en sammenheng ikke umiddelbart kan overføres til en annen (Kvale & Brinkmann 2009:73). Med det menes, ifølge min tolkning, at kunnskap som erverves i noen intervjuer umiddelbart ikke kan overføres til andre. Intervjuer tolkes og analyseres med nøyaktighet. Materialet gjennomgås i flere faser (hermeneutisk sirkel) for å avdekke alle sider ved informantens / intervjupersonenes utsagn. «(...) hermeneutisk fortolkning søker å nå frem til gyldige fortolkninger av en tekst mening» (Kvale & Brinkmann 2009:323).

I denne studien velger jeg å legge vekt på innholdet i samtalene. Jeg nevner kort samhandlingen i fokusgruppeintervjuene som foregår mellom elevene, og mellom elevene og meg som intervjuer. Nærmere beskrivelse av fokusgruppeintervju som metode, plan for gjennomføring og selve gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene i denne studien utredes under punkt 3.6.

3.3. Problemstilling og forskningsspørsmål

Med utgangspunkt i studiens problemstilling utarbeidet jeg forskningsspørsmål som jeg ønsket å belyse. Deretter utarbeidet jeg intervjuguide med spørsmål som omhandlet motivasjon og leseforståelsesstrategier, slik at jeg kunne få svar på forskningsspørsmålene og kunne redegjøre for funnene i forhold til problemstillingen. Avslutningsvis i intervjuene ønsket jeg å få elevene til å reflektere over samtalene. Samtaleformen kan bli ytterligere avslappet og uformell når elevene vet at kommentarene deres ikke fanges opp av lydopptaker. Jeg ville se om det ble en forskjell på deltakelsen blant elevene med og uten diktafon.

Min problemstilling er som tidligere nevnt:

Hva kjennetegner motivasjon hos gode lesere på 4.trinn, og hvordan bruker disse elevene leseforståelsesstrategier i møte med tekst?

For å få svar på første del av problemstillingen utarbeidet jeg følgende forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan kommer indre motivasjon for lesing til uttrykk hos gode lesere på 4.trinn?
- 2) Hvordan kommer ytre motivasjon for lesing til uttrykk hos gode lesere på 4.trinn?
- 3) Er det forskjell på jenters og gutters motivasjon for lesing i dette utvalget?

For å belyse andre del av problemstillingen har jeg utarbeidet disse forskningsspørsmålene:

- 1) Hvilke typer leseforståelsesstrategier kommer til uttrykk hos gode lesere på 4. trinn?
- 2) Er det forskjell på jenters og gutters bruk av leseforståelsesstrategier?

Kvalitativt forskningsintervju gir meg adgang til kunnskap ved at informantene er aktive og kan bidra med innspill i samtalen uten å føle at de ikke svarer korrekt i forhold til mine spørsmål. Dette er en metode som er velegnet til å innhente informasjon enkeltvis, eller fra en liten gruppe informanter, da forskeren gjerne er opptatt av å innhente detaljrik informasjon fra den enkelte deltager.

Jeg har valgte å benytte fokusgruppeintervju for å innhente mine data da dette er en intervjuform som passet godt i denne studien. Denne formen for intervju gir rom for å samle inn empirisk data om motivasjon for lesing og bruk av leseforståelsesstrategier på gruppenivå hvor samtalen mellom elevene er viktigst.

Sett i et sosialkonstruktivistisk perspektiv er de data som samles inn et produkt av den sammenhengen de oppstår i, nemlig i det sosiale samspillet som oppstår mellom elevene seg imellom og mellom elevene og meg som leder samtalen. Videre vil innholdet av intervjuene analyseres på grunnlag av elevenes utsagn men også noe på bakgrunn av hvordan samtalen utviklet seg som et resultat av deltakernes engasjement og påvirkning. Jeg valgte å intervjuer rene jentegrupper og guttegrupper fordi interesseområdene kan være forskjellige i forhold til valg av tekster blant gutter og jenter, og jeg ønsket ikke at noen interesser skulle «komme i skyggen» av andre.

3.4 Utvalg

Utvalget ble bestemt etter at prosjektet, samtykkeskjema og intervjuguide var godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS (NSD). Da prosjektet var godkjent av NSD kontaktet jeg rektorer fra to forskjellige skoler i en større kommune på Østlandet. Den ene skolen ligger nær sentrum i en by, mens den andre skolen ligger i distriktet rundt samme by. Kontaktlærere på 4.trinn på de forskjellige skolene foretok utvalget blant sine elever, sendte ut samtykkeskjema til hjemmene og innhentet bekreftelsene om at elevene kunne delta i studien. Mine informanter er kun valgt ut ifra kriteriene om at de er gode lesere, og er meget motiverte for å lese. Jeg kjenner ikke til sosiale relasjoner mellom elevene.

Fokusgruppene skulle være homogene grupper, for jeg antok at gutter og jenter var motiverte for å lese forskjellig litteratur, og at det ville være lettere for informantene å snakke dersom det var flere som leste lignende tekster. Utover det har jeg erfaringer med at gutter bidrar mer i samtale ved sammensetning av heterogene grupper enn jenter. Dette kunne ført til at jeg som

moderator måtte styre mer av taletiden for å få frem alles meninger under intervjuene enn jeg ønsket.

Byskolen har tre parallelle klasser på 4. trinn. Kontaktlærerne i de forskjellige klassene valgte ut to gode lesere fra hver sin klasse, slik at jeg fikk et utvalg av tre jenter og tre gutter. To jenter kommer fra samme klasse, to gutter kommer fra en annen klasse, mens en jente og en gutt kommer fra den tredje klassen. Jeg fordelte elevene i to grupper med tre elever i hver gruppe. De to fokusgruppeintervjuene ved byskolen ble gjennomført i grupperom som var tilknyttet administrasjonen på samme dag, med kun friminuttet imellom.

Elevene fra distriktsskolen kommer fra samme klasse da dette er en skole med kun en klasse på 4. trinn. Kontaktlærer på denne skolen gjorde også utvalget av gode lesere fra sin klasse. Elevene ble inndelt i en jentegruppe og en guttegruppe. Begge fokusgruppeintervjuene på distriktsskolen ble gjennomført samme dag, og i løpet av samme undervisningsøkt. Jeg intervjuet elevene i et grupperom som var tilknyttet klassens undervisningssone.

Informantene på de to gruppene i de forskjellige skolene kjente til hverandre da de kommer fra samme sosiale nettverk som skolene utgjør, men det er en ulikhet i forhold til at elevene fra distrikts skolen kommer fra samme klasse, og de andre elevene fra tre forskjellige klasser. Dette betyr at det ligger en forskjell i hvordan elevene kan utdype hverandres perspektiver. «Gruppedynamikkene overfor individuelle uttalelser får en form der deltakerne sammenlikner med det de vet om hverandre på forhånd» (Halkier 2010:138).Jeg syntes det var interessant å gjøre en studie av elever som kom fra forskjellige miljøer som by og distrikt i forhold til motivasjon for lesing. Samtidig var det interessant å se hvordan disse elevene arbeidet med tekster da skolene hadde valgt ulike undervisningsprogrammer å arbeide ut ifra. Byskolen arbeidet etter « Leselos» programmet, og distriktsskolen arbeidet med Leseutviklingskjema «LeseLus».

Figur 1
Utvalg

Skoler	Elevgruppe	Antall elever	Klasser
Byskole	Jentegruppe A	3	To jenter fra samme klasse og en jente fra en annen klasse
	Guttegruppe B	3	To gutter fra samme klasse og en gutt fra en annen klasse
Distrikts skole	Jentegruppe C	3	Alle elevene fra samme klasse
	Guttegruppe D	3	

I god tid før intervjuene skulle gjennomføres besøkte jeg skolene for å samle inn samtykkeskjemaer og hilste på de elevene som skulle være med. Hensikten var at elevene skulle se meg, og at jeg fikk vite hva de het for å kunne henvende meg til dem med fornavn ved neste møte. Jeg fortalte dem også om hva vi skulle gjøre sammen når jeg kom tilbake for å gjennomføre intervjuene. Samtidig hadde jeg en kort samtale med kontaktlærerne for å orientere meg om hvilke lærebøker de benyttet i norskundervisningen. Samtalen med lærerne resulterte i at jeg måtte forkaste den teksten jeg først hadde planlagt at elevene skulle lese fordi elevene i byskolen hadde lest denne tidligere. De sa også at de hadde jobbet med bruk av leseforståelsesstrategier i lesing tidligere gjennom «Leselos» programmet. Læreren på distriktsskolen fortalte at de hadde jobbet med «Lese Utviklings Skjema» en stund tilbake. Dette ga meg bekreftelse på min antagelse om at de arbeidet etter forskjellige programmer i leseundervisningen.

3.5 Etiske hensyn

Kvale og Brinkmann (2009:80-81) hevder at «etiske problemstillinger preger hele forløpet i en intervjuundersøkelse, og man bør ta hensyn til mulige etiske problemer helt fra begynnelsen av undersøkelsen til den endelige rapporten foreligger». Intervjueren har et ansvar for å overholde informantenes integritet, og for å være bevisst på maktforholdet som oppstår mellom seg selv og informantene, og mellom informantene. Det betyr at etiske dilemmaer må vurderes nøye før det gjennomføres kvalitative intervju med elever som informanter, og at man overholder de etiske retningslinjene som kvalitativ forskning krever.

I mitt masterprosjekt er etiske retningslinjer forsøkt ivaretatt fra starten da jeg valgte å henvende meg til skoler der jeg mente at jeg ikke kjente elevene, for at ikke mine personlige relasjoner og forkunnskaper om informantene skulle påvirke kvaliteten i intervjuene, samtalen og resultatet. Kontaktlærerne gjorde et utvalg av elever som var gode lesere og som var motiverte for lesing i sine klasser. De samlet også inn samtykkeskjema og jeg unnlot å lese elevenes navn for ikke å påvirkes av at jeg muligens hadde kjennskap til slektsnavn, som kunne få meg til å innta en spesiell holdning til elevene. Selv om dette er to skoler fra forskjellige områder, så befinner disse seg i samme kommune som jeg også har sterk tilhørighet til, og jeg ønsket ikke at bekjentskap til elevene skulle påvirke validiteten i studien. Ved å hilse på elevene i forkant av intervjuet sikret jeg meg at jeg fikk vite fornavnene på elevene og kunne tiltale dem med fornavn da de skulle intervjues. Det bidro til at jeg fikk den kontakten med dem som jeg ønsket.

Fokusgruppeintervju kan medføre at elevers utsagn gjør dem «sårbare» i etterkant, da medelever har muligheter til å konfrontere hverandre med hva som ble uttalt i intervjuet. Derfor er det viktig at intervjueren deltar i samtalen og overvåker samtalens utvikling slik at elevenes verdighet blir ivaretatt. Elever kan «spore av» fra tema, trekke inn irrelevante sider og trekke samtaler i feil retning, dersom de ikke hjelpes med å holde seg til tema. Jeg var derfor aktiv i samtalen og bidro til at alle fikk taletid og fikk svare på spørsmålene som ble stilt, og at samtalen handlet om lesing og motivasjon for lesing.

Med dette mener jeg at det er viktig å ivareta etiske hensyn både i forkant av, under og etter intervjuene. Utover dette er det vesentlig at informert samtykke fra elevene selv og foresatte

er innhentet, at konfidensialitet er ivaretatt og at konsekvenser av forskningen behandles korrekt ut ifra etiske hensyn.

3.5.1 Informert samtykke

Samtidig som jeg sendte ut forespørsel om deltakelse ble det sendt ut skjema med samtykkeerklæring / informert samtykke for å sikre at elevene fikk foreldrenes godkjenning til å delta i intervju. Elevene skulle i tillegg skrive under på at de var villige til å delta. Med informert samtykke menes at forskningsdeltakerne blir informert om undersøkelsens overordnede formål (se vedlegg 1) før de tar stilling til om de vil medvirke / delta. De skulle også informeres om hovedtrekkene ved designen, hva som skulle skje, samt at de fikk vite at de deltok i en studie på frivillig grunnlag. Dette betyr blant annet at de til enhver tid kunne trekke seg ut av studien uten at dette ville ha noen konsekvenser for dem i etterkant.

Det er imidlertid viktig å være bevisst på at foreldre kan påvirke barnet til å delta i studien. De kan også påvirke eleven mer eller mindre direkte ved at de ønsker at eleven gir uttrykk for meninger og tanker som i utgangspunktet er foreldrenes standpunkt. I min studie fikk ikke elevene se intervjuguiden på forhånd, men jeg informerte om at foresatte/ elever kunne få gjennomlese intervjuguiden på forhånd ved forespørsel til meg. Imidlertid fikk jeg ingen henvendelser fra foresatte om innsyn i intervjuguiden. Foresatte kjente derfor ikke til spørsmålene på forhånd, og hadde derfor liten påvirkning i forhold til svarene elevene ga.

Deltakerne skal vite hvem intervjueren er, rammene for hvor intervjuet foregår samt tidsavgrensningen. For å sikre at elevene visste hvem jeg var før jeg gjennomførte intervjuene avtalte jeg et besøk på skolene hvor jeg hilste på dem. Det var viktig at de hadde sett meg før jeg skulle gjennomføre intervjuene slik at vi hadde opprettet en kontakt og de kunne være trygge i situasjonen. Samtidig ønsket jeg ikke å kjenne dem på forhånd for at min kjennskap til dem ikke skulle påvirke gjennomføringen av intervjuene. De fikk også vite at intervjuene skulle foregå på skolen og tidspunktet for gjennomføringen, slik at de var forberedt på hvilken dag dette skulle skje.

Utover dette er det viktig at deltakerne blir informert om hvem som får tilgang til å lese det innsamlede datamateriale, hvordan anonymiseringen foregår, hvordan informasjonen oppbevares og eventuelt når studien forventes avsluttet. I mitt prosjekt er det

ingen andre enn jeg som har gjennomgått alt materiale og transkribert alle intervjuer. Transkripsjonene er anonymisert og oppbevares av meg. Opptakene på diktafonen er slettet, men er overført til privat pc. Materialet skal slettes fra min pc når oppgaven er ferdig slik det er informert om i forespørselen om deltakelse i studien.

3.5.2 Konfidensialitet

Med konfidensialitet menes at ingen personlig informasjon som innhentes i forbindelse med denne studien blir tilgjengelig for andre enn de som det er avtalt med informantene om på forhånd. Det er imidlertid viktig at navn og identifiserbare opplysninger anonymiseres slik at ikke personlige data kommer fram av studien.

«Konfidensialitet som et etisk usikkerhetsområde er relatert til det problemet at anonymitet på den ene siden kan beskytte deltakerne og dermed være et etisk krav, men på den andre siden kan det tjene som alibi for forskerne ved å gi dem mulighet til å tolke deltakernes utsagn uten å bli motsagt» (Kvale & Brinkmann 2009:90).

I denne studien var det viktig å fortelle informantene at det var elever ved andre skoler som skulle delta. Elevene fikk imidlertid ikke vite hvilke andre som deltok, og hvor mange elever som var med tilsammen. De forskjellige gruppene på samme skole fikk heller ikke vite hva de andre hadde svart. Gruppene fikk ikke høre opptakene som ble gjort for å unngå at enkeltvar ble utdypet i etterkant. Masteroppgaven inneholder ikke opplysninger om elevene som kan spores tilbake til kilden og avsløre informantenes identitet.

3.5.3.Forskningens konsekvens

I kvalitativ forskning der intervju foregår i tett relasjon mellom intervjuer og informanter/elever bør man være bevisst på hvilke følger intervjuene kan føre til for den enkelte deltaker. Fordelene, og eventuelle skader, intervjuene kan medføre bør tas med i helhetsvurderingen før elevene deltar i studien. Dersom intervjuere gir informasjon som kan spores tilbake til kilden, kan det i visse tilfeller avsløre deler av privat informasjon som kan skade informantene over tid og i et omfang man vanskelig kan forutse konsekvensene av. På den måten kan intervjuformen i fokusgruppeintervjuene hvor det er flere deltakere tilstede utgjøre en risiko for eleven, da de andre informantene har muligheter for å gjengi ytringer som har forekommet i intervjuet. Et viktig etisk prinsipp er at forskningen ikke skal påføre informanten skade, være seg på kortere eller lenger sikt, men det kan være en

risiko for gjengivelse av intervjuene når informantene er barn som deltar i gruppeintervju.

Transkribering av intervjuer kan føre til endringer av intervjuene da oversettelsesfasen fra muntlig til skriftspråk kan medføre svakheter. Oversetterens tolkning av vesentlige detaljer i samtalen kan ha stort utslag for helheten og sammenhengen i intervjuet. Informantene kan også vise en åpenhet i intervjuene som kan påføre skade dersom intervjuet gjengis ordrett, da det ofte er stort avvik mellom talespråk og skriftspråk (Kvale & Brinkmann 2009: 91).

I min studie ble etiske verdier ivaretatt fra starten, men jeg ser at det kan foregå samtaler blant elevene i etterkant på de forskjellige skolene om intervjuenes innhold og utsagn. Utover dette kan utvelgelse av disse elevene som var gode lesere bidra til endringer i det sosiale samspillet i de ulike klassene da elevene kan gi hverandre tilbakemeldinger på utsagn og nonverbal kommunikasjon under fokusgruppeintervjuene. Det er konsekvenser som min studie ikke fanger opp.

3.6 Fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervju defineres av Kvale & Brinkmann (2009:323) som et «gruppeintervju hvor en moderator søker å styre diskusjonen inn på bestemte temaer av forskningsmessig interesse». Når man benytter fokusgruppeintervju til å samle inn data hevder Halkier (2010:121) at man «produserer empirisk data på gruppenivå om et emne som undersøgeren har bestemt». Fokusgruppeintervjuer kan benyttes på tre forskjellige måter. Den løse eller åpne modellen hvor deltakerne aktivt bidrar til å velge tema. Den stramme modellen hvor moderator styrer samtalen, og hvor det er innholdet i diskusjonene mer enn samspillet mellom deltakerne som er viktig. Her styrer moderator samtalen for å få fram så mange synspunkter fra informantene som mulig. Den blandede traktmodellen starter åpent, men strammer inn samtalen etter hvert. Den siste modellen ivaretar deltakernes interesser og får fram samspill mellom deltakerne (Halkier 2012:140).

Jeg valgte å benytte den blandede traktmodellen og åpnet for en ledig samtale ved å vise elevene bøker jeg hadde med meg før jeg etter hvert styrte samtalen inn på spørsmålene jeg ville stille elevene. Jeg ønsket å holde fokus på innholdet av samtalen framfor sosiale relasjoner mellom elevene, men jeg var bevisst på at når intervjuene foregikk i gruppe vil dette være resultat av samspillet mellom deltakerne i gruppa, og samhandlingene mellom

disse ville være av betydning for resultatet. Eleven ville i samspill med hverandre, og under innflytelse av min påvirkning, bidra med egne refleksjoner og tanker.

Et mål er at elevene i gruppen ikke er ukjente for hverandre og at intervjusituasjonen bygges på tillit, muligheter for å gi uttrykk for egne tanker om motivasjon for lesing og hvordan de tenker når de leser forskjellige tekster. Halkier (2010:124) hevder imidlertid at det er viktig med et riktig, balansert forhold mellom informantene. Fokusgruppene skal ikke være altfor homogene eller heterogene. Dersom gruppene er for heterogene kan det oppstå misforståelser slik at deltakerne har vansker med å relatere seg til hverandre. Med sammensetning av homogene grupper kan det være en risiko for at det oppstår liten interaksjon mellom informantene. Halkier (2010:124) hevder at « (...) fokusgruppers produksjon av viden afhenger af deltageres sociale interaksjon med hinanden». Til tross for dette valgte jeg å konstruere homogene grupper for å finne ut hva som motiverer jenter og gutter til lesing. Min erfaring er at å snakke med elever i rene jente- og guttegrupper gir rom for at flere bidrar i samtalen. I heterogene grupper er det ofte jentene som bidrar minst i dialog. I tillegg har jeg sett at valg av tekster til fritidslesing ofte er forskjellig mellom gutter og jenter.

Halkier (2010:125) hevder også at deltakere som kjenner hverandre, har lettere for å bidra i samtale da de ofte er trygge på hverandre. Elever kan ha lignende referanserammer, ha felles opplevelser og kan støtte hverandre i samtale. I fokusgruppeintervjuer kan deltakerne bidra til å utdype spørsmålene som stilles ved at det oppstår en dialog mellom dem. Relasjoner mellom elevene kan imidlertid også være et hinder for deltakelse i dialogen, da elever kan ha forskjellige roller i et sosialt nettverk, en klasse eller et trinn, og dette kan påvirke utsagn og engasjement i samtalen.

På bakgrunn av overveielser om gruppesammensetning for å få belyst problemstillingen utarbeidet jeg en intervjuguide som skulle være en «rettesnor» under fokusgruppeintervjuene, og som åpnet for spontanitet i samtalen, slik at jeg fikk innhentet den informasjonen fra mine informanter som var ønskelig.

Kvalitativ forskning som i dette tilfellet handler om å innhente informasjon i tett interaksjon med elever, krever at etiske prinsipper er ivaretatt. Derfor må mange etiske hensyn tas før man starter med fokusgruppeintervjuer der barn er informantene.

3.6.1 Utprøving av fokusgruppeintervju

Før intervjuene ble gjennomført med lydopptak, foretok jeg et prøveintervju med en fokusgruppe på tre elever (jenter) fra en annen skole for å gjøre noen erfaringer. Det var viktig for meg å avdekke hvordan rammene burde være. Målet var å få svar på hvorvidt elevene forstod spørsmålene, om spørsmålene kunne gi svar på som forventet i forhold til problemstillingen. Plassering av informantene i rommet, avstand dem imellom og dem og meg var relevant. Det var også interessant for meg å erfare om tidsrammen på intervjuene på omtrent 30 minutter kunne være gjennomførbare.

Forsøksintervjuet ble gjennomført så likt som mulig i forhold til hvordan de opprinnelige intervjuene var tenkt bortsett fra at forsøksgruppen kom fra samme klasse og disse elevene kjente meg fra tidligere. Disse elevene har imidlertid ikke vært «mine» kontaktelever, men ble valgt ut av sin kontaktlærer fordi disse elevene var gode lesere.

Jeg innledet med å snakke om motivasjon for lesing ved å la elevene se ulike typer litteratur. Dette ble innledningen til en samtale hvor elevene ble meget engasjerte og fortalte om egen lesing. Med dette fikk jeg startet en samtale hvor alle deltok og hvor jeg fikk prøvd ut hvordan jeg burde styre samtalen. Jeg så også at det ble en god stemning hvor det var rom for elevene å sette ord på egne meninger og tanker. Utover dette fikk jeg vurdert hvordan vi burde sitte i forhold til hverandre, og jeg fikk bekreftelse på at tre elever var en gruppestørrelse som ga alle muligheter til å snakke. Når gruppa var såpass liten var det samtidig trygt å si noe. I tillegg bestod denne gruppa kun av jenter som kjente hverandre godt, og alle deltok i samtalen. Jeg gjorde ikke prøveintervju med en lignende guttegruppe eller heterogen gruppe. Det kunne imidlertid gitt meg utfyllende informasjon om hvordan gjennomføringen burde vært endret. Et forsøksintervju med en heterogen gruppe kunne gitt meg informasjon om deltakelse i samtale med jenter og gutter i samme intervju.

I andre del av fokusgruppeintervjuet som skulle omhandle bruk av leseforståelsesstrategier fikk elevene i oppgave å lese en tekst fra norsk lesebok Safari 4 A (Kverndokken & Bakke 2007) om Kon-Tiki- ekspedisjonen til Thor Heyerdahl. Etter å ha lest teksten svarte de på mine spørsmål i forhold til hvilke leseforståelsesstrategier de benyttet i lesing. Teksten er en faktatekst sammensatt av bilde og tekst som inneholder mange begreper som «havstrømmer», «mannskap» og krever god konsentrasjon, oppmerksomhet og gode leseferdigheter for å avdekke hele innholdet, og elevene må arbeide aktivt med tekstens innhold. Elever som arbeider aktivt med denne teksten, og som er gode lesere, vil trolig ønske mer informasjon om

ekspedisjonen og oppsøke andre kilder for å lære mer. Dette er en tekst som jeg har erfaring med fra tidligere, og som jeg anså som god å bruke i denne studien.

Jeg stilte intervju spørsmålene, og enkelte elever så ut til å reflektere over lesingen sin og ble overrasket over spørsmålene mine i forhold til motivasjon for lesing. De ga uttrykk for at de ikke hadde snakket med voksne om hva som motiverer dem til å lese tidligere.

Hele forsøksintervjuet ble gjennomført i løpet av 30 minutter, og måtte avsluttes av meg, da disse elevene gjerne ville snakke mer om lesing og bøker de likte å lese.

3.6.2 Plan for gjennomføring av fokusgruppeintervju

Med grunnlag i erfaringene fra forsøksgruppa ble intervjuguiden som jeg hadde laget benyttet uforandret. Det ble kun gjort endringer i forhold til leseteksten fordi elevene ved byskolen tidligere hadde lest teksten om ekspedisjonen av Thor Heyerdal i norsk lesebok Safari 4 A (Kverndokken & Bakke 2007).

Jeg planla å starte med å intervju de tre jentene fra byskolen og gjennomføre intervjuet med de tre guttene fra samme skole samme dag. Uken etter skulle samme prosedyre gjentas på neste skole for å få fokusintervjuene så like som mulig.

Fokusgruppeintervjuet var lagt opp ved at jeg skulle starte en samtale om motivasjon for lesing med utgangspunkt i forskjellig litteratur som jeg hadde med, før elevene ble intervjuet om deres motivasjon for lesing. Deretter skulle de lese en tekst, og jeg skulle intervju dem om hvilke leseforståelsesstrategier de brukte. Elevene fikk i oppgave å lese en faktatekst. Leseteksten som ble valgt var artikkelen « Et hav av skrot» fra bladet Nysgjerrigper (Gjesdal 2013:12-13)(se vedlegg 5). Jeg vurderte denne teksten som en krevende faktatekst på 329 ord. Den bestod av lange ord og mange begreper. I tillegg inneholdt den flere lignende begreper som teksten om Kon- Tiki (Kverndokken & Bakke 2007) som forsøksgruppen leste.

«Et hav av skrot» var en sammensatt tekst med et bilde som passet til teksten. Den inneholdt to avsnitt med underoverskrifter som omhandlet forskjellige skadevirkninger av forøpling i havet. Overskriften var en metafor da illustrasjonen var et bilde av et hav med en strand overfylt med søppel. Innholdsmessig inneholdt teksten flere maritime begreper som «not», «marine økosystemer» og «havstrømmer». I tillegg var det fem engelske ord som ble oversatt til norsk. Denne teksten var etter min vurdering en faktatekst som krevde konsentrasjon og oppmerksomhet, gode leseferdigheter og evne til å benytte forskjellige

leseforståelsesstrategier for å kunne forstå tekstens innhold. Deretter skulle elevene svare på spørsmål fra intervjuguiden om hvilke leseforståelsesstrategier de benyttet for å lese denne teksten.

Til sist gjennomførte vi en oppsummering om hvordan intervjuet hadde vært; om det var spørsmål eller noe de eventuelt ønsket å tilføye før vi skulle avslutte fokusgruppeintervjuet.

3.7 Intervjuguide med gjennomføring av intervjuer

Intervjuguiden presenteres her med kommentarer til gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene. Dette er et helhetsinntrykk fra alle gruppene for hvordan gjennomføringen foregikk, og reaksjoner fra elevene på de forskjellige spørsmålene i intervjuguiden.

Del 1 i undersøkelsen

Spørsmål i forhold til motivasjon for lesing

1.Hva leser du dersom du får velge selv?

(jeg legger fram aviser, bøker, tidsskrifter, omslag til filmer og spill, spilleregler, lærebøker, ukeblader, tekster på nett,o.l.).

Dette første spørsmålet refererer til indre motivasjon for lesing hvor nysgjerrigheten (curiosity) er drivkraften i lesingen.

Jeg hadde med meg et stort utvalg av forskjellig litteratur som jeg hadde lagt utover bordet mellom oss. Hensikten var å motivere elevene til å snakke om forskjellig litteratur og få dem til å tenke på hva de gjerne leser på fritiden og hva slags litteratur de liker å lese.I tillegg ønsket jeg å myke opp stemningen og få dem til å glemme at dette var en ukjent situasjon når de så alle bøkene og bladene jeg hadde med. De skulle ikke lese noe av mitt utvalg av litteratur. Faren var at de ble mest opptatt av å se på det jeg hadde med fremfor å snakke sammen om det jeg ønsket.

2.Kan du fortelle om hva som gjør at du vil lese?

Tilleggsspørsmål:

- 1) Er det fordi du ser tekster som du selv gjerne vil vite hva handler om, eller fordi

noen forteller om bøker og blader som du gjerne vil lese selv?

- 2) Er det fordi du vil bli flink til å lese, i så fall,- er det andre som påvirker at du vil bli god til å lese?

Dette spørsmålet og tilleggsspørsmålene viser til både indre motivasjon som nysgjerrighet, involvering og preferanse for utfordringer. Det viser også til ytre motivasjonsfaktorer som «Recognition for success» (Wigfield & Tonks 2004:256), som jeg tolker som anerkjennelse og konkurranse.

Jeg fikk en god dialog mellom elevene. De snakket med meg og hverandre. Tenkte seg litt om før de svarte. Enkelte elever var klare på motivasjonsfaktoren og sa at de leste for å bli flinkere til å lese, men at det ikke bare var det som fikk dem til å lese. De sa også at det var morsomt og spennende.

3.Hvor ofte leser du?

Spørsmålet var stilt med tanke på å få svar på indre motivasjon som involvering der elevene leser tekster som de nesten ikke klarer å legge fra seg fordi de er så dypt engasjert i lesingen.

Jeg tenker at disse elevene er smarte og vet at jeg vil like at de svarte at de leste mye, men når jeg ba dem fortelle om situasjoner der lesingen foregikk så skildret de det. En ga uttrykk for at det ikke ble tid til å lese ved leggetid, men at det kun var for en kort periode. På den måten utviklet svarene seg til å bli mer troverdige i løpet av samtalen.

4.Hva tenker du når du skal lese skolebøker?

Her var ønsket å avdekke hvorvidt det var indre motivasjon som egenkontroll, preferanse for utfordringer, nysgjerrighet og involvering som var motivasjonsfaktorer, om det var ytre motivasjon som konkurranse i forhold til andres lesing, eller ønske om anerkjennelse fra andre om at de kunne vise til mestring i fag.

Dette ble et spørsmål som jeg fikk lite ut av. De visste nok at jeg som lærer ville like at de svarte at de likte skolebøker, men det kom fram at dette ikke var favoritten.

5.Er det forskjell på hva slags skolebøker du leser?

Tilleggsspørsmål:

Hvilke fag liker du å lese?

Hvorfor er det evt. forskjell?

Med dette spørsmålet og tilleggsspørsmålene var jeg interessert i å få avdekket ytre motivasjonsfaktor og hvor stor vekt de la på konkurranse i klassen, men var åpen for at indre motivasjon også kunne komme til uttrykk her.

Det ble godt engasjement i samtale rundt spørsmålene og jeg observerte at ved å sette sammen rene guttegrupper og jentegrupper ble det samtale om fagene med et interesselensnivå som trolig ikke hadde kommet fram ved blandet gruppesammensetning. Enkelte fortalte at de leste skolebøkene bevisst for å ha kommet lenger enn resten av klassen. Noen ga uttrykk for større leseglede for noen type tekster enn andre.

6. Snakker du med venner og familie om det du leser?

Ønsket her var å avdekke indre motivasjonsfaktorer som nysgjerrighet, involvering og oppfatning av egenkontroll, samt ytre motivasjon som anerkjennelse fra andre i nære relasjoner.

Dette spørsmålet var det stor respons på. Jeg fikk variasjon mellom gutters og jenters svar på hvem, og når de snakket med andre om tekster de var opptatte av.

Del 2 i undersøkelsen

Elevene leser teksten « Et hav av skrot »

Elevene fikk lese til de ble ferdige. Det tok ca. 5 minutter å lese igjennom teksten for de fleste. De som ble tidlig ferdig leste igjennom deler av teksten på nytt, mens andre leste resten av teksten på samme side (Denne ekstra teksten trengte de ikke i utgangspunktet å lese).

Spørsmål i forhold til bruk av leseforståelsesstrategier

1. Hva var det første du gjorde når du så teksten?

Hensikten var å avdekke hvilke leseforståelsesstrategier de benyttet for å orientere seg om tekstens innhold, hvilke organiseringsstrategier de brukte, samt å finne ut bruk av bakgrunnskunnskaper.

Dette spørsmålet ga svar som flere elever utdypet konkret, og det ble dialoger i de forskjellige gruppene.

2.Hva tenkte du?

Her ønsket jeg også å avdekke bruk av organiseringsstrategier og bakgrunnskunnskaper.

Dette spørsmålet ga mange forskjellige svar. Enkelte begynte umiddelbart å lese, mens andre svarte på hvilke metoder de brukte under lesingen. Tydeligvis var dette et uklart spørsmål som trengte en utdyping av meg ved flere tilfeller. Dersom ikke jeg hadde gjort det, så hadde flere kun svart i forhold til tekstens innhold.

3.Var det noen ord som du ikke visste betydningen av, og hvilke?

Tilleggsspørsmål:

Hva gjorde du når du leste?

Dette spørsmålet var stilt for å avdekke elevenes bruk av overvåkningsstrategier.

På dette spørsmålet svarte elevene at det var flere ord de ikke forstod betydningen av og, jeg fikk svar på hvordan de hadde jobbet aktivt med teksten når de ikke forstod innholdet. Jeg observerte elevenes reaksjoner når enkelte ba meg forklare ord de ikke forstod og begreper de ikke kjente. Dette spørsmålet ga meg varierte svar på hvordan de hadde tenkt underveis i lesingen.

4.Hva handlet teksten om, og hva gjorde du for å forstå innholdet?

Fortell om hva du gjorde.

Elevenes bruk av elaboreringsstrategier og overvåkningsstrategier skulle komme frem her. Jeg ønsket å vite hvorvidt de benyttet analogier for å binde gammel kunnskap til ny.

I forhold til dette spørsmålet fikk jeg svar på innholdsforståelsen, hva de hadde gjort i forhold til å avdekke innholdet, og hva de gjorde for å forstå helheten. Det ble en god dialog om denne teksten i alle gruppene, og enkelte trakk inn andre typer tekster og ga uttrykk for hvordan de ville arbeide med disse.

5. Var det noe som var vanskelig å forstå i teksten?

Tilleggsspørsmål:

Hva kan du gjøre for å forstå og huske innholdet i teksten, med tanke på at du skal kunne fortelle andre om hva du har lært om dette?

Disse spørsmålene var ment å skulle avdekke deres bruk av overvåkingsstrategier og hukommelsesstrategier. Jeg ville vite hvordan de arbeidet med teksten for å huske og gjengi tekstens innhold.

Her ble det noe gjentakelse av det vi hadde snakket om tidligere, men nå fortalte de om hva de husket og hva de hadde lært av tekstens innhold.

6. Er dette den måten du bruker å lese tekster på?

Her fikk jeg flere varierte svar som reflekterte kunnskapen de hadde når det gjaldt møtet med ulike former for tekster og hvilke strategier de benyttet i lesingen.

Oppsummering/refleksjon

1. Hvordan synes du denne samtalen har vært?

Her svarte samtlige elever at de syntes at dette hadde vært en fin samtale, og det var vanskelig å avslutte alle opptakene da elevene viste stort engasjement. At elevene ikke hadde lyst til å avslutte underbygge, etter min tolkning, utsagnene om at det hadde vært fine samtaler.

2. Var det noe du gjerne ville ha snakket mer om?

Samtlige elever svarte at de ikke visste om noe mer de ville snakke om. Enkelte ga uttrykk for ønske om å høre på opptaket, og var forundret over at de ikke skulle få høre det selv. Alle gruppene spurte imidlertid hvilke andre skoler som skulle være med i studien, og om jeg hadde gjennomført intervjuer der også.

Planen ble fulgt under gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene mens tidsrammen ble utvidet med en forskjell på tre til sju minutter i de forskjellige intervjuene. Deltagelsen i samtalen i gruppene ble ikke endret da diktafonen ble frakoplet, så det foreligger, etter min tolkning, ikke forskjeller som kan utgjøre utslag på funnene i studien.

3.7.1 Refleksjon over gjennomføring av intervju

Hver gruppe som ble intervjuet var relativt liten, men stor nok til at det ble dialog mellom elevene, og mellom dem og meg. Det var også en oversiktlig situasjon og jeg klarte å regulere taletiden for den enkelte slik at alle elevene fikk deltatt i samtalen. Kvale & Brinkmann (2009:187) hevder at diktafonen i seg selv kan bidra til påvirkning av elevens spontanitet, medvirkning i samtale og hva eleven velger å uttale.

Elevene var forberedt på at jeg skulle komme, og vi gjennomførte intervjuene i avskjermede rom, hvor vi satt samlet rundt et bord med diktafonen i midten. Mine informanter var imidlertid lite opptatt av diktafonen. Det var kun en jente fra byskolen som ved en anledning påpekte at hun var opptatt av at det de sa ble fanget opp av diktafonen. For det meste virket samtale spontane. Elevene var ivrige og ville gjerne ha ordet slik at jeg måtte ta rollen som ordstyrer. Det at jeg la fram mye litteratur på bordet som passet for aldersgruppa i starten på intervjuet bidro nok til å løse opp stemningen. I tillegg har jeg lang erfaring med å snakke med barn, og denne erfaringen bidro nok til at jeg klarte å skape en god stemning under intervjuene. Dette «ufarliggjorde» hele situasjonen, de glemte diktafonen, vi fikk til en god dialog og en fin atmosfære i rommet.

Alle gruppene var imidlertid meget opptatte av hvilke andre skoler som skulle delta i studien. Jeg måtte forklare at vi hadde avtale om at vi ikke skulle snakke om dette fordi det ikke var det som var viktig for meg å få vite noe om, men at kun elevenes tanker om lesing og lese måter som var viktig.

Da intervjuene var gjennomført startet jeg umiddelbart med transkriberingen for å huske deler av samtalen som kunne være viktig for analysen. Det var viktig å nedtegne hvilke utsagn som kom fra de forskjellige elevene med nøyaktighet umiddelbart etter intervjuene for å skille stemmer og utsagn fra hverandre. Spesielt viktig var det å transkribere ord, uttrykk og setninger som hadde blitt utydelige i opptaket. Elevene dreide på hodet, og det forekom forstyrrelser ved bevegelser i rommet som forflytting av stol, skraping av tøy, glidelåser, klokke, ringer og annet mot bordet som kunne føre til at jeg ikke kunne høre nøyaktig hva som ble sagt.

3.8 Transkripsjon

«Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen» (Kvale & Brinkmann 2009:187). De sier også at «Transkripsjoner er oversettelser fra talespråk til skriftspråk» (Kvale & Brinkmann 2009:187). Som tidligere nevnt kan det være sekvenser i fokusgruppeintervjuet som nonverbal kommunikasjon, stemmebruk, stemmeleie, kroppsspråk og relasjoner mellom deltakerne som ikke kommer til uttrykk i skriftlig oversettelse da dette foregår i et sosialt samspill mellom mennesker. Spesielt ironi og bevegelser som understøtter uttale er vanskelig å fange opp og dette kan være verdifull informasjon som mistes. Mulighetene er tilstede for at jeg ikke hadde godt nok fokus på å registrere slik

kommunikasjon i løpet av fokusgruppeintervjuene som jeg foretok. Det kan ha forekommet nonverbal kommunikasjon som er av interesse for studien som ikke er notert. Ellers hevder Kvale & Brinkmann (2009:187) at «Transkripsjoner er kort sagt svekkede, kontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler». Dette tolker jeg som at en transkripsjon av samtale fra diktafonen ikke tar opp sosiale relasjoner, nonverbal kommunikasjon, kroppsspråk som ansiktsuttrykk, pusting og bevegelser som gjøres i den hensikt å gi uttrykk for bestemte meninger eller oppfatninger i samtalen.

I min transkripsjon av lydopptakene var det viktig å starte dette arbeidet umiddelbart etter intervjuene var gjennomført. Dette gjorde jeg for å klare å skille de forskjellige stemmene og huske samtalen som helhet. Jeg startet med å transkribere intervjuet av jentene fra byskolen, og jeg innså at det var viktig å skrive dette raskt for å kunne identifisere hvilke elever som snakket. Selv om jeg bevisst hadde brukt navnet til den enkelte elev når jeg stilte spørsmål, var det vanskelig å skille stemmene når det oppstod dialoger mellom elevene. Til tross for at transkriberingen så å si er ordrett gjennomført så kan det ha oppstått pauser i språket, utelatelser av ord og nonverbal kommunikasjon som jeg ikke har «fanget opp». Jeg forsøkte å notere alle nonord som eeeh, mmm, offf.. og lignende, men jeg har ikke notert lengden av tidsintervallene mellom slike uttrykk. Språket i intervjuene er direkte da dette er intervjuer med elever på 4. trinn. De snakker, lager lange tenkepauser, gjentar seg selv og hverandre, samt at de ofte bekrefter andres utsagn eller viser spontan uenighet. Slike dialoger, hvor elevene holder samtalen i gang ved at de skifter mellom hvem som snakker, kan trolig gjøre utslag på reliabiliteten og validiteten fordi elevene avbrytes i tankerekker. Dette kan svekke budskapet som de ønsker å formidle.

3.9 Reliabilitet

Reliabilitet defineres av Kvale & Brinkmann (2009:325) som: «En forskningsrapports konsistens og pålitelighet; intra- og intersubjektiv reliabilitet viser til om et resultat kan gjentas på andre tidspunkter og av andre forskere ved hjelp av samme metoden».

De hevder videre at «Reliabiliteten har med forskningsresultatets konsistens og troverdighet å gjøre» (Kvale & Brinkmann 2009:251). Samtlige grupper fikk de samme spørsmålene og dette sikrer intervjureliabiliteten i studien. Reliabiliteten viser til om svarene på intervjuene belyser intervju spørsmålene, og om dette kan gjentas senere av andre ved en annen anledning. Reliabiliteten i forskningen høynes med flere uavhengige kilder (Tveit 2011:165). På grunn av min studies omfang ble utvalget begrenset til fire fokusgruppeintervjuer som primærkilder.

Flere kilder kunne gitt sikrere grunnlag å konkludere på, dersom disse kildene hadde vist lignende resultater. Rammebetingelser som tid og kostnader førte til at jeg ikke engasjerte andre personer for å transkribere materialet mitt. Ulike transkriberinger som er sammenfallende styrker etter mitt syn reliabiliteten i studien. Jeg har sammenlignet transkripsjonene med opptakene for å sikre nøyaktighet, og alle utsagn er nedtegnet. Dette bidrar etter min vurdering til å høyne reliabiliteten i studien til tross for at transkriberingen ikke er gjennomført av en uavhengig. I de to første intervjuene var jeg mer deltakende med små bekræftelser på elevenes utsagn enn i de to siste intervjuene. Samtalen i de to siste intervjuene er kortere, da jeg ikke kommenterte deres uttalelser mer enn nødvendig for å avverge at elevene ble avbrutt, og for å unngå unødvendig transkribering. I forhold til reliabiliteten vil forhåpentligvis ikke min varierende deltakelse utgjøre en forskjell, da alle elevene som nevnt svarte på alle spørsmålene i intervjuguiden i samme rekkefølge. Hvilke relasjoner elevene hadde utover at de gikk i samme klasse, eller på samme trinn ble ikke etterspurt under, eller etter, intervjuet. Slike relasjoner kan påvirke deltakelsen i samtalen og deres uttalelser underveis i intervjuet.

3.10 Validitet

Validitet defineres av Kvale & Brinkmann (2009:326) 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». Kleven (2011:23) viser til at validiteten «(...) stiller krav både til kvaliteten av de data som resultatene bygger på, og til de slutninger som trekkes fra data». De skiller også mellom indre og ytre validitet, hvor den indre validiteten henspiller på årsaksforholdet mellom variabler og hvorledes tolkingen av disse er avgjørende for funnene i studien. De hevder videre om ytre validitet at «Dersom de resultatene som er funnet i undersøkelsen kan gjøres gjeldende for de personer og situasjoner som er relevante utfra undersøkelsens problemstilling, sier vi at undersøkelsen har god ytre validitet» (Kleven 2011:124). Validiteten må ifølge Kvale & Brinkmann (2009: 253-254) etterprøves gjennom hele prosessen. Det vil si gjennom alle de syv stadiene: tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, validering og rapportering.

Indre validitet i min undersøkelse handler om at de spørsmålene som er stilt i fokusgruppeintervjuene belyser begrepene motivasjon for lesing og elevenes bruk av leseforståelsesstrategier i lesing. Dersom intervjuene er godt gjennomført og viser

troverdighet, så styrker det den indre validiteten og troverdigheten i studien (Kleven 2011:105). Spørsmål om motivasjon for lesing og bruk av leseforståelsesstrategier i lesing, som stilles i fokusgruppeintervjuene, hvor elevene befinner seg i samhandling med andre, kan påvirke elevenes utsagn, og dermed påvirke sannheten og troverdigheten i svarene deres.

For å sikre validiteten i forhold til fokusgruppeintervjuer kreves det at man viser hvilke metodiske vurderinger som er gjort, hvilke valg og konsekvenser det medfører å bruke denne formen for intervju. Utover det er det avgjørende å kunne argumentere for hvilke metodiske overveielser, valg og konsekvenser som fører til av analytisk overbevisende kunnskap (Halkier 2010:135). Kleven (2011: 86) definerer begrepsvaliditet på følgende måte «Med begrepsvaliditet mener vi grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det».

Hvis spørsmålene i fokusgruppeintervjuene måler de begrepene som vi ønsker å måle så høyner det begrepsvaliditeten. Feilkilder som oppstår under datainnsamlingen kan føre til at det ikke er samsvar mellom begrepene og operasjonaliseringen (Kleven 2011:105).

Mine informanternes dialoger og svar på spørsmålene gir signaler på hva som motiverer dem til lesing og hvilke leseforståelsesstrategier de benytter i egen lesing. Jeg mener derfor at den indre validiteten i studien er god. Imidlertid kan det ha oppstått en svakhet i forhold til indre validitet, da elevene benyttet få begreper i samtalen som omhandlet de forskjellige kategoriene av leseforståelsesstrategier og motivasjon som jeg brukte i analysen. Derfor måtte jeg plassere elevenes utsagn under de kategoriene jeg anså som korrekte. Elever på 4. trinn bruker andre begreper i språket enn de jeg hadde brukt i mine kategoriseringer på grunnlag av teori. Hvorvidt det er mulig å overføre konklusjonene til andre sammenhenger er vanskelig å vurdere fordi utvalget av informanter er begrenset til 12 elever, fordelt på 4 forskjellige grupper, og elevene kommer fra kun to forskjellige skoler. Få informanter gjør at det empiriske materialet er begrenset. Det kan være en trussel mot den ytre validiteten i studien.

3.11 Analyse

Intervjuanalyse deles av Kvale & Brinkmann (2009: 203-204) inn i seks forskjellige trinn.

1. Intervjupersonene beskriver sin livsverden
2. Intervjupersonene gjør nye oppdagelser i løpet av intervjuet som påvirker samtalen videre
3. Intervjueren gjør fortetninger og fortolkninger i løpet av intervjuet som medfører til at intervjuet blir korrigert underveis.
4. Det transkriberte intervjuet tolkes av intervjueren, struktureres og analyseres
5. Gjenintervjuing
6. Beskrivelse og fortolkning av handling

Jeg valgte å benytte de fire første trinnene i mitt arbeid. De tre første trinnene ble benyttet under selve intervjuet. Trinn fire som omhandler tolkingen av transkriberingen, strukturering av innsamlede data og min forståelse av innsamlede data omhandles i dette kapitlet. Punkt fem og seks er ikke benyttet da disse punktene etter min vurdering ikke er relevante i denne sammenhengen. Under punkt 3.7 Intervjuguide med gjennomføring av intervjuer kommer dette til uttrykk.

Kvale & Brinkmann (2009:204) viser til at «Kvaliteten av analysen er avhengig av forskerens håndverksmessige dyktighet, hans eller hennes kunnskap om forskningstemaet, sensitivitet overfor det mediet han eller hun arbeider med -språket -og beherskelse av analyseverktøy». I analysen ligger fokuset på innholdet i elevenes utsagn, mens jeg kun belyser interaksjonene som foregår i de forskjellige fokusgruppeintervjuene.

Jeg har i teoridelen skrevet om elevers motivasjon for lesing og bruk av leseforståelsesstrategier i møte med tekst. Det er de to hovedkategoriene i min analyse. Disse to hovedkategoriene deles i flere underkategorier og delkategorier. Underkategorier i forhold til motivasjon omhandler da elevers indre og ytre motivasjon for lesing. Delkategorier under begrepet indre motivasjon er nysgjerrighet, preferanse for utfordringer og involvering. Under ytre motivasjon deles kategoriene opp i de to delkategoriene anerkjennelse og konkurranse. Kategoriene beskrives nærmere i min oppgave under kapittel 2.9.1 og 2.9.2. Begrepet leseforståelsesstrategier deles ifølge Bråten (2007: 68) inn i fire underkategorier som jeg velger å bruke. Det er elevers bruk av memoreringsstrategier, organiseringsstrategier, elaboreringsstrategier og overvåkingsstrategier i lesing. I tillegg har jeg også en åpen kategori

under begge hovedkategoriene for å ivareta viktige opplysninger som kan være interessante i studien.

For å systematisere og identifisere de meningsbærende enhetene i fokusgruppeintervjuene utarbeidet jeg to skjema; ett for å kategorisere motivasjon, og ett for å kategorisere leseforståelsesstrategier. Under og delkategoriene fikk ulike fargekoder. Elevenes utsagn ble kategorisert med forskjellig farge ut ifra min tolkning om hva utsagnene ga uttrykk for i forhold til under og delkategoriene. Hver elev ble klassifisert med nummer fra 1-12. Jeg samlet alle utsagnene i de to forskjellige skjemaene (ett for leseforståelsesstrategier og ett for motivasjon for lesing) og fikk en totaloversikt over elevenes ytringer. Vanskene ved skjemaene var at kolonnene var smale og vanskelige å lese. Det hadde vært en fordel å overføre dette til en større dataskjerm enn det jeg hadde til disposisjon.

Eksempel på skjemaene brukt til identifisering av motivasjon for lesing og leseforståelsesstrategier vises i henholdsvis figur 2 og 3. I eksemplene har jeg lagt inn bokstaver i alfabetisk rekkefølge. I mine skjema benyttet jeg forbokstavene i elevenes navn.

Skjema for å kategorisere motivasjon for lesing:

Figur 2

Skole 1						Skole 2								
Gruppe 1			Gruppe 2			Gruppe 3			Gruppe 4					
1. A (forbokstaven i elevens navn)			4. D			7. G			10. J					
2. B			5. E			8. H			11. K					
3. C			6. F			9. I			12. L					
Intervjuspørsmål:														
Indre motivasjon	Ytre motivasjon	Åpen kategori	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Nysgjerrighet	Anerkjennelse													
Preferanse for utfordringer	Konkurransen													
Involvering														

Skjema for å kategorisere leseforståelsesstrategier:

Figur 3

Skole 1						Skole 2										
Gruppe 1			Gruppe 2			Gruppe 3			Gruppe 4							
1. A (forbokstaven i elevens navn)			4. D			7. G			10. J							
2. B			5. E			8. H			11. K							
3. C			6. F			9. I			12. L							
Intervjuspørsmål:																
Hukommelsesstrategier	Organiseringsstrategier	Elaboreringsstrategier	Overvåkingsstrategier	Åpen kategori	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

4.Presentasjon av funn

I min studie belyser jeg som tidligere nevnt hovedbegreper: motivasjon for lesing og bruk av leseforståelsesstrategier i møte med tekst. Deretter kategoriseres disse to hovedbegrepene i ulike under – og delkategorier som i eksempel figur 2 og 3. Jeg benytter sitater fra fokusgruppeintervjuene for å gi eksempler som er typiske innenfor hver kategori. Sitatene er ordrett gjengitt og inneholder pauser som er markert med små prikker, småord og det gjenspeiler språkbruken til elever på barneskolen. Jeg benytter kun sitater som jeg tolker som relevante for studien. Funnene blir presentert under forskningsspørsmålene. Jeg starter med forskningsspørsmål 1, 2 og 3 under punkt 4.1 som omhandler motivasjon for lesing, før jeg fortsetter med forskningsspørsmålene 4 og 5 under punkt 4.2 vedrørende bruk av leseforståelsesstrategier.

4.1 Motivasjon for lesing hos gode lesere på 4.trinn

4.1.1 Hvordan kommer indre motivasjon for lesing til uttrykk hos gode lesere på 4.trinn?

Jeg vil i det følgende ta for meg hvordan delkategoriene nysgjerrighet, preferanse for utfordringer og involvering kommer til uttrykk i fokusgruppeintervjuene.

Underkategori: Indre motivasjon for lesing

Delkategori 1a) Nysgjerrighet

Nysgjerrighet defineres under punkt 2.9.1.1 av Wigfield & Tonks (2004:254) som ønske om å oppnå forståelse om et emne eller forfatter av spesiell interesse. Det er flere indikasjoner på at elevene i mitt utvalg er indre motivert for lesing og at de leser av nysgjerrighet. Jentene sier at de leser serier med mange bøker med blanding av morsomme bøker, spennende bøker og eventyr. Enkelte velger å lese både ny og eldre litteratur, mens andre leter etter den siste litteraturen som kommer, og kan bestille på Internett for å slippe å vente på at bøkene blir å finne på biblioteket. En er medlem av bokklubb og får nye bøker hver måned, mens en annen jente sier at hun gjerne leser aviser.

En jente forteller:

«Da leser jeg...jeg klarer nesten ikke å la være...Liker veldig mye ungdomskrim, Her på biblioteket har jeg lest ut alle Frøken Detektiv bøkene..., og nå har jeg lest Harry Potter bøkene. Hjemme leser jeg «Ved daggry» av Stepenie Meyer».

Jentene sier at de synes det er morsomt og gøy å lese, og at det er det som gjør at de leser. De er ofte nysgjerrige etter å finne ut hva tekstene handler om.

Guttene velger også å lese serier, og gir uttrykk for at de velger spenning, morsomme bøker og faktalitteratur. De hevder at de leser for at det er morsomt og spennende. To elever vil gjerne lese historier om verdenskriger. Jeg tolker det som at de er nysgjerrige etter å få mer kunnskap om hva som har skjedd.

En gutt forteller at han leser:

«Fantasi, fakta, fugler, dyr og kampsport, morsomme bøker og alt sånt. Jeg tenker på alt mulig.. Jeg synes det er veldig spennende med historie. Tenker litt kanskje verdenskrig... hva som skjedde...».

Elevene i mitt utvalg forteller at de har flere leseøkter daglig. De har rutiner med å lese om kvelden i forbindelse med at de skal sove. En elev forteller at situasjonen hjemme gjør at lesing på senga er vanskelig, men at dette snart endres, og derfor leser vedkommende elev nå før skoletid isteden.

Fem av seks jenter sier at de synes skolebøker er spennende og morsomme, mens fire av guttene sier det samme.

En jente sier følgende:

«Jeg tenker at jeg synes det er morsomt fordi man vet aldri hva man skal lese lissom for det er forskjellige historier i den leseboka vi har...så jeg synes det er morsomt å lese i den boka også».

Jentene fra begge skolene var tydelige på at norskbøkene var morsomst å lese av skolebøkene.

Kun en jente uttrykte at hun likte å lese tekster i naturfag og sier:

«Jeg synes det er Safari og Cumulus boka. Cumulus er morsomst».

Jentene i distriktsskolen gir hverandre tips om skjønnlitterære tekster som er morsomme, spennende og interessante å lese, og en jente sier følgende:

«Ehhmm...jeg.. får innimellom.. sånn... eller lissom... hvis det er noen som sier noe da.. om en bok.. lissom....så vil jeg lissom... prøve å lese den...hvis de lissom sier ... ehh... prøv ehhh... for eksempel «Frøken Detektiv 1» ...den er veldig morsom og spennende...lissom...».

Det kommer imidlertid til uttrykk at elevene snakker om litteratur ved at en gutt sier:

«Jeg prater med . . . en venn av meg da.. han har sagt at det er kult å lese «Alvedronningens barn og Alvedronningens riddere» og derfor har jeg lest dem... 18 bøker...så har jeg lest dem siden dem er veldig brae... og så har han sagt at det er noen flere som er brae og dem skal jeg kanskje låne på biblioteket... hvis jeg finner dem igjen da ...og han har funnet en annen bok som er nesten litt lik...».

Dette viser etter min tolkning at elevene i mitt utvalg viser stor grad av nysgjerrighet.

De fleste jentene velger spenning, eventyr og morsomme bøker mens guttene gir uttrykk for at de leser spenningsbøker, krim, morsomme bøker og faktalitteratur.

Det ser etter min tolkning ut til at samtlige elever daglig leser tekster utover leksene, og snakker med foresatte, familie eller venner om litteratur og motiverer hverandre til å lese. De er nysgjerrige, og snakker med andre om det de leser. Det gir flere av dem felles leseopplevelser med medelever og andre de er i nære relasjoner med.

Delkategori 1b: Preferanse for utfordringer

Preferanse for utfordringer viser til ønske om å lese relativt vanskelige eller utfordrende tekster (Wigfield & Tonks 2004:254).

To jenter gir uttrykk for å lese med preferanse for utfordringer og en av dem forteller:

«...Jeg leste ut den boka jeg har på engelsk...og så har jeg funnet en på biblioteket på norsk... funnet en ny en nå da.....og snart skal jeg lese Twilight på engelsk.. men nå har jeg lest alle bøkene inne på rommet så da har jeg begynt på mamma's bøker».

Det ser etter min tolkning ut til at det er flere gutter enn jenter i mitt utvalg som leser med preferanse for utfordringer da to sier at de gjerne leser verdenshistorie, en leser annen faktalitteratur og en leser kokebøker og faktalitteratur. Det kan være mulig at det er flere av elevene som ønsker å lese relativt vanskelige og utfordrende tekster for å få utfordringer, og at det er derfor de velger å lese bokserier og tykke bøker med mye tekst, dette kommer likevel ikke til uttrykk ved at elevene sier det.

Delkategori 1c: Involvering

Elevene gir uttrykk for at de leser mye daglig, og elleve av tolv elever sier at de benytter ledig tid til å lese. Intervjuene viste at disse elevene snakker mye med venner og familie om det de leser, og jeg tolker det som at de er så opptatt av bøkene at det blir viktig for dem å snakke med andre om bøkens innhold.

Følgende samtale i en av fokusgruppene med gutter viser at de involverer seg i tekstene:

Elev A: «Jeg leser «Rampete Robin» og en bok av Roald Dahl.. på nynorsk da.. jeg snakker med en venn..... om Rampete Robin... Gøy å prate om boka..... veldig mye...Ja...Jeg ler meg i hjel... og så forteller jeg det hele tiden til søstera mi så blir ho helt gal ehhh...fordi ho orker ikke å høre på det mer.. Jeg leser noen bøker om igjen og om igjen ..og så holder jeg på å le meg ihjel... for hver gang...så jeg stopper aldri å le, så jeg må komme meg videre eller så dør jeg...»

Elev B: «Jeg leser Donald Duck- hefter og så leser jeg «En pingles dagbok»... Noen ganger når det er veldig morsomt...så pleier jeg å lese det en gang til...».

Elev C: «Rampete Robin»Noen bøker så ler jeg hele tiden... Liksom...det blir aldri gammalt.....».

Alle tre guttene kjente seg igjen i utsagnet og ler:

«...He.. he ..he ... det blir liksom aldri gammalt...».

En annen gutt sier:

«Jeg tenker at det er spennende å lese,og da tenker jeg at jeg vil lese den så jeg kan oppleve åssen den er da...».

En jente forteller at hun leser utover avtalt leggetid og sier:

«Jeg pleier å lese til klokka ti. Innimellom så leser jeg over tida for jeg syns det er så spennende....og da kommer mamma eller pappa opp trappa og roper. Nå må du slå av lyset...!! Og så blir det litt sånn...Det som er så dumt at senga mi knaker så ille så når jeg lissom skal slå av lyset for at dem ikke skal høre det at jeg har lest over tida så knaker det så sinnsykt....så blir det lissom sånn...».

Dette viser etter min tolkning at elevene i mitt utvalg involverer seg i skjønnlitterære tekster som de selv velger å lese, og som de blir motiverte til å lese av andre.

I forhold til skolebøker gir elevene varierende svar. Om dette sier en av guttene:

«Når vi leser norskbøker og sånt ...det syns jeg ikke er noe gøy for det er ikke noe å le av der ... det er ikke noe sånt historie da så.. .. å lese i de bøkene som er på skolen... det er ikke er noe gøy...».

De øvrige elevene forteller at de liker å lese tekster hvor det er morsomme fortellinger i skolebøkene. De nevner norsk lesebok, og at de leser leksene i alle fagene. I materialet finner

jeg ikke at de snakker engasjert sammen om tekstene i skolebøkene i den grad som de gjør om skjønnlitterære bøker.

4.1.2 Hvordan kommer ytre motivasjon for lesing til uttrykk hos gode lesere på 4.trinn?

Delkategori 2a: Anerkjennelse

Anerkjennelse er en ytre motivasjonsfaktor som defineres under punkt 2.9.2.1. Mye tyder på at flere leser med tanke på at de skal oppnå anerkjennelse, eller bekreftelse, fra medelever eller familie.

I forhold til valg av egne tekster til fritidslesing var det en jente som ga uttrykk for å få anerkjennelse i form av belønning.

Hun forteller:

«Før så leste jeg en serie¹³ på bøker tror jeg.. som heter Amulettjegerne og da følger det med sånne armbånd og i den første boka så får du et armbånd. For hver bok så får du en amulett som du kan sette på et armbånd...».

En annen jente forteller:

«Jeg liker egentlig bare å lese.. Faren min var veldig flink til å lese når han var liten... jeg har kanskje arvet det etter ham.....jeg vet ikke.. jeg elsker å lese....».

Trolig er det ytre motivasjon og det å ligne på faren som bidrar til at denne jenta også leser mye. Det kan tolkes som et ønske om å få anerkjennelse fra faren.

Jentene fra distriktsskolen forteller at de leser samme bokserie, og de viste hverandre anerkjennelse ved nikk og kroppsspråk for at de har lest det samme.

En jente sier dette som svar på spørsmålet om hva som gjør at de vil lese.

«Emmm litt forskjellig egentlig...Innimellom så får jeg bare ting av andre og begynner å lese det ...for jeg ikke har noe annet å lese...og innimellom hvis jeg lissom hører..... Ååå...den er skikkelig fin...så er det den jeg leser...fordi den « Lasse Maia detektivbyrå» den visste jeg jo ikke noe om...jeg visste ikke om den var spennende eller noe....og så var det plutselig nesten alle i klassen som leste de...og da ville jeg prøve de...og da....».

Dette siste sitatet viser, etter min tolkning, at eleven kan være både indre og ytre motivert for lesing. Eleven er både nysgjerrig på hva bøkene handlet om og var samtidig ute etter å lese det samme som resten av klassen for å få anerkjennelse for at hun leste det samme som dem.

Det kan imidlertid tolkes som tegn på anerkjennelse at tre av guttene forteller at de snakker sammen, eller med andre, om det de leser.

En gutt sier:

«Ja, siden begge to leser så er det litt gøy.. hvis begge to har lest den så er det litt gøy... Gøy å prate om boka ...(hvisker)... veldig mye...».

I forhold til lesing av skolebøker sier en gutt:

«Jeg har en sånn onkel som jobber med stoffer og sånn og da liker jeg helst å lese i Cumulus».

Dette kan være et ønske om å få anerkjennelse fra onkelen ved at han leser naturfaglige tekster som han vet er onkelens interessefelt. Anerkjennelse fra familie, lærere og medelever ser for meg ut til å bidra til ytre motivasjon for lesing av skolebøker.

Fire jenter forteller at de snakker med mamma om det de leser. To leser tekster høyt fordi de opplever tekstene som morsomme, mens en forteller at mamman liker at hun har med bøker hjem:

«Jeg tar med meg Cumulus boka hjem og leser et stykke for mamma og så prater vi om det etterpå.. og så stiller hun meg spørsmål som jeg svarer på. Og så har vi en liten test til slutt».

Jeg tolker det som at denne eleven opplever anerkjennelse fra moren ved at hun leser fagtekster og kan svare på spørsmål som stilles til henne.

Delkategori 2b: Konkurransse

Jeg tolker det som at en jente viser ytre motivasjon gjennom konkurransse med de andre elevene. Hun hevder at hun gjerne vil vise at hun har lest tekster før resten av klassen.

Hun uttrykker:

«Mens de andre leser.. eller kanskje holder på med oppgaver og sånn... mens de snakker og sånn... Da pleier jeg alltid å finne ut om andre historier i boka og begynner å lese dem... isteden.... Så har jeg sånn... Når dem(de andre i klassen)... skal lese dem (tekstene i boka) så har jeg allerede lest dem... Snart har jeg lest ut hele Zeppelinboka...».

Ingen andre elever i mitt utvalg gir så klart uttrykk for konkurransse som dette, men tre gutter fra byskolen sier at de leser for å bli flinkere til å lese. Jeg tolker det som at det er et tilsnitt av konkurransse mellom dem.

En gutt sier:

«Jeg leser for å bli flinkere og liksom og så...og så for at det kanskje er spennende...».

De øvrige elevene i utvalget forteller at de har lest tykke bøker med mange sider, og lange serier. Det kan være elementer av konkurranse i disse utsagnene, men det var vanskelig for meg å avdekke dette under intervjuene.

4.1.3 Er det forskjeller på jenters og gutters motivasjon for lesing i dette utvalget?

Underkategori: Indre motivasjon for lesing

Forskjellen mellom gutter og jenter ser ut til å være valg av litteratur. Seks gutter ser ut til å velge spenningsbøker, fire liker morsomme bøker, tre gutter leser faktalitteratur og to leser krim. En sier at han leser faktahefter og bokserier, men denne eleven legger ikke vekt på at bøkene skal være morsomme. Samtlige gutter leser tykke bøker med mye tekst og lange serier. Guttene fra de forskjellige skolene leser de samme bokseriene.

Fem jenter forteller at de først og fremst velger tekster som er morsomme, mens fire gjerne leser spennende bøker og tre jenter forteller at de leser eventyr. En jente sier at hun også leser krim, og en leser faktalitteratur. En jente sier at hun leser aviser for å få vite hva som har skjedd. Alle jentene leser lengre serier med mye tekst. Jentene fra distriktsskolen velger også å lese eldre litteratur, mens en jente fra byskolen leter etter den siste litteraturen som er utgitt. Hun bestiller bøker på Internett for å slippe å vente på at bøkene blir å finne på biblioteket.

Etter min tolkning, kan det se ut som at to av seks jenter gir uttrykk for at de leser for å søke utfordringer. En jente fra distriktsskolen sier at hun leser både norske og engelske bøker og gjerne lange bokserier. Hun forteller at hun gjerne vil lese foreldrenes bøker, for hun har lest alle sine. Den andre jenta som er fra byskolen sier at hun leser aviser for å følge med på nyhetene. Jeg tolker det som at hun oppsøker utfordrende tekster, da avistekster ofte kan inneholde vanskelige begreper. De øvrige jentene gir ikke uttrykk for å lese skjønnlitterære tekster med preferanse for utfordringer. På en annen side kan det også tolkes som at de leser for å få utfordringer, når de velger å lese lange serier og tykke bøker med mye tekst, uten at de selv sier noe om dette.

Fire av seks gutter ser etter min tolkning ut til å lese med preferanse for utfordringer. Tre forteller at de gjerne leser faktalitteratur. To vil lese verdenshistorie, og en sier følgende:

«Spennende bøker, morsomme bøker, krim og barnekrim, komedier og fakta. Jeg

liker å lese alt mulig... men det jeg liker aller mest.. det jeg synes er mest spennende er historie... Jeg tenker på alt mulig.. jeg synes det er veldig spennende med historie...».

En gutt sier at han gjerne leser Illustrert vitenskap og hefter med faktainformasjon. En annen leser kokebøker. Å lese kokebøker og tolke oppskrifter er, etter min tolkning, å lese med preferanse for utfordringer, da disse bøkene består av faguttrykk og forkortelser, samt at man må lese «mellom linjene» for å gjennomføre prosesser i matlaging. Det kan derfor se ut til at det er flere gutter enn jenter i mitt utvalg som leser selvvalgt litteratur med preferanse for utfordringer.

Både gutter og jenter forteller at det er vanskelig å legge fra seg bøker de leser, og flere finner gjerne flere anledninger daglig til å lese.

En gutt sier:

«Jeg leser i natta... litt før jeg legger meg og så etter middagen og så litt... når jeg har fri så leser jeg veldig mye ...Når jeg ikke greier å sove og sånt...».

Både jentene og guttene leser skjønnlitterære tekster daglig utover tekster de skal lese i lekser. Elleve av tolv elever leser ved leggetid. To jenter leser både etter skoletid og ved leggetid. Tre jenter leser ved leggetid mens en leser etter skoletid og før hun går til skolen. Fem gutter leser både på ettermiddagstid og ved leggetid, mens en leser ved leggetid. Det betyr at guttene leser mer daglig enn jentene. Jeg tolker det som at dersom involvering for lesing er sterk, så er det vanskelig å la være å lese fordi man blir følelsesmessig engasjert i tekstene, og følgelig ønsker de å lese dersom det er ledig tid til det.

Jeg tolker det som at både guttene og jentene i mitt utvalg snakker med andre om det de leser. Elleve av tolv elever forteller at de snakker med venner og familie om det de leser, mens en elev ikke sier noe om det. De påvirkes av hverandre til å lese de samme bøkene. Det skjer trolig fordi de involverer seg i tekstene, engasjementet er sterkt, og ønsket om å dele leseglede blir viktig.

Underkategori: Ytre motivasjon for lesing

Både gutter og jenter snakker med enten venner eller familie om litteratur. Sju elever snakker med foreldre eller søsken om litteratur, mens fem snakker med venner om bøker og annen litteratur de har lest. Jeg tolker det som at de søker etter anerkjennelse når de forteller hverandre hvilke bøker de leser, hvor mange sider de har lest, om bøkens tykkelse, og at de

leser for å bli flinkere til å lese. Det kan også være tegn på at de involverer seg i tekstene som beskrevet under 4.1.1, delkategori 1.c. Å snakke med andre om hva man leser kan, etter min tolkning, være tegn både indre og ytre motivasjon for lesing.

Elvene viser, etter min tolkning, glede over å ha lest mange bøker. De viser også glede ved å få anerkjennelse fra de andre ved at de leser samme litteratur, og kan snakke om innholdet i bøkene. Dette gir dem felles leseopplevelser.

En gutt sier:

«Jo...Du snakker jo om at du leser «Ringenes herre» og sånt...jeg leser ikke den boka .nå... men.. jeg har jo lest mange bøker på over 200 sider da men».

Fire jenter snakker med mor om bøker de har lest, og en jente forteller:

«Jeg pleier å vise det morsomme til mamma noen ganger og da som regel begynner hun å le».

En av disse jentene snakker med mor og venner om det hun har lest. To sier at de snakker med venner, og en sier at hun snakker med mor og mormor om litteratur. Tre gutter sier at de snakker med venner om bøker de har lest. En snakker med mor og far, en med mor, mens en ikke forteller hvem han snakker med.

Det betyr, etter min tolkning, at det er flere jenter enn gutter som snakker med foresatte om litteratur. Det kan bety at jentene søker mer anerkjennelse fra foresatte om litteratur de leser enn guttene, mens guttene søker å få anerkjennelse fra venner mer enn jentene.

Konkurransen med medelever kommer til uttrykk hos en jente i sitatet under punkt 2b om Konkurransen. Resten av elevene i mitt utvalg nevner ikke dette. Allikevel kan det være et tilsnitt av konkurranse mellom elevene som jeg ikke har registrert i mine fokusgruppeintervjuer. Som tidligere nevnt er det en gutt som hevder at han har lest mange bøker på over 200 sider. Det kan tolkes som at han konkurrerer med de andre elevene om å lese bøker med et stort antall sider. Utover dette kan det tolkes som konkurranse når guttene sier at de leser for å bli flinkere til å lese.

For å belyse andre del av problemstillingen som omhandler leseforståelsesstrategier har jeg utarbeidet forskningsspørsmål 4 og 5.

4.2 Gode leseres bruk av leseforståelsesstrategier på 4. trinn

4.2.1 Hvilke typer leseforståelsesstrategier kommer til uttrykk hos gode lesere på 4. trinn?

Delkategori 4a: Hukommelsesstrategier

For å kunne huske og gjengi tekster forteller fire av seks elever at de leter etter nøkkelord i teksten.

En jente forteller:

«Vi har nesten nettopp lært om nøkkelord... Da finner man en penn (viser)...så setter man en strek under ordet...så prøver man å huske det da».

Tre jenter forteller at de bruker nøkkelord når de skal huske tekster for å gjengi innholdet. En gutt forteller at han også gjør det, mens en sier at han ikke har svar på det. En annen gutt sier at han tenker på ord han har lært, men bruker ikke begrepet «nøkkelord». Han sier at han gjengir innholdet i teksten ut ifra ordene han har lært.

To jenter sier at de leter etter ord i tekst som de ikke forstår, forsøker å avdekke betydningen av disse, samt at de har ukentlige gjenfortellinger på skolen. Da brukes de ordene som elevene har markert og lært betydningen av. De forteller at de arbeider mye med lesing på skolen og at de øver på ulike måter å lese tekster på.

En av disse jentene sier:

«Ja, det har vi lært hvordan vi skal forstå og huske det vi har lest i klassen....så pleier vi noen ganger å lese først. Da leser alle så spør læreren om det er noen ord vi synes er vanskelige. På gjenfortellingene på fredagene så tar hun opp de vanskelige ordene først så vet vi hva de betyr så har vi hatt det i lekse. Så skal vi skrive dem opp så kan lærerne se på dem vi synes var vanskelige å forstå».

Tre gutter sier at de forkorter tekster for å huske dem og gjengi innholdet til andre.

En gutt forteller:

«Ja du gjør liksom.. det til en minitekst istedenfor å si heleså gjør du det om til en liten minitekst».

Det kan etter min tolkning tyde på at elevene i mitt utvalg har lært å tilnærme seg innholdet i tekster på forskjellig måte. De fleste forteller at de bruker strategiene de har lært. To elever, en gutt og en jente uttaler seg ikke om hva slags hukommelsesstrategier de benytter i lesingen.

Delkategori 4 b: Organiseringsstrategier

På spørsmål om hva elevene gjorde når de så teksten de fikk i oppgave av meg å lese, svarte elleve av tolv elever at de først så på overskriften, deretter bildet og så reflekterte over om disse passet sammen. Deretter foretok de fleste en vurdering av hva teksten handlet om.

En gutt sier følgende:

«Først leste jeg overskriften «Et hav av skrot» så så jeg på bildet at det var veldig mye søppel og så tenkte jeg at dette handler om søppel.. kanskje ved havet siden det jo er hav der og...».

Det ser derfor ut for meg som at de fleste elevene bevisst benytter organiseringsstrategier for å orientere seg i forhold til tekster de skal lese. En jente sa at hun ikke gjorde dette. Det er den samme jenta som leser tekster i fagbøkene for å ha lest alt før resten av klassen, og som leser både norsk og engelsk litteratur. Det er derfor vanskelig å tolke om hun tok et raskt overblikk over overskrift og bilde før hun startet å lese. Hun sier ikke noe om at hun bevisst reflekterte over sammenhengen mellom tekst og bilde, men mulighetene er tilstede for at organiseringsstrategiene er automatiserte, og at hun ikke brukte tid på å tenke over det.

Hun forteller:

« Ehh... jeg fortet meg å lese...jeg synes det er så morsomt bare for nye tekster...på grunn av at jeg synes det er så kjedelig å lese de bøkene jeg har lest før...nye tekster synes jeg er veldig morsomt...».

Denne eleven, ser etter min tolkning, ut til å være meget motivert for å lese, men det kommer ikke fram at hun bevisst møter den nye teksten med bestemte leseforståelsesstrategier. Dette er en elev som leser meget hurtig og det er mulig at flere av strategiene er så automatisert at det ikke fanges opp i fokusgruppeintervjuet. Mulighetene er tilstede for at vedkommende elev hadde utdypet dette i intervjusituasjon en til en.

En jente hevder at hun alltid har benyttet lesestrategier fra hun lærte å lese og sier:

«Jeg bare gjør det av meg selv jeg...Men...jeg...jeg har jo ikke alltid klart å lese da men.. siden...fra jeg begynte å lese så har jeg alltid lest overskrift og sett på bilde og så begynt å lese...lissom.. hvis det er bilde der da...».

Seks elever sier at de har øvd inn forskjellige måter å lese på.

Tre jenter fra byskolen sier:

«Vi har øvd på den måten å tenke.. .når vi finner ord og setninger elleravsnitt vi ikke forstår...vi har øvd.
Vi har øvd...»

En gutt fra byskolen sier:

«Jeg pleier å se på bilde og overskriften, og så hvis det er en setning eller ord jeg ikke kjenner... så går jeg videre og ser om jeg finner det ut... eller så ser jeg på nettet, eller så leser jeg i ordbok etter noen ord der hvor det er ord som du kal lære eller sånn...Men hvis det ikke er bilde så prøver jeg å tenke litterann mer på hvordan det kan handle om. Og i de bøkene jeg leser så er det bare noen sider det er bilder på.. Det pleier å være på forsiden.. der hvor det er overskrifter og sånn så pleier det å være.. ..jeg pleier å lese sånn som her».

Etter min tolkning benytter elevene fra de forskjellige skolene ulike lesestrategier i møte med tekst. Det ser ut til at de fleste organiserer lesingen sin. Noen bruker begreper som nøkkelord for å organisere teksten og få oversikt over innholdet, mens andre forsøker å forbinde ny kunnskap med etablert kunnskap for å få en ny og kanskje dypere mening av tekstene.

Delkategori 4c: Elaboreringsstrategier

Elevene fikk i oppgave å lese en tekst. Jeg ønsket blant annet å få vite hvorvidt de benyttet organiseringsstrategier og elaboreringsstrategier i forbindelse med at de orienterte seg i tekstens innhold.

Det kan se ut til at seks elever trakk inn bakgrunnskunnskaper før de begynte å lese teksten. Av disse, var det to jenter som snakket om bildet, om hvor omfattende oppryddingsarbeid det var å få fjernet alt skrotet fra stranden, og hvordan det ser ut når man kaster søppel i havet uten å tenke på konsekvensene. Fire gutter trakk inn flere bakgrunnskunnskaper på bakgrunn av bildet. Det ble blant annet uttrykt på følgende måter:

«Jeg tenkte at... ehh...de har bare kastet søppel ved havet.. så tenkte jeg at.. dem har ... ikke tenkt på havet og fiskene og alt som er i havet.. de har bare tenkt på seg selv...og liksom kastet det».

«Kan ikke bade...jeg tenkte det er veldig dumt at de kaster søppel ut i havet...så det blir...ehh...skjøvet inn på land for det ødelegger naturen, og så kan det drepe mange dyr fordi de blir kvalt, fordi de tror det er mat...».

Disse elevene benyttet, etter min tolkning, elaboreringsstrategier for å knytte tekstens innhold til egne erfaringer og bakgrunnskunnskaper. Teksten får en dypere mening ved at de knytter

gammel kunnskap til ny. Fire jenter ga ikke uttrykk for at de trakk inn bakgrunnskunnskapene før de skulle begynne å lese. En av jentene sier følgende:

«Jeg så lissom..på overskriften..og så tenkte jeg lissom..ja..det handler sikkert om et hav av skrot da..og så så jeg på bildene der var det mye skrot og sånn og så begynte jeg å lese...».

En gutt benyttet etter min tolkning både overvåkningsstrategier og elaboreringsstrategier før han begynte å lese.

Han sier:

«Jeg tenkte at når jeg leste overteksten...så tenkte jeg på det må jo handle om at hvor farlig det kan være for menneskene å dumpe søppel i havet...særlig om man ikke vet at det kan være farlig...så så jeg på bildet så så jeg at det ligger en masse søppel rundt der...så begynte jeg å se på alle overskriftene til bildet så begynte jeg å lese alt sammen og da forstod jeg at det faktisk er veldig farlig å dumpe ting i vannet...».

En elev ser trolig på overskriften som en metafor, og han går ikke inn på leseforståelsesstrategiene fordi han trolig har oppdaget at dette kan forstås forskjellig, og er svært opptatt av det. Stranden på bildet er overfylt av skrot, og han bemerker overskriftens dobbelte betydning.

Han sier:

«Vi ser bilde av havet....og masse skrot som ligger på stranden....et hav av skrot».

Delkategori 4d: Overvåkningsstrategier

Min antagelse var at den teksten elevene fikk beskjed om å lese var en krevende tekst. Jeg ønsket å få svar på elevenes bevisste bruk av overvåkningsstrategier for å kontrollere egen forståelse og finne ord, begreper og setninger de ikke forstod. Elevene ga også uttrykk for at dette var en krevende tekst som bestod av flere maritime faguttrykk, lange setninger og en setning med engelsk tekst.

Elevene sa at de jobbet aktivt med teksten ved å merke seg ord og uttrykk de ikke forstod i sammenhengen, og de forsøkte å få et overblikk over innholdet ved å arbeide «frem og tilbake» i setninger og avsnitt. «Fram og tilbake»-arbeidet kom tydelig fram der de møtte engelsk tekst. De som ikke forstod innholdet leste videre for å forstå meningen, og gikk tilbake for å se sammenhenger med de setningene de allerede hadde lest.

En jente spør etter å ha lest teksten:

«Hva er egentlig marint? Det var lissom det engelske og marint . Jeg skjønnte ikke helt hva de mente med marint...Men det gikk bedre... det stod jo hva det betydde på norsk. Først når jeg så ordet så tenkte jeg...hva betyr det?...og jeg stoppet opp litt og så tenkte jeg...det kan jeg kanskje spørre om etterpå...så bare leste jeg ordet og lissom fortsatte å lese...».

Hun overvåker lesingen ved å stoppe opp, stille spørsmål, gjør vurderinger i forhold til egen forståelse underveis og finner løsninger på hvordan hun kan finne svar på spørsmålet om hva ordet «marint» betyr. Hun organiserer også lesingen ved at hun merker seg ordet for senere å søke andre kilder for å avdekke innholdet. I denne sammenhengen ser jeg ikke at hun forsøker å trekke inn analogier til annen kunnskap.

En gutt sier:

«Jeg må bare finne det ordet... «nylon» og så... var det...ehh. ja.. «nøter».
«Nøter» ja! Eheee.. Når jeg var i Korfu i syden.... så gikk jeg og en venn ut og skulle bade..... så fant vi en svær krukke i vannet...Skikkelig.. og den satt fast og så var det masse fisker som var inni».

Jeg spør om fiskene klarte å svømme ut og inn av krukken, og eleven fortsetter:

«Det var et veldig lite hull på toppen på den. Det var sikkert fisk som hadde kommet inn og så vokser de...Det vet jeg ikke.. jeg bare så at det var mange fisker inne...».

Etter min tolkning kontrollerer eleven egen forståelse av teksten. Han trekker sammenligninger til egne bakgrunnskunnskaper. Når han leser ordet «nøter» assosierer han det med opplevelser han har fra fisker som var innesperret i en krukke, da han var på Korfu.

En elev stavelsesleser for å forstå hvilke ord det er snakk om:

«Ja, hav..forsk..nings...insti..tuttet....Det forstod jeg ikke.....jeg så på det ..og tenkte litt ...og leste det to ganger til og så... og da skjønnte jeg det ikke ... og da bare gikk jeg videre.....».

Dette ordet er langt. Det er få stavelser som gir mening, og ordet er fagrelatert. Flere sier at de ikke forstod hva dette ordet betydde, og de hadde merket seg ordet for å spørre om betydningen. Å spørre er en oppklaringsstrategi som følger av at man overvåker eller kontrollerer egen forståelse av teksten.

En av jentegruppene svarer slik på spørsmål om hva teksten handlet om, og hva de gjorde for å forstå innholdet:

Jente A:

«En gang mistet vi en plastikkpose langt ut og heldigvis hadde vi båt da, så vi kjørte ut så fikk vi hentet den da. Den var nesten fylt med vann».

Jente B:

«Ja, det handler om forsøpling og skrot.. at mange dyr blir skadet og dør hvis de tror det er mat.. og så spiser de det... og så noen blir kvalt hvis de får plastikk rundt halsen eller over hodet... eller en plastikkpose som blåser over hodet på dem eller rundt beina.. så tuller de seg inn i posen med beina, så sitter de fast».

Begge disse jentene knytter teksten umiddelbart til kunnskaper om konsekvenser av forsøpling i havet.

Jente C i gruppen vil vite mer om dette og fortsetter.

«Jeg har litt lyst til å se på den (eleven peker på henvisning til å lese mer om dette temaet i en artikkel et annet sted i leseheftet). Les om «Farlig plast i havet» på s. 30. Jeg begynte å lese litt der... få vite mer om dette..».

Hun knytter ikke gammel kunnskap inn, men ønsker å lese mer for å lære mer om forsøpling i havet. Hun er nysgjerrig. Jeg tolker det som om hun har forstått innholdet, er nysgjerrig og så involvert i teksten at hun, allerede mens vi jobber med denne teksten, har rukket å lete opp utfyllende tekst andre steder i heftet, og gjerne vil lese dette i tillegg.

En av guttene sier:

«Da pleier jeg å bare lese setningen en gang til, eller kanskje en gang til, og da kan jeg kanskje forstå det. Hvis ikke så går det jo an merke seg det og spørre en lærer... Eller man kan lissom bare lese og så forstår man det ikke så.. da rekker man opp hånden og så kan man spørre læreren... eller mamma og pappa. Noen ganger fortsetter jeg å lese hvis det er spennende, -da greier jeg ikke å vente».

Han benytter etter min tolkning overvåkningsstrategier for å forstå innholdet. Utover det sier han at dersom han ikke forstår, så bare fortsetter han å lese. Jeg tolker det som om at han tenker at det ikke alltid er nødvendig å forstå alt dersom man forstår helheten. Motivasjonen for å lese er så sterkt at han bare fortsetter å lese.

Noe lignende uttrykker en gutt:

«Jeg så på det (peker på et avsnitt i teksten) ..og tenkte litt og leste det to ganger til og så... og da skjønnte jeg det ikke ... og da bare gikk jeg videre. Jeg tenker at det var søppel som kommer ut i havet som da blir farlig for dyr og sånn...».

Denne gutten overvåker etter min mening lesingen ved å reflektere over hvorvidt han forstår ord, setninger og avsnitt i teksten. Han viser at han har fått med seg vesentlige deler av innholdet, men at det er deler av teksten han ikke forstår. To av jentene som først omtales er opptatte av å trekke sammenhenger med det de leser og med egne erfaringer. En jente er nysgjerrig etter å lære mer. En av guttene bidro ikke med noen utsagn selv etter oppfordringer om det. De øvrige elevene ga uttrykk for at de benyttet overvåkningsstrategier i lesingen.

4.2.2 Er det forskjell på jenters og gutters bruk av leseforståelsesstrategier?

Hukommelsesstrategier

Tre jenter i samme fokusgruppe forteller at de leter etter nøkkelord. To leter etter ord de ikke forstår eller synes er vanskelige, og så jobber de med dem slik at de husker betydningen av dem. Den siste jenta gir uttrykk (ved nikk) for at hun leter etter vanskelige ord som de to andre, men kommenterer ikke dette selv.

En gutt har ikke svar på hvordan han jobber med å huske tekster, mens en annen sier at han bruker nøkkelord. De siste fire guttene gir uttrykk for at de lager korte utdrag av tekstene for å huske og gjengi innholdet.

En gutt sier:

«Jeg sier det jeg synes var veldig morsomt og spennende, og så forkorter jeg det littigrann».

Det ser derfor etter min tolkning ut til at de fleste jentene benytter strategier som å huske enkeltord, mens de fleste guttene gjør et lite sammendrag av tekstene for å huske og gjengi innholdet i tekstene.

Organiseringsstrategier

Det ser etter min oppfatning ut til at elleve av tolv elever bruker organiseringsstrategier som de har lært. En jente hevder at hun alltid har sett på overskrifter og bilder før hun begynner å lese, men sier også at de har lært å lese slik på skolen.

En gutt sier:

«Jeg ser først på forsiden av boka da. Der står det kanskje «Grøsseren» ..eller ok... det her handler om noe skummelt og så tenker jeg...og så blar jeg opp en side og da ser jeg alle kapitlene ...og så ser jeg hvor mange sider det er.. og så tar jeg opp på første side der skriften er, og da leser jeg overskriften...ok. det er dette

kapittelet handler om...så begynner jeg å lese».

Etter min oppfatning organiserer eleven lesingen sin ved å orientere seg om boka, og danner seg en mening om hva den vil inneholde før han begynner å lese.

Det ser ut til at det ikke er stor forskjell mellom jenters og gutters bruk av organiseringsstrategier blant elevene i mitt utvalg.

Elaboreringsstrategier

Fire gutter i mitt utvalg ga, etter min tolkning, uttrykk for å knytte informasjonen fra teksten til egen bakgrunnskunnskap.

En gutt bruker bakgrunnskunnskaper til å resonere seg fram til forståelse av teksten og sier:

«Virvler av søppel? Jeg aner ikke....jeg leste at «i enkelte områder danner havstrømmer store virvler»...det er jo en stor sånn (gjør store sirkler med armen) med søppel. Et eksempel på en slik virvel finnes i Stillehavet».

To av jentene gjør det samme og en forteller:

«Ja, det handler om forsøpling og skrot.. at mange dyr blir skadet og dør hvis de tror det er mat, og så spiser de det, og så noen blir kvalt hvis de får plastikk rundt halsen eller over hodet...eller en plastikkpose som blåser over hodet på dem, eller rundt beina.. så tuller de seg inn i posen med beina så sitter de fast».

Ut ifra min tolkning av funnene kan det se ut til at to av seks jenter bruker elaboreringsstrategier i for å knytte gammel kunnskap til ny. Engasjementet til guttene var betraktelig større under fokusgruppeintervjuene, når de begynte å trekke inn bakgrunnskunnskaper om temaet «forsøpling i havet». Forskjellen mellom jenter og gutter i utvalget var tydelig når det gjaldt å trekke inn kunnskaper på dette området.

Overvåkningsstrategier

Sett i lys av Astrid Roes syn som er beskrevet under punkt 2.5.4 er overvåkningsstrategiene de viktigste og mest omfattende av leseforståelsesstrategiene. Overvåkningsstrategiene fungerer som kontrollerende strategier for de øvrige strategiene, og det kreves at eleven må reflektere over egen forståelse av teksten ved bruk av overvåkningsstrategier

Guttene benyttet etter mitt syn overvåkningsstrategier i møte med tekst. De fleste arbeidet systematisk med å kontrollere at teksten stemte overens med bildene og at de hadde forstått

innholdet i teksten. Fire av seks gutter trakk analogier til tidligere erfaringer. De forsøkte å trekke linjer og se sammenhenger for å få en dypere forståelse av teksten. Under intervjuene snakket de om strategier de kunne iverksette for å finne betydningen av ord. De kom med forslag om å spørre hverandre, lærere, benytte Internett eller slå opp i ordbøker. De overvåket lesingen ved å arbeide med ord, setninger og avsnitt som de ikke forstod. Guttene leste setninger flere ganger, hoppet over setninger og avsnitt for å forsøke å forstå helheter. På den måten tolker jeg det som om de overvåket lesingen aktivt ved å kontrollere at de hadde forstått innholdet riktig. To gutter uttrykte at de benyttet nøkkelord, mens tre andre gutter fortalte at de hadde lært at de skulle arbeide aktivt med tekstene .

En gutt sier følgende:

«Jeg leser mange ganger.. og hvis jeg ikke en gang.. forstår så spør jeg læreren og.. så fortsetter jeg. Siden jeg fortsetter når jeg er ferdig så går jeg tilbake til setningen og så tenker jeg på det....så går jeg tilbake så hvis jeg ikke fikk det.... så bare sier jeg det til læreren eller mamma og pappa».

Fem av seks jenter kontrollerte sammenhengen mellom bilde og tekst. De sier at de har lært å orientere seg etter bilde og overskrift. En av jentene hevdet at hun alltid hadde lest på denne måten siden hun lærte å lese. Det er vanskelig å tolke om en av jentene benytter leseforståelsesstrategier i lesingen, da hun ikke gir uttrykk for dette. Tre jenter hevder at de leter etter nøkkelord for å få oversikt over tekstens innhold. Jentene var ikke så tydelige som guttene på å beskrive overvåkningsstrategiene de kunne benytte dersom de leste ord, setninger eller avsnitt de ikke forstod. En jente gir eksempel på hvordan hun overvåker forståelse av tekstens innhold som tidligere vist i eksempel under delkategori 4d: overvåkningsstrategier. To jenter benyttet elaboreringsstrategier for å trekke analogier mellom gammel og ny kunnskap som vist i sitat under punkt 5c elaboreringsstrategier. Av dette tolker jeg det som at guttene benytter flere forskjellige leseforståelsesstrategier i lesing og overvåker lesingen i større grad enn det jentene gjør. Begge guttegruppene setter ord på hvordan de arbeider med tekster, men jeg tolker det som om den ene guttegruppa benytter flere forskjellige leseforståelsesstrategier i lesingen enn den andre. Guttene fra byskolen setter ord på hvilke strategier de benytter, den andre guttegruppa benytter etter mitt syn leseforståelsesstrategier som organiseringsstrategier og elaboreringsstrategier, men benytter færre overvåkningsstrategier for å skape sammenhenger mellom deler av teksten, stille spørsmål og danne helhet og forståelse av innholdet.

Jentene fra byskolen setter ord på flere leseforståelsesstrategier de benytter i lesingen enn jentene fra distriktsskolen. To jenter trekker sammenhenger mellom gammel og ny kunnskap, og de trekker inn erfaringer og bakgrunnskunnskap i lesingen for å danne seg god forståelse av tekstens innhold. De organiserer og overvåker lesingen, og hevder at de har øvd på å lese på forskjellige måter. For meg ser det derfor ut til at fire av seks jenter benytter få elaboreringsstrategier. De trekker ikke bevisst inn bakgrunnskunnskaper for å knytte analogier fra gammel kunnskap til ny. Jentegruppen fra distriktsskolen benytter organiseringsstrategier da de sier at de ser om tekst og bilde passer sammen, og benytter hukommelsesstrategier som å notere nøkkelord. Når det gjelder overvåkningsstrategier kommer, etter min tolkning, guttenes strategibruk tydeligere fram enn jentenes.

5. Oppsummerende diskusjon av teori og resultater i forhold til Problemstilling

Jeg oppsummerer i denne delen indre og ytre motivasjon for lesing, belyser de funnene som er gjort når det gjelder forskjeller mellom gutter og jenters motivasjon for lesing, drøfter disse opp mot teori og viser til forskning på området. Deretter skriver jeg om disse elevenes bruk av leseforståelsesstrategier og forskjeller mellom gutter og jenters bruk av leseforståelsesstrategier i møte med tekst. Så skriver jeg om hvordan mine funn stemmer overens med teori og tidligere forskning hos gode lesere på 4. trinn. Avslutningsvis vil jeg drøfte svakheter og usikkerheter ved denne undersøkelsen og hvordan mine funn kan bidra til å forstå hva som kjennetegner gode lesere.

5.1 Oppsummering og drøfting av funn om elevers lesemotivasjon

Indre motivasjon for lesing som nysgjerrighet til å avdekke teksters innhold og involvering i teksters budskap, kommer til uttrykk hos både guttene og jentene. Indre motivasjon ser ut til å bidra til at elevene i mitt utvalg leser skjønnlitterære bøker utover skolearbeid. Elevene forteller at de leser serier og bøker med et stort antall sider. Jentene leser som nevnt under punkt 4.1.1 eventyr, morsomme bøker, spenningsbøker og lange serier. Guttene leser spenning, morsomme bøker, faktatekster og lange serier. Det ser ut til at valg av litteratur er forskjellig mellom gutter og jenter i forhold til lesing av faktatekster og eventyr. Jentene viser også, etter min tolkning, større nysgjerrighet for å lese skolebøker enn guttene. Både gutter og jenter gir imidlertid uttrykk for at de helst leser skjønnlitterære tekster som de velger selv. Det ser derfor ut til at elevene er indre motivert for lesing, og at nysgjerrighet til å avdekke tekstenes innhold driver dem til å lese. En annen forskjell mellom jenters og gutters indre motivasjon og nysgjerrighet ser ut til å være at guttene oftere leser daglig enn jentene.

Preferanse for utfordringer er beskrevet under punkt 4.1.1 som et ønske om å lese relativt vanskelige eller utfordrende tekster. Det er etter min tolkning seks elever som leser for å få utfordringer. To av disse elevene er jenter, mens det er fire gutter som gir uttrykk for det samme. Øvrige elever i mitt utvalg gir ikke uttrykk for å velge litteratur som er utfordrende. Som tidligere nevnt tolker jeg det som at det er muligens flere elever som ønsker å lese utfordrende tekster, men at dette ikke «fanges opp» under fokusgruppeintervjuene. Det er flere som sier at de synes det er gøy og morsomt å lese tykke bøker og bokserier, og i dette

ligger det etter min oppfatning utfordringer. Guttene gir uttrykk for å lese mer for å få utfordringer enn jentene som vist under 4.1.1, delkategori 1b.

Wigfield & Tonks (2004: 255) hevder at nysgjerrige lesere trolig vil være svært involvert i lesing og derfor vil velge mer utfordrende tekster å lese. Sett i sammenheng med Wigfield & Tonks forskning kan min analyse vise til noen sammenfallende trekk i forhold til involvering i lesing. Hele elleve av tolv elever i mitt utvalg sier at de benytter ledig tid i hverdagen til å lese og at de leser bøker med mye tekst. Elevene snakker med hverandre, familie og venner om tekster, ler, leser deler av tekster flere ganger og sier at de også kan lese bøker flere ganger fordi de synes bøkene er morsomme. Det kan etter min tolkning være tegn på elevenes involvering i tekster. Som tidligere nevnt ser det ut til at elevene i utvalget involverer seg i tekstene de leser, men at de involverer seg mer i skjønnlitterære tekster de velger selv framfor faglitteratur som de blir pålagt av skolen å lese.

Forventning om mestring (self-efficacy) er ikke inkludert i mine analysekategorier, men ser ut til å være en stor del av drivkraften i lesingen hos elevene i mitt utvalg. Elevers utvikling av egen mestringsevne når det gjelder lesing henger sammen med utviklingen av indre motivasjon for lesing. «Students who have high self-efficacy believe they can tackle difficult texts and are confident that their efforts will be beneficial to them» (Guthrie, Wigfield & Perencevich 2004:57). Det kan se ut til at jo høyere forventning om mestring man har, jo høyere innsats, utholdenhet og tiltro til egne leseferdigheter har man. Elevene i mitt utvalg har, etter min tolkning, erfaringer med å lykkes i å avkode og forstå innholdet i forskjellige tekster. De gir uttrykk for at de mestrer å lese de tekstene de velger selv og de tekstene de får i oppgave å lese på skolen. Atkinson i Schunk, Pintrich & Meece (2008:47) hevder følgende:

«The *success-oriented* student who is high in motive for success and low in fear of failure is highly engaged in achievement activities and not anxious or worried by performance».

Ytre motivasjon for lesing kommer, i mindre grad enn indre motivasjon, til uttrykk hos elevene i mitt utvalg i denne studien. De ser som tidligere nevnt imidlertid ut til å søke anerkjennelse fra medelever, venner og familie ved at de leser samme slags litteratur, og ved blant annet å kunne bidra i samtale rundt bøker de har lest. Det ser ut til at det er flere jenter enn gutter som søker anerkjennelse fra familie når det gjelder lesing av skjønnlitterære tekster, mens guttene, etter min tolkning, i større grad ser ut til å søke anerkjennelse fra venner ved lesing av samme type tekster. Guthrie, Wigfield & Perencevich (2004:58) hevder

at sosiale lesere er sosialt interaktive ved å dele boktitler og interessante tema med hverandre. De benytter sitt sosiale nettverk til å finne mening i tekster og øke engasjementet til lesing. Gjensidig påvirkning mellom elevene i mitt utvalg ser ut til å bidra til å øke lesemotivasjon og påvirker valg av litteratur. De snakker om bøkene, utveksler lesestrategier og notater for å forstå innholdet i tekster. En elev sier også at hun leser for å ha lest lenger i bøkene enn resten av klassen, mens noen forteller at de leser for å bli flinkere og har lest mange bøker med mye tekst. Dette kan tolkes som ytre motivasjonsfaktorer som konkurranse. Utover det finner jeg få tegn på ytre motivasjon.

I følge Wigfield & Tonks (2003:257) kan elever både være indre og ytre motivert for lesing og at disse to motivasjonsfaktorene veksler på å drive motivasjonen. Schunk, Pintrich & Meece (2008:237) hevder at indre og ytre motivasjon for lesing er tid og kontekstavhengig og at den samme aktiviteten kan virke som indre eller ytre motivasjon på forskjellige mennesker.

Schunk, Pintrich & Meece (2008:72-73) viser til Eccle & Wigfields forskning på forskjeller mellom gutter og jenters selvoppfatning av egne evner. De hevder at jenter har større grad av god selvoppfatning av evne til lesing, språk og sosiale aktiviteter enn gutter. Guttene i mitt utvalg har etter min tolkning god selvoppfatning i forhold til lesing. Elevene har flere leseøker daglig og snakker med hverandre, foreldre, søsken og andre om litteratur. Dette gjelder både guttene og jentene i mitt utvalg, men guttene forteller at de leser mer daglig enn jentene. Et eksempel på dette kommer til uttrykk under delkategori om nysgjerrighet under punkt 4.1.1.

I min studie kan det se ut til at funnene stemmer overens med tidligere forskning av Guthrie, Wigfield & Perencevich (2004:57) der det går fram at elevenes tiltro til egen mestring påvirker deres kognitive engasjement og motivasjon for lesing. Det ser ut til at elevene i mitt utvalg utfordrer seg selv når det gjelder egne leseferdigheter, noe som fremmer variert bruk av kognitive strategier i lesingen. Elevene i utvalget ser, etter min tolkning, først og fremst ut til å være er indre motiverte lesere som engasjerer seg i lesingen.

5.2 Oppsummering og drøfting av funn om bruk av leseforståelsesstrategier i møte med tekst

Leseforståelsesstrategiene er kun verktøy for å forstå tekstenes innhold. Det er forståelsen elevene tilegner seg gjennom bruk av strategiene som er målet. Guthrie & Wigfield (2000) i Roe (2008:85) hevder følgende: «Det å stadig kunne øke sin kompetanse når det gjelder selvstendig strategibruk, er et av kjennetegnene på en kompetent leser, men dette er også en viktig forutsetning for å utvikle motivasjon og stadig bedre lesekompetanse». Roe (2008:85) hevder at gode lesere har gode lesestrategier. Pearson (1993) i Roe (ibid.) understøtter dette ved å hevde at en god leser benytter hensiktsmessige strategier for å løse de utfordringene som teksten gir for å finne mening i det han leser. Dette underbygges av en studie av Nell K, Duke og P. David Pearson i Roe (2008:85) hvor de har utarbeidet kjennetegn på hva gode lesere gjør. Kort sammenfattet hevder de at gode lesere blant annet er:

aktive, har klare mål for lesingen, de legger merke til hvordan teksten er strukturert, forsøker å foregripe hendelsesforløpet, leser selektivt, stiller spørsmål til egen forståelse underveis, bruker egne forkunnskaper, vurderer stil og skrivemåte, overvåker forståelsen, vurderer tekstens kvalitet, leser ulike tekster på forskjellige måter, oppsummerer og reviderer, fortsetter tekstforståelsen etter lesing ved å legge inn pauser i lesingen (Roe 2008:85).

I forhold til bruk av leseforståelsesstrategier i lesingen har elevene i mitt utvalg fått opplæring i bruk av strategier etter forskjellige verktøy, henholdsvis Leselos og Leselus, som tidligere beskrevet i metod delen. Det ser ut til at jentene og guttene i mitt utvalg benytter ulike hukommelsesstrategier. De fleste jentene leter etter ord, mens guttene gjør korte sammendrag av tekstene for å huske innholdet uavhengig av om de har fått strategiundervisning etter Leselus eller Leselos programmene.

I følge Astrid Roe (2008:24) er hukommelse, konsentrasjon og oppmerksomhet knyttet til hverandre, og konsentrasjon og oppmerksomhet er svært viktig for å få sammenheng i tekstens innhold. Hun hevder at «(...) kognitive psykologer legger stor vekt på leserens evne til å bruke erfaringer til å danne hukommelsesmønstre i hjernen» (Roe 2008:30). Hukommelse er i tillegg viktig for å lagre informasjon i teksten og er nødvendig for å forstå sammenhenger og helheter. Således kan det se ut til at guttene og jentene i mitt utvalg benytter ulike kognitive strategier for å huske innholdet i tekstene. Guttene danner kognitive skjemaer for å knytte hukommelsesstrategier til tidligere erfaringer, i motsetning til jentene som ser ut til å arbeide med å fortolke teksten ved å jobbe med ord og begreper for å forstå innholdet. Sett i

forhold til skillet mellom gutter og jenters bruk av hukommelsesstrategier i lesingen er det viktig å merke seg at elevene i de forskjellige fokusgruppene kan påvirke hverandres utsagn. Dette kan gi utslag på svarene. Dersom fokusgruppene hadde vært sammensatt av både jenter og gutter kunne det kanskje påvirket utsagnene til elevene annerledes.

Etter min tolkning ga elleve av tolv elever uttrykk for å bruke organiseringsstrategier i lesing. De så på overskrift, bilde og reflekterte over om disse passet overens. De ga uttrykk for at de på bakgrunn av dette reflekterte over hva slags tekst dette var før de begynte å lese. Jeg kan ikke tolke av intervjuene om disse elevene tegner skjema, figurer og lignende for å organisere innholdet i tekstene. Det er mulig at jeg hadde fått svar på dette ved å stille andre spørsmål, men det ser ikke ut til at det er store forskjeller mellom jentene og guttene i forhold til organiseringsstrategiene de bruker når de jobber med tekster.

De fleste guttene ser ut til å trekke inn bakgrunnskunnskaper i møte med tekst og forteller i fokusgruppeintervjuene hva de tenker om denne teksten, og hva de vet om forsøpling i havet. En gutt bruker både overvåkningsstrategier og elaboreringsstrategier mens en annen gutt tenker at overskriften har to betydninger (metafor) da han forstår at overskriften kan forstås forskjellig, og uttaler seg ikke om leseforståelsesstrategier. Kun et par jenter ser ut til å trekke inn elaboreringsstrategier i lesingen. Sett i lys av elevenes tidligere uttalelser om hva som motiverer dem til lesing, sa flere av guttene enn jentene at de gjerne leste faktalitteratur. De hadde mer erfaring med å lese slike tekster og kunne trekke inn bakgrunnskunnskaper i større grad enn jentene.

Roe (2008:95) hevder at «Jo mer komplisert språket og innholdet i teksten er, jo større rolle spiller gode forkunnskaper, og selv moderat bakgrunnskunnskap om et emne letter forståelsen av teksten». Hun sier videre at gode lesere benytter bakgrunnskunnskaper mer eller mindre automatisk, men at bevisstgjøring på bruk av slike strategier vil være til større hjelp der elevene leser tekster som er komplekse. Guttene i mitt utvalg så ut til å overvåke lesingen ved å arbeide mer aktivt med teksten enn det jentene gjorde. Overvåkningsstrategier, som er beskrevet under punkt 2.6.4, handler om at elevene kontrollerer at innholdet i teksten er forstått og tolket riktig, og om strategiene de bruker er hensiktsmessige i forhold til den teksten de leser.

Lundetræ & Solheim (2013:46) viser til funn i PIRLS undersøkelsen fra henholdsvis 2001, 2006 og 2011 der jentene på 4.trinn har vist bedre leseferdigheter enn guttene i alle tre

årene, både i lesing av litterære og faktatekster. De hevder videre at guttene har hatt størst fremgang i lesing av faktatekster i 2011 og at både gutter og jenter på 4. trinn har hatt fremgang i leseferdigheter fra 2006-2011. Det kan se ut til at jentene i PIRLS undersøkelsen og jentene i min studie har noe ulikt engasjement for lesing av faktatekster, og at funnene blant guttene i mitt utvalg stemmer mer overens med funnene i PIRLS. Elevene i mitt utvalg karakteriseres som spesielt gode lesere på 4. trinn. Dette kan utgjøre en forskjell i min studie i forhold til funnene i PIRLS.

Lundetræ & Solheim (2013:73) viser til forskning og sier

Undersøkelser av leseferdigheten til norske elever på 4. og 5. trinn viser en konsekvent, men forholdsvis liten kjønnsforskjell i jentenes favør. Poenget vi ønsker å understreke, er imidlertid at *størrelsen* på rapporterte kjønnsforskjeller i *ulike* undersøkelser kan variere uten at det nødvendigvis er uttrykk for en generell endring eller forskjell i kjønnsforskjeller.

I etterkant ser jeg at det trolig hadde vært ideelt å gi elevene to forskjellige typer tekster å lese i fokusgruppeintervjuene; en faktatekst og en skjønnlitterær tekst for å få et mer nyansert «bilde» av hvilke leseforståelsesstrategier de brukte i lesingen.

I forhold til bruk av leseforståelsesstrategier i lesingen har elevene fra de to skolene fått opplæring i bruk av strategier etter forskjellige verktøy. Etter min tolkning ser det imidlertid ut til at elevene i mitt utvalg bruker lignende strategier i lesingen, men benytter forskjellige begreper for å forklare hva de gjør.

5.4 Svakheter og utsikkerhet ved min studie

Reliabilitet

Reliabiliteten viser til om svarene på intervjuene belyser intervju spørsmålene og om dette kan gjentas av andre. For å sikre reliabiliteten gjennomførte jeg et fokusgruppeintervju med en forsøksgruppe for å kontrollere planen for gjennomføringen, tidsrammen og om elevene forstod spørsmålene. Fokusgruppeintervjuene ble deretter gjennomført i tråd med intervjuene i forsøksgruppen bortsett fra at leseteksten ble endret. Samtlige informanter fikk anledning til å svare på spørsmålene under intervjuene, da jeg som moderator styrte samtalen. Alle spørsmålene ble også stilt i samme rekkefølge i samtlige fokusgrupper. Samsvaret mellom

forsøksgruppen og fokusgruppene når det gjelder elevenes forståelse av intervju spørsmålene og deres svar høyner reliabiliteten. Min struktur i fokusgruppeintervjuene bidro også etter mitt syn til å høyne reliabiliteten i studien.

For å høyne reliabiliteten kan transkriberingen og analysen foretas av forskjellige personer og sammenlignes. Transkribering av lydopptak i denne studien ble umiddelbart gjennomført etter fokusgruppeintervjuene for å sikre at uttalelsene ble knyttet til riktig informant, men av tidsbegrensninger ble transkripsjonene kun utført av meg. Grundig gjennomarbeiding av alle lydopptak, og stadig kontroll av at alle utsagn ble notert sikret at transkriberingen stemmer overens med utsagnene i intervjuene. Til tross for det kan det ha forekommet nonverbal kommunikasjon mellom elevene som jeg ikke fanget opp, og som kan ha påvirket elevenes utsagn og deltagelse i intervjuene. Jeg anser det også som mulig at det kan foreligge noe usikkerhet i transkriberingen, da det kan forekomme utsagn som ikke er transkribert riktig på grunn av feiltolkning. Sammenhenger kan ha blitt oversett, og jeg kan ha tolket elevenes utsagn fra et annet perspektiv enn det elevene har ment.

Når det gjelder å innhente data om elevers motivasjon for lesing ser jeg at det kan ha oppstått svakheter i denne studien ved at elevene ble intervjuet i fokusgrupper. Elevene i mitt utvalg kom fra to forskjellige skoler hvor to av gruppene kom fra samme klasse, mens de to andre gruppene kom fra tre forskjellige klasser. Således var elevenes kjennskap til hverandre ulik, og det kan ha ført til forskjeller i deltakelsen i samtaler. Jeg vil anta at deltakere fra samme sosiale nettverk (samme klasse) ofte kan utdype hverandres utsagn og forsøke å forstå hverandres perspektiver fra en annen synsvinkel, mens dette ikke er tilfellet med elever som ikke kjenner hverandre. Halkier (2012:138) hevder at «Gruppedynamikkene overfor individuelle uttalelser får en form der deltakerne sammenligner med det de vet om hverandre på forhånd. Derfor rommer samspillene i grupper med bekjente gjenkjennelige former for sosial kontroll». På den måten kan fokusgruppeintervjuene ha bidratt til å regulere, eller forhindre, elevers spontane utsagn uten at jeg har oppfattet at det har foregått. Det var imidlertid ikke stor forskjell på deltakelsen innad i fokusgruppeintervjuene til tross for at noen elever kjente hverandre bedre enn andre, fordi de gikk i samme klasse.

Det var forskjell på deltakelsen mellom jente- og guttegruppene da guttene viste større engasjement enn jentene. Dette står i samsvar med mine antagelser om at jentene var litt mer forsiktige enn guttene. Å gjennomføre homogene fokusgruppeintervjuer ser derfor ut til å ha vært et riktig valg. Begge jentegruppene var roligere og mer forsiktige med å svare enn

guttegruppene. Dersom jeg hadde valgt å sette sammen heterogene grupper, er min antagelse at jentene hadde vært enda mer forsiktige med å uttale seg. Utover dette var elevene ukjente med meg, og dette kan også ha gjort utslag på både deltakelse og svarene elevene ga. Jeg tror jeg hadde fått mer utfyllende svar dersom jeg hadde vært bedre kjent med elevene, men da kunne også mine kunnskaper om elevene påvirket meg og rollen min som moderator i fokusgruppene.

Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet handler om at funnene i empirisk materiale stemmer overens med teori og forventninger til resultat og identifiserer atferd som er relatert til begrepet (Kleven 2011:29). Utsagnene i intervjuene om motivasjon og leseforståelsesstrategier ble etter intervjuene kategorisert i forhold til under og delkategorier. Kategoriseringen bidro til å systematisere funnene. Å systematisere utsagnene under de forskjellige kategoriene, og telle utsagnene ga en oversikt over hvordan begrepene operasjonaliseres. Svakheten i studien kan, etter mitt syn, være at elevene ikke bruker begrepene i mine kategorier i sine utsagn, slik at jeg har systematisert deres uttalelser etter min tolkning. Elevenes utsagn som «... *jeg klarer nesten ikke å la være å lese*», tolker jeg som indre motivasjon for lesing og belyser delkategori «*nysgjerrighet*», og «...*jeg skal snart lese boka på engelsk, ..jeg skal lese mammas bøker*» som uttrykk for å søke utfordringer. Involvering mener jeg kjennetegnes ved at elevene leser mye, og sier at de blant annet «*snikleser*».

Jeg tolker det som at resultatene hadde blitt tilnærmet lik de samme dersom jeg hadde gjentatt fokusgruppeintervjuene fordi elevene er indre motiverte for lesing og de beskriver detaljert hva de leser, og forteller at de har lest mange bokserier med mye tekst. Svarene på dette var så entydige at det det, etter min tolkning, styrker troverdigheten i funnene i forhold til motivasjon for lesing. Det kan se ut til at intervju spørsmålene har bidratt til at jeg har fått svar på forskningsspørsmålene vedrørende motivasjon for lesing og således har gitt meg svar som forventet. På en annen side kan det være vanskelig å trekke bastante slutninger da det kan se ut til at det er forskjeller mellom fokusgruppene, og det er vanskelig å generalisere funnene ut ifra et utvalg på 12 informanter.

Leseforståelsesstrategiene kunne vært undersøkt på forskjellige måter. Ved å gi elevene to ulike typer tekster for å sammenligne strategiene de benyttet i lesingen kunne jeg ha fått en bredere dokumentasjon for hvilke strategier elevene benyttet, og trolig fått et mer sannferdig bilde av elevenes bruk av leseforståelsesstrategier. Jeg ser nå i ettertid at forskjellige tekster

kunne ha gjort utslag når det gjelder å avdekke variasjoner i bruk av lesestrategier ,og hvilke kognitive utfordringer dette ville medført for elevene å lese en annen type tekst i tillegg.

Jentene og guttene så ut til å bruke forskjellige leseforståelsesstrategier for å avdekke meningen i teksten de leste i fokusgruppene. Teksten som elevene skulle lese var en naturfaglig faktatekst og kan ha gitt guttene andre kognitive utfordringer enn jentene. Dette fordi flere av guttene har gitt uttrykk for indre motivasjon for lesing av faktatekster, og de kan ha større erfaringsgrunnlag for å lese denne typen tekster fra før. Jeg anser det som om jo mer nøyaktig en beskrivelse av det man ønsker å måle, jo mer troverdig blir funnene i studien. Studiens avgrensning med hensyn til tid og omfang medvirket til at det kun ble valgt ut en tekst elevene skulle lese i fokusgruppeintervjuene. Elevene i mitt utvalg av gode lesere på 4. trinn ser ut til å anvende leseforståelsesstrategier i lesingen som de anser som nyttige i henhold til den teksten de skal lese. Dette kommer tydelig fram i fokusgruppeintervjuene.

Jeg tolker det som at jeg fikk troverdige svar på de fleste intervju spørsmålene om elevenes lesevaner, hva de likte å lese, samt hvor ofte de leste daglig. I så måte vurderer jeg det som at intervju spørsmålene bidro til at jeg fikk målt det jeg ønsket å måle. Jeg er likevel bevisst på at validiteten i studien vil være en subjektiv vurdering, og at det vil være en del usikkerhet ved trekke slutninger av funn med bakgrunn i empirisk innhentet materiale. Funnene, hadde etter min tolkning, gitt liknende svar dersom jeg hadde gjentatt spørsmålene, og jeg anser at dette styrker troverdigheten i studien. Men ser også at elever som intervjues kan svare etter det som de anser som riktig i situasjonen, og i forhold til de forventningene intervjueren har.

6. Avslutning

I forhold til problemstillingen min «*Hva kjennetegner motivasjon hos gode lesere på 4. trinn, og hvordan bruker disse elevene leseforståelsesstrategier i møte med tekst*»? har jeg forsøkt å belyse gode leseres motivasjon for lesing og deres bruk av leseforståelsesstrategier.

Jeg synes at resultatene er interessante da det kan se ut til at jentene og guttene, i mitt utvalg, bruker forskjellige leseforståelsesstrategier i lesingen. Etter min vurdering, er det forskjeller ved at flere gutter enn jenter knytter analogier mellom gammel og ny kunnskap. Guttenes elaboreringsstrategier kommer tydeligere til uttrykk enn jentenes. Som jeg tidligere har vist til, kan mine funn ha sammenhenger med mitt valg av litteratur, som elevene skulle lese under fokusgruppeintervjuene.

Indre motivasjonen er mer fremtredende enn ytre motivasjon hos samtlige informanter i mitt utvalg, men det ser ut til at guttene leser mer daglig enn det jentene i utvalget gjør. Guttene gir uttrykk for at de snakker sammen om litteratur, og at det er de morsomme tekstene de formidler til hverandre. Jentene snakker i større grad med familie, om litteratur enn det guttene gjør. Sett i sammenheng med tidligere utfordringer med å få gutter til å lese i skolen, synes jeg det er interessant å registrere at guttene i mitt utvalg leser mye, og at de er opptatt av tekster. Det ser ut til at det er forskjellig litteratur som motiverer gutter og jenter til å lese. Funnene i min studie viser at guttene i mitt utvalg motiveres i større grad enn jenter til lesing av faktalitteratur, og at jentene leser mer eventyr enn guttene. Marinak og Gambrell (2010: 131) viser til forskning, og hevder at gutter gjerne leser komedier og morsomme bøker, mens jenter liker eventyr.

Det ser ut for meg at elevene som deltok i denne studien har lest mye, tilegnet seg leseforståelsesstrategier, og vært motiverte for lesing over tid. Det kan se ut til at elevene har tilegnet seg effektive leseforståelsesstrategier uavhengig av hvilket program som er benyttet i undervisningen. Uansett ser det ut til at det er indre motivasjon som er drivkraften til å videreutvikle seg til å bli enda bedre lesere, hos mine informanter.

Dette er i overensstemmelse med Guthrie, Schafer & Huang 2001 i Guthrie, Wigfield & Perencevich (2004:58-59) som hevder følgende:

«Students who are motivated over a long period of time have usually learned effective cognitive strategies. They often keep track of plots, organize new understanding, and

know how to give accurate summaries to their friends or classmates. They possess strategies that enable them to expand their experience with books. Such strategies are central to reading comprehension. Links between motivations and strategies enable readers to fulfill their purposes and grow into proficiency».

Etter min oppfatning kan denne studien være et lite bidrag til å belyse hva som motiverer gode lesere til å lese, og hvilke strategier gode lesere på 4. trinn benytter i møte med tekst. Gode lesere leser mye, og det har vært interessant for meg å høre hva slags litteratur som motiverer elevene i mitt utvalg til å lese, og registrere at de bruker ulike leseforståelsesstrategier i lesing. Imidlertid kan det se ut til å være noen forskjeller mellom guttene og jentene i mitt utvalg, både i forhold til hva som motiverer dem til lesing, og hvilke leseforståelsesstrategier de benytter. Med tanke på å løfte blikket videre inn i ny forskning, hadde det vært spennende å se nærmere på sammenhenger mellom ulike teksttyper, og bruk forskjellige leseforståelsesstrategier. Flere gutter i mitt utvalg ga uttrykk for å like faktalitteratur, og de var gode til å bruke elaboreringsstrategier i møte med tekst. Samtidig ville det være interessant å sette fokus på lesing for elever i barneskolen generelt for kartlegge motivasjon for lesing, og bruk av leseforståelsesstrategier i møte med tekst. Lesing har vært et satsingsområde i skolen over tid, og det kunne derfor vært interessant å se om det foregår eksplisitt strategiundervisning for å øke lesekompetansen og motivasjon for lesing for de yngste elevene i skolen.

Litteraturliste

Afflerbach, P., P.D. Pearson., & S. Parris. (2008). *Clarifying differences between reading skills and reading strategies*. *The Reading Teacher*, 61, 364-373. Hentet 17.07.2014 fra <http://northfieldtownshipschools.pbworks.com/f/Difference+between+reading+skills+and+strategies.pdf>

Allard, B.,M. Rudquist & B.Sundblad .(2006).*Den nye LUS boken*. Oslo: Cappelen akademisk forlag. Hentet 22.05.2014 fra <http://www.deichman.no/side/luseutviklingskjema>.

Andreassen, R. (2007). Eksplisitt opplæring i leseforståelse. I: Bråten I.(Red). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet-teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Andreassen, R.(2008). *Eksplisitt leseforståelsesundervisning i norske femteklasser. Et felteksperiment. Doktorgradsavhandling* Stavanger: Universitetet i Stavanger. Det humanistiske fakultet

Anmarkrud, Ø. (2007). Spesielt dyktige læreres leseundervisning- med fokus på leseforståelse. I: Bråten I.(Red.). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet-teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Anmarkrud, Ø. & I. Bråten. (2010). Læsemotivation og motiverende læseundervisning I: Madsbjerg, S. & H.R. Lund (Red.). *Læselyst*. Danmark: Dansk psykologisk forlag

Bandura, A. (1977).*Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice -Hall

Block, C.C.& S.R. Parris. (2008). *Comprehension Instruction. Research- Based Best Practices* 2.nd Edition. New York: The Guilford Press

Bråten, I. (2002). *Læring. I sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Bråten, I. (2007). Leseforståelse-komponenter, vansker og tiltak. I: Bråten I.(Red.). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet-teori og praksis*.(s.45-81).Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Bø, I. & L. Helle. (2002). *Pedagogisk ordbok: praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget

Det kongelige kirke, utdannings- og forskningsdepartement (1996). *Læreplanverket for den 10 årige grunnskolen*. Norge: Norsk læremiddelsenter

Engen, L. & L. Helgevold. (2010). *Leselos veiledningshefte*. Lesesenteret Universitetet i Stavanger. Hentet 04.01.2014 fra http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/pdf-filer/Hefter/Leselos/Leselos_kap7.pdf

Gabrielsen, E. (2011). Lese og skrivevansker blant voksne. I: Tønnessen, F.E., E. Bru & E. Heiervang (red.). *Lesevansker og livsvansker-om dysleksi og psykisk helse* (s.145-157). Stavanger: Hertervig Akademisk

Gabrielsen, E. & R. G. Solheim (red.) (2013). *Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv*. Oslo/ Trondheim: Akademika Forlag. Hentet 14.09.2014 fra http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/PIRLS_artikkel.pdf?epslanguage=no

Gabrielsen, N.N. (2013). Foreldrestøtte og hjemmeforhold- hva betyr det for utviklingen av elevenes leseferdigheter? I: Gabrielsen, E. & R. G. Solheim (red.). *Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv* (s.160-161). Oslo / Trondheim: Akademika Forlag. Hentet 03.10.2014 fra http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/PIRLS_foreldrest%C3%B8tte.pdf

Gjesdal, T. L. (2013). *Et hav av skrot* (s.12-13). I: Nysgjerrigper nr.3.20.årgang. Norges Forskningsråd Oslo: 07-Gruppen

Grastveit, S.A.V. (2009). *Hvilke betydning har metakognisjon for lesing, og hvordan kommer metakognitive ferdigheter til uttrykk hos elever på 5.trinn?* Masteroppgave: Universitetet i Stavanger

Guthrie, J.T. (2004). Classroom contexts for engaged reading: An overview. I: *Motivating Reading Comprehension. Concept –Oriented Reading Instruction* (s.1-24). Mahwah New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Guthrie, J.T., A.Wigfield & K.C. Perencevich (2004). *Motivating Reading Comprehension. Concept –Oriented Reading Instruction*. Mahwah New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Guthrie, J.T., A.Wigfield & K.C. Perencevich (2004). Scaffolding for Motivation and Engagement in Reading (s.55-86) I: Guthrie. J.T., A. Wigfield & K.C. Perencevich (2004). *Motivating Reading Comprehension. Concept –Oriented Reading Instruction*. Mahwah New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Halkier, B. (2010). Fokusgrupper. I: Brinkmann, S.& L.Tanggard. *Kvalitative metoder En grundbog* (s.121-134) København: Reitzels forlag

Halkier, B. (2012). Fokusgrupper. I: Brinkmann, S.& L.Tanggard. *Kvalitative metoder Empiri og teoriutvikling* (s.133-152).Oslo: Gyldendal Akademiske forlag

Høien, T. & I, Lundberg. (2012). *Dysleksi Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Kjernsli, M. & A. Roe. (2010). *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Hentet 04.11.2014 fra

http://www.pisa.no/pdf/publikasjoner/Paa_rett_spor.pdf

Kleven, T.A.(2011). Forskning og forskningsresultater. I: Kleven, T.A. (red.), F.H.

Hjardemaal & K. Tveit (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. 2.utg (s.9-25). Oslo: Unipub

Kleven, T.A (2011). Data og datainnsamlingsmetoder. I: Kleven, T.A.(red.),F. Hjardemaal & K. Tveit. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. 2.utg. (s.27-35). Oslo: Unipub

Kleven, T.A. (2011). Hvilke alternative forklaringer er mulige? Spørsmålet om indre validitet I: Kleven,T.A.(red.),F. Hjardemaal & K.Tveit. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. 2.utg. (s.103-120).Oslo: Unipub

Kleven, T.A. (2011). Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? Spørsmål om ytre validitet. I: Kleven,T.A.(red.),F. Hjardemaal & K.Tveit. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* 2.utg. (s.123-138). Oslo: Unipub

Kulbrandstad, L.I. (2003). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget

Kunnskapsdepartementet. (2010). *Mangfold og mestring*. NOU 2010: 7. Hentet 04.11.2014 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/NOU-2010-7/5.html?id=606179>

Kunnskapsdepartementet. St.meld. nr. 16, (2006-2007)... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Hentet 11.07.2014 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-/1.html?id=441396>.

Kunnskapsdepartementet. Stortingsmelding 22, (2010-2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Hentet 14.07.2014 fra <http://www.regjeringen.no/templates/Underside.aspx?id=641262&epslanguage=NO-SE>

Kunnskapsdepartementet. (2010). *Kunnskapsløftet. Fag og læreplaner i grunnskolen*. 3.utgave. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon

Kvale, S.& S. Brinkmann.(2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2.utg. Oslo: Gyldendal Akademisk

Kverndokken, K.& J.O. Bakke. (2007). *Safari 4. Lesebok A*.(s.26-29).Oslo: Gyldendal Undervisning

Logan, S & R. Johnston.(2010). *Investigating gender differences in reading*(s.175-188). Department of Psychology, University of Hull, Hull UK: Routledge Taylor & Francis group
DOI: 10.1080/00131911003637006

Lundetræ, K. & O. J. Solheim. (2013). Fortsatt grunn til bekymring for norske gutters lesing? I: Gabrielsen, E. & R. G. Solheim (red.)(s.45-60).*Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv*. Oslo/ Trondheim: Akademika Forlag

Marinak. B.A, & L.B.Gambrell. (2010).Reading Motivation: Exploring the Elementary gender Gap In: *Literacy Research and Instruction*,49:2 (129-141).

DOI:10.1080/19388070902803795

Hentet 11.09.2014 fra: [http:// dx.doi.org. 10.1080/19388070902803795](http://dx.doi.org/10.1080/19388070902803795)

Poole, A.(2005). Gender differences in reading literacy use among ESL college students. *Journal of College Reading and Learning*, 36 (1)(s.7-21). Hentet 29.10.14 fra <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ739983.pdf>

Programme for International Student Assessment (PISA) Results from PISA 2012. *Gender differences in reading performance* s.3. Hentet 12.10.14 fra

<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-norway.pdf>

PIRLS (2011). "Godt nok? Norske elevers leseferdighet på 4. og 5. trinn" (norsk rapport).

Hentet 13.11.13 fra

http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/PIRLS2011_rapport_web.pdf

PIRLS (2011) Hentet 12.01.14 fra

<http://lesesenteret.uis.no/forskning/leseundersokelser/pirls/>

Pressley, M.(2006). *Reading Instruction That Works. The Case for Balanced Teaching* 3rd Ed.

New York: Guilford Press

Roe, A. (2008). *Lesedidaktikk -etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget

Samuelstuen, M.(2002). Læring fra fagtekster: Hvilken rolle spiller kognitive og metakognitive strategier? I: I. Bråten (red.). *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s.131-147). Oslo: Cappelen akademisk forlag

Schiefele,U., E.Schaffner, J. Möller, & A.Wigfield (2012). *Dimensions of Reading Motivation and; Their Relation to Reading Behaviour and Competence*. Reading Research Quarterly

DOI:10.1002/RRQ.030

Schunk,D.H.,P.R. Pintrich,& J.L.Meece (2008).*Motivation in Education. Theory, Research, and Applications* 3rd.Edition.Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc

Skaalvik, E.M. & S.Skaalvik (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring.2.utgave*. Oslo: Universitetsforlaget

Strømsø, H. (2007). Høytlesing, hurtiglesing og leseforståelse-en historie om lesing og forskning om leseforståelse I: I. Bråten (red.). *Leseforståelse Lesing i kunnskapssamfunnet-teori og praksis* (s.35). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Tveit, K. (2011). Historisk forskningsmetode.I: Kleven, T.A.(red.),F. Hjørdemaal & K.Tveit. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. 2.utg. (s.103-120).Oslo: Unipub

Utdanningsdirektoratet (2012). *Læreplan i norsk. Grunnleggende ferdigheter* (s.10-11).Hentet 04.10.2014 fra http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no

Weinstein, C.E., & R.E. Mayer (1986). The teaching of learning strategies. I .M.C. Wittrock (Red.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.,s.315-327).New York: Macmillan

Wigfield, A. & S. Tonks (2004). The Development of Motivation for Reading and How It Is Influenced by CORI I: Guthrie.T., A.Wigfield, & C.Perencevich (Eds.), *Motivating Reading Comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction* (s.249-272).Mahwah, NJ: Erlbaum.

Zimmermann, B.J. & M. Martinez-Pons (1990).Student Differences in Self-Regulated Learning: Relating Grade, Sex, and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use. *Journal of Educational Psychology*,82.No1,51-59.

Til foresatte for elever i 4.klasse ved.....skole

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

” En studie av 4.klassingers motivasjon for lesing og bruk av leseforståelsesstrategier i møte med tekst”

Bakgrunn og formål

Jeg er mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold, og i den forbindelse skal jeg skrive en avsluttende masteroppgave. Studiet omhandler motivasjon for lesing blant elever på 4.trinn som er gode til å lese og hvilke leseforståelsesstrategier de benytter når de leser.

Mitt valg av tema henger sammen med at jeg har jobbet i småskolen i 13 år og har gjennom mitt arbeide sett elever som viser varierende grad av motivasjon for lesing. Jeg har også sett at elever benytter forskjellige strategier når de leser. Av den grunn ønsker jeg å intervjuere elever som er gode til å lese og som viser at de er motiverte for lesing. Jeg vil stille dem spørsmål om hva som motiverer dem, og hvilke metoder de benytter når de leser, og har derfor utarbeidet en intervjuguide som skal benyttes i samtale med elevene.

Dersom det er ønskelig å se intervjuguiden på forhånd, kan dere ta kontakt med undertegnede.

Hva innebærer deltakelse i studien?

I den forbindelse ønsker jeg å foreta et intervju med en jentegruppe på 3 elever og en guttegruppe på 3 elever som er motiverte for å lese og som er gode til å lese fra to forskjellige skoler i Østfold. Jeg gjør lydopptak som vil vare i ca. 30 minutter. I forkant for intervjuet vil jeg komme til skolen og hilse på elevene slik at de vet hvem jeg er. Da vil jeg fortelle deltakerne om hvordan og når jeg tenker å gjennomføre dette.

Deltagelse i fokusgruppeintervjuet vil ikke føre til noen konsekvenser i forhold til skole eller undervisning om eleven deltar eller ikke.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger blir behandlet konfidensielt.

Det er kun undertegnede som får tilgang til de innsamlede data og tar ansvar for oppbevaring av materialet. Alle deltagende elever blir anonymisert og opptakene slettes når oppgaven er ferdig.

Resultatene i min undersøkelse blir brukt i min oppgave som planlegges å være ferdig 15. mai 2014.

Frivillig deltakelse

Deltakelse i undersøkelsen er frivillig, og elevene har selvfølgelig rett til å trekke seg fra prosjektet når de selv måtte ønske det uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Min veileder på masteroppgaven er Rune Andreassen ved Høgskolen i Østfold avd. Remmen. Dersom Dere ønsker ytterligere informasjon kan Dere henvende dere til undertegnede, eller til min veileder gjennom Høgskolen i Østfold.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen

Mette Hansen Moe

Tapperiveien 2,
1619 Fredrikstad
Mobil 92681342

Samtykkeerklæring

Jeg/vi har mottatt informasjon med forespørsel om å intervju meg/ mitt/vårt barn i gruppe med to andre elever fra klassen. Jeg/vi er innforstått med at det skal gjennomføres et lydopptak på ca.30 minutter.

Undersøkelsen er frivillig og jeg/vi er informert om at jeg/ mitt/vårt barn har rett til å trekke seg fra prosjektet dersom han/hun ønsker det.

Datamaterialet vil anonymiseres og brukes i mastergradsoppgaven som er en studie av 4.klassingers motivasjon for lesing og hvilke leseforståelsesstrategier de benytter i egen lesing.

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

Signert av prosjektdeltaker (elev)

dato

Jeg samtykker til å delta i intervju_____ (sett kryss)

Jeg/vi samtykker at _____ deltar i dette
forskningsprosjektet

Sted

dato

Foresattes navn_____

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 36377

Personvernombudet legger til grunn at prosjektet klareres med de utvalgte skolene.

Det vil gjennomføres fokusgruppeintervju med seks gutter og seks jenter i fjerde klassetrinn på to ulike barneskoler om deres leseforståelsesstrategier i møte med tekst.

Det innhentes skriftlig samtykke fra elevenes foreldre/foresatte basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Det innhentes også samtykke fra elevene basert på tilpasset muntlig informasjon om prosjektet. Det reviderte informasjonsskrivet mottatt 28.11.2013 er tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at student setter seg inn i og etterfølger Høgskolen i Østfold sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Forventet prosjektslutt er 15.05.2014. Datamaterialet anonymiseres ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger fremgår. Navneliste/koblingsnøkkel, lydopptak og samtykkeerklæringer slettes. Indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn, skole) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Vedlegg 4

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Ulf Rune Andreassen
Avdeling for lærerutdanning Høgskolen i Østfold
Remmen
1757 HALDEN

Vår dato: 02.12.2013

Vår ref: 36377 / 2 / MB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.11.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

36377	<i>En studie av 4.klassingers motivasjon for lesing og bruk av leseforståelsesstrategier i møte med tekst</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Østfold, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Ulf Rune Andreassen</i>
<i>Student</i>	<i>Mette Hansen Moe</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Marianne Bøe

Kontaktperson: Marianne Bøe tlf: 55 58 25 83

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TROMSØ: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



Havet av SKROT

Over 70 prosent av jordas overflate er dekket av saltvann. Havet er viktig for oss mennesker, derfor er det et stort problem når havet brukes som søppeleplass.

FRIST: TRINE LISE GJESDAL

Plast utgjør en stor del av dette søppelet, slik som poser og plastdunker. Men også en del tau og nylon samt rester av kler, glass, metall og mye annet forsvinner havet. Fagfolk kaller

det marint søppel. Marint søppel finnes så si i alle deler av såkalte marine økosystemer – på havbunnen, på stranden og flytende både over og under vann. Søppelet transporteres med havstrømmene over store områder. Derfor er det til og med søppel i havområder der det ikke bor folk.

Virvler av søppel

I enkelte områder danner havstrømmer store virvler, der enorme mengder søppel samler seg. Et eksempel på en slik virvel fins i Stillehavet. Den har til og med fått sitt eget navn – The

Great Pacific Garbage Patch. Oversatt til norsk betyr det noe slikt som «Den store søppelestømmen i Stillehavet». Søppel har ikke noe i havet å gjøre, og det er heller ikke hyggelig når skrot våre. Men søppelet får enda større konsekvenser enn at det er stygt å se på.

Skader dyr

Marint søppel skader miljøet, og det er flere eksempler på at dyr – både under og over havflaten – spiser søppel fordi de tror det er mat. Sjøfugl er særlig utsatt, og mange kveles og dør

fordi de får i seg uspiselige ting. Sjøpattedyr som sel og løbjom blir også skadet av marint søppel. Dyrene setter seg fast i gamle liner og garnrester. På Svalbard har man til og med sett at reinsdyr har omkommet fordi de har viklet seg inn i rester av netter og garn. Forsker Lars-Johan Naustvoll ved Havforskningsinstituttet sier at marint søppel er et problem i alle havområder. Derfor er det viktig at alle tar ansvar ved ikke å forsure naturen.

Les om farlig plast i havet på side 30.

