



HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND

VURDERINGSINNLEVERING

Emnekode: LU1-PEL415

Emnenamn: Pedagogikk og elevkunnskap 2b 1-7

Vurderingsform: Bacheloroppgåve

Kandidatnr.: 15 - Randi S. Flokenes

Leveringsfrist: 16. mai 2014

Ordinær eksamen

Fagansvarlege/rettleiarar:

Camilla Bjelland og Torunn Hetland

Leselekse

- for å auke leselysta?

*Eg likte ikkje så
godt å lesa før eg...*

*No er det sånn at
eg berre MÅ lesa!*

Sitat Jente 9 år

Bacheloroppåve i pedagogikk og
elevkunnskap
HSH våren 2014

Randi S. Flokenes
Glu 3, 1-7.

Samandrag

Målet mitt med denne oppgåva var å finna ut korleis eg kunne auka elevane si leselyst, og om elevar kunne få auka leselyst og verta motiverte av å ha leselekser som var tilpassa kvar einskild etter interesse og lesedugleik. Problemstillinga mi vart då: Korleis auka leselysta hjå elevane? –kan lesing etter interesse vera ein motiverande faktor? Det vert stadig oftare snakka om kor dårleg norske elevar skårar på internasjonale lesetestar, og om at elevar ikkje likar å lesa. Difor laga eg eit leseopplegg til ein fjerdeklasse, der leseleksene til elevane var tilpassa kvar einskild etter interesse og lesedugleik, og målte resultata i spørjeskjema før og etter leseperioden.

Eg har delt teoridelen min inn i to hovuddelar, pedagogikk og norsk. Innafor kvar av dei to delane har eg teke med det eg har funne viktig for å belysa temaet. Innan pedagogikk har eg mellom anna sett på tilpassa opplæring, motivasjon, sosiokulturell læring og kognitiv skjemateori. Innafor norskfaget har eg nytta teori om lesing, leselyst og ulike teksttypar. Noko teori er henta frå Gunn Imsen, Kåre Kverndokken, Lesesenteret i Stavanger og Astrid Roe.

Som forskingsmetode har eg brukt spørjeskjema og utstrukturert klasseintervju. Eg nytta spørjeskjema før og etter leselekseperioden, i tillegg til klassesamtale før perioden og ustrukturert klasseintervju heilt til slutt.

Gjennom forskinga mi har eg funne at dei fleste elevane likte denne typen leselekse betre enn lekse frå den vanlege leseboka. Resultata viser at fleire enn før har lese meir, og at dei fleste har lese meir heime no enn tidlegare. Slik kan eg konkludere med at lesing etter interesse har gitt elevane auka leselyst. I tillegg har eg funne ut at å gje individuelle leselekser kan føra til at ein går glipp av den viktige lesinga av fellestekstar i klassen, men at dette kan kompenseras ved å nytta klassesamtalar om lesetekstane i etterkant. Slik kan elevane nytta munnlege dugleikar til å samtale om tekstane dei har lese. Det eg såg var at i ein slik samtale vart skiljet mellom dei såkalla lesesterke og lesesvake elevane mindre tydeleg. Om eg hadde hatt meir tid til rådighet, ville eg har prøvd ut det same opplegget i minst ein klasse til. Det kunne gitt meg ein auka validitet.

Samla sett har forskinga mi vist meg at dette er ein av mange måtar eg som lærar kan vera med på å auka motivasjonen og leselysta hjå elevane på. Opplegget eg laga var tidkrevjande, men absolutt ein kjekk måte å arbeida med lesing på.

Innhald

1.0 Innleiing	6
1.1 Problemstilling, presentasjon og avgrensing	6
1.2 Bakgrunn	7
2.0 Teorikapittel	9
2.1. Teori i pedagogikk	9
2.1.1. Tilpassa opplæring	9
2.1.2. Motivasjon og lesing	10
2.1.3 Pedagogiske teoriar om ei tilpassa opplæring	12
2.2. Teori i norsk	14
2.2.1. Lesing	14
2.2.2. Teksttypar	15
2.2.3. Leselyst	16
3.0 Metodekapittel	18
3.1 Val av metode	18
3.1.1 Klasseromssamtale/gruppeintervju	18
3.1.2 Spørjeskjema	19
3.2 Utval	19
3.3 Praktisk gjennomføring av undervisningsopplegget	20
3.4 Gyldigheit, pålitelegheit og etikk	21
4.0 Presentasjon av resultat	23
4.1 Resultat av spørjeundersøkinga	23
4.1.1 Spørjeskjema 1:	23
4.1.2 Spørjeskjema 2	24
4.2 Resultat av klassesamtale og klasseintervju	25
4.2.1 Klassesamtale	25
4.2.2 Klasseintervju	26

5.0 Drøfting	28
5.1 Lesing etter interesse – gir elevar meir leselyst.....	28
5.2 Klassesamtalar – eit godt reiskap for sosiokulturell læring.....	29
5.3 Leseopplegget – eit døme på motiverande undervisning.	31
6.0 Konklusjon	34
Kjelder:	36
Vedlegg:	40
Vedlegg I	40
Vedlegg II.....	41
Vedlegg III.....	42
Vedlegg IV	43

1.0 Innleiing

I mi bacheloroppgåve har eg valt å fokusera på lesing og leselekse. Lesing er ein av dei grunnleggjande dugleikane elevane møter i grunnskulen i dag, og ein kan nesten ikkje få lagt nok vekt på kor viktig denne dugleiken er. Utdanningsdirektoratet (2012) skriv: "Å lese handler om å kunne forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i innholdet i tekster". Når ein då tenkjer på kor mange tekstar elevane møter i alle fag, kan ein tenkja seg kor viktig det er å kunna lesa godt.

1.1 Problemstilling, presentasjon og avgrensing

I Lesesenteret i Stavanger sitt hefte *Lesing er* (2008, s. 13) står det:

Mange elevar startar skulen med stor motivasjon og høge forventningar til å læra å lesa, og det å lukkast med lesinga blir svært viktig. Difor må elevane få gode lese- og meistringsopplevingar, uavhengig av ferdigheitsnivå. Motivasjonen er påverka av at elevane får erfara sine egne opplevingar som er verdifulle og viktige. At eleven sjølv opplever framgang i lesinga, det at det skjer ei leseutvikling, kan òg verka inn på motivasjonen. Motivasjonen er òg prega av at læraren verdset eleven si lesing og gir uttrykk for det.

I mi oppgåve fokuserer eg nettopp på dette som Lesesenteret skriv om, at elevane skal få auka leselyst og motivasjon av å lesa, og stiller difor to spørsmål i problemstillinga:

Korleis auka leselysta hjå elevane? –kan lesing etter interesse vera ein motiverande faktor?

For å finna svar på dette valde eg å laga eit opplegg der elevar fekk prøva ut ei individuell, tilpassa leselekse etter lesenivå og interesse.

I teoridelen av oppgåva tek eg føre meg ulike teoriar i pedagogikk og norsk, og ser korleis eg kan knyta teoriane til emnet mitt om leselyst og motivasjon. I pedagogikk nyttar eg meg av Lev Vygotsky si sosiokulturelle læring, Jean Piaget sin kognitive skjemateori og eg nemner òg John Dewey, som legg vekt på at mennesket sjølv skal medverka aktivt i læringsprosessane. Eg knyter desse teoretikarane emna lesing og tilpassa leselekse, og ser på kva dei seier om emnet. Innafor norskteorien har eg valt å sjå på den andre leseopplæringa, leselyst og teksttypar som eg nytta meg av i opplegget. metodekapittelet skildrar eg metodane eg har valt å bruka. Eg skriv òg om klassen eg har valt å prøva ut opplegget mitt i, og om korleis eg har teke omsyn til gyldigheit, pålitelegheit og etikk. I resultatdelen presenterer eg

kort resultatene som kom fram i dei to spørjeskjema, og det som kom fram i klassesamtalen /klasseintervjuet. I dette kapittelet skildrar eg òg kort korleis undervisningsopplegget vart gjennomført.

Drøftingsdelen har eg valt å dela i tre. Først drøftar eg påstanden *lesing etter interesse gir elevane meir leselyst*. Vidare ser eg på om klassesamtalen er eit godt reiskap for sosiokulturell læring, før eg til slutt drøftar om leseopplegget kan vera eit godt døme på motiverande undervisning.

1.2 Bakgrunn

Eg er 3. årsstudent ved lærarutdanninga, HSH, og har i løpet av seks praksisperiodar i grunnskulen gjort meg nokre erfaringar med korleis elevane stiller seg til lesing. Før eg vart student arbeidde eg i 14 år som assistent ved ein barneskule, og har no sjølv to born som går i grunnskulen, og har slik fått samla meg ein del erfaring om lesing og leselekser, og dei gode og mindre gode sidene ved det. Med denne bakgrunnen var det interessant å gå litt djupare inn i kva andre hadde forska på når det gjaldt lesing.

Ei undersøking eg fann var PIRLS. PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) er ei internasjonal leseundersøking som granskar lesefærdigheiten til 10 åringane i ulike land. Noreg har delteke på undersøkinga i 2001, 2006 og 2011. Leseundersøkinga testar elevane si leseforståing, og inneheld varierte tekstar med litterært innhald og faktainnhald. Slik skal det vera mogeleg for dei ulike lesarane og skåra like godt på testane (www.regjeringen.no).

Det PIRLS-undersøkinga i korte trekk viser oss, er at norske elevar stadig gjer det betre i testen. I 2001 var resultatet for norske elevar på fjerde trinn 499 poeng, og gjennomsnittet for alle landa var 500. Med andre ord låg Noreg litt under snittet. Resultata viste òg at jentene las betre enn gutane. I 2006 var resultatet 498 poeng og snittet framleis på 500. Her hadde Noreg gått tilbake eitt poeng i forhold til gjennomsnittet. Det ein kunne finne positivt var skilnaden mellom gutar og jenter (Roe 2013, s. 188). Roe (2013, s. 188) seier: "Et positivt funn var at spredningen i de norske resultatene var signifikant redusert fra 2001 til 2006. Jentene presterte fremdeles betydelig bedre enn guttene, men forskjellen var litt mindre enn i 2001".

Van Daal, Solheim & Gabrielsen (2011, s.7) har presentert resultatene frå PIRLS 2011, og om dei norske resultatene står det: "I 2011 oppnår norske 4. trinnslever i gjennomsnitt 507 poeng på leseprøvene i PIRLS. Dette er signifikant høgere enn det internasjonale gjennomsnittet og resultatene i 2001 og 2006".

I denne sammenhengen er òg undersøkinga til Kåre Kverndokken (2012, s. 32) interessant. Han har sett på kva type leselekse 98 norske grunnskulelærarar gir elevane sine. I tillegg undersøkte han òg kor ofte dei hadde leselekse, og om ein hadde oppgåver som var knytt til lekse. Ein skulle gjerne tru at i 2014 var det heilt naturleg å gje tilpassa leselekse til kvar elev, ikkje berre etter kva lesenivå eleven er på, men og etter interesse. Men undersøkinga viste at av 98 lærarar, var det berre 12 av dei som gav elevane rein individuell lekse. 34 av dei gav felles lekse frå felles lesebok, medan dei 52 siste gav ei blanding mellom felles og individuell lekse.

Etter å ha lese desse to undersøkingane tykte eg det var spennande å forska meir på emnet sjølv.

2.0 Teorikapittel

I dette kapittelet vil eg gjera greie for dei ulike teoriane eg har valt å nytta meg av innafor faga pedagogikk og norsk. Innafor pedagogikk vil eg ta føre meg Lev Vygotsky si sosiokulturelle læring, Jean Piaget sin skjemateori og John Dewey sin teori om individet som bør ha aktiv medverknad i læringsprosessen. Eg ser på korleis desse tre teoriane kan knytast til lesing og leselyst, som er to av emna eg ser på i tilknytning til norskfaget. I tillegg til lesing og leselyst, forklarar eg òg dei ulike teksttypane som eg nytta meg av i undervisningsopplegget.

I tillegg vil eg definera omgrepa tilpassa opplæring og motivasjon, slik at det er tydeleg kva eg legg i omgrepa, og korleis eg knyter dei ulike teoriane til desse.

2.1. Teori i pedagogikk

I denne delen av teorikapittelet vil eg sjå nærare på ulike teoriar innan pedagogikk. Tilpassa opplæring er eit tema eg finn naturleg å ta med, i og med at eg i problemstillinga set fokus på om ei leselekse etter interesse vil auka motivasjonen til elevane. Dette vert såleis ei tilpassing til kvar einskild elev. Vidare i kapittelet skriv eg om motivasjon og lesing, og som tidlegare nemnt prøver eg å finna ut av om elevane vert meir motiverte av denne typen leselekse, enn dei vert av den vanlege leseboka. Til desse to teoridelane kjem eg inn på Lev Vygotsky sin teori om sosiokulturell læring og proksimale utviklingssone, John Dewey sin teori om korleis individet skal aktivt få medverka i læringsprosessen, samt Piaget sin kognitive skjemateori.

2.1.1. Tilpassa opplæring

I den generelle delen av læreplanen LK06 finn me: "Opplæringa må tilpassast slik at barn og unge får smaken på den oppdagargleda som kan finnast i ny tyme, praktisk arbeid, forskning eller kunst. Læring og oppleving må sveisast saman. Læringsmiljøet skal både vere humant og tru mot barns forvitne" (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Opplæringslova § 1-3 seier: "Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og læreandidaten"(lovdata.no). Ei tilpassa opplæring skal vera grunnlag for all undervisning. Ein kan gjerne kalle det ei pedagogisk plattform, og bør vera noko som pregar undervisninga på alle skular, og på alle nivå. Dette er det me kallar ei vid tilnærming for tilpassa opplæring, og som er ei av to tilnærmingar.

Om den vide tilnærminga skriv Lillejord, Manger og Nordahl (2010, s. 9):

En forutsetning for at tilpasset opplæring skal fungere i en skoleklasse, er at læreren sørger for at alle elever trives på skolen, og at de opplever opplæringen som

meningsfull. Det er derfor viktig å være oppmerksom på at opplæringslovens bestemmelse om tilpasset opplæring også gjelder elever som arbeider raskere eller yter bedre enn gjennomsnittet. De flinke elevene har like stor rett som alle andre elever til å bli sett av lærerne og til å få utfordringer som gjør at de trives.

Det vil med andre ord seie, at som lærar har ein ansvar for å tilpassa all undervisning til alle, slik at alle får eit meiningsfylt læringsutbyte i skulekvardagen. Kvar einskild elev, fagleg sterk, mindre sterk eller gjennomsnittleg, skal ha rett til ei tilpassing i alle fag.

Om den andre tilnærminga til tilpassa opplæring, den smale tilnærminga, skriv Lillejord et al. (2010, s. 40):

Mens opplæringslovens § 1-3 slår fast at alle elever har rett til tilpasset opplæring, sier § 5-1 i samme lov at elever som ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning. (...) Dette er en smalere tilnærming til tilpasset opplæring, fordi det gjøres avvik fra skolens eller klassens ordinære opplæring. Fokuset er i større grad på enkelteleven, og i mindre grad på den skole- eller klassekonteksten han eller hun er en del av.

Når eg no set fokus på leselyst og motiverte lesarar, må eg leggja til rette for heile klassen, men samstundes ta omsyn til kvar einskild elev sine føresetnader. Med andre ord nyttar eg meg av både ei brei og ei smal tilnærming i den tilpassa opplæringa i lesing. Sjølv om ikkje ein har elevar med rett til spesialundervisning i klassen, har ein som regel elevar med eit breitt spekter av føresetnader og evner. Desse har òg rett til tilpassa opplæring.

2.1.2. Motivasjon og lesing

Eit av omgrepa i problemstillinga mi er motivasjon. Eg stiller spørsmålet om ei tilpassa lesing etter interesse kan føra til auka motivasjon for lesing. Imsen (2010, s. 375) seier: "Motivasjon defineres gjerne som det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder denne aktiviteten ved like, og det som gir den mål og mening".

Om motivasjon seier Utdanningsdirektoratet (2006): "Motiverte elevar har lyst til å lære, held ut lenge, er nysgjerrige og viser evne til å *arbeide* målretta. Meistringssopplevingar styrkjer evna til å halde ut i medgang og motgang". Med andre ord er motivasjon noko alle elevar treng for å meistre skulekvardagen, og for å kunne strekkje seg etter mål i læreplanen.

Motivasjon kan delast inn i to; indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon er når aktiviteten er målet i seg sjølv. For elevar som likar å lesa, er indre motivasjon nok til at dei skal lesa meir. Her er aktiviteten til glede og/eller nytte for den som les. Ytre motivasjon er når aktiviteten er middelet for å nå eit mål. Eit døme for å knyte dette til lesing kan vere at ein les for å lære seg kunnskap ein treng for å få gode karakterar. Dei fleste elevar opplever nok både indre og ytre motivasjon i ulike fag (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2009, s.280-281).

Lepper, M. R. og Henderlong, J. (2000, s. 273) skriv i denne samanheng:

Consider, then, the possibility that intrinsic and extrinsic motivation may coexist. Most academicians, for example, can easily remember cases in which they may have read books both because of the inherent pleasure in doing so (intrinsic motivation) and out of a desire to gain a teacher's or a parent's approval (extrinsic motivation).

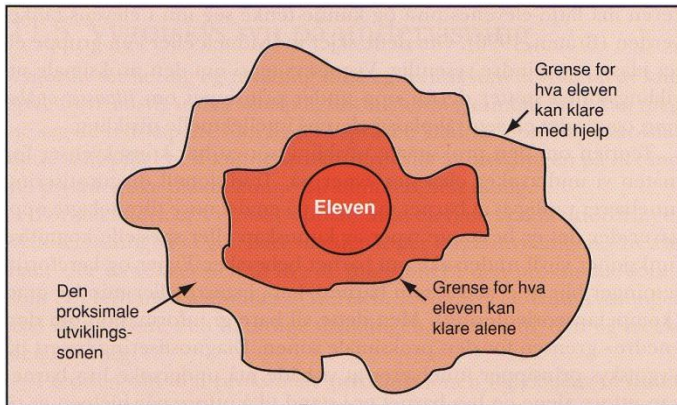
Med andre ord meiner Lepper og Henderlong at dei fleste elevar ofre opplever både indre og ytre motivasjon i ein og same situasjon. Noko kvar enkelt kan kjenne seg att i. Vidare skriv Lepper og Henderlong (2000, s. 273):

As noted earlier, we know from this research that extrinsic rewards that provide salient information about one's competence at an activity or are presented in a manner that highlights their informational value can actually enhance intrinsic motivation (e.g., chapter 4, this book). Likewise, we know that extrinsic rewards that are verbal, less tangible, unexpected, or noncontingent will not typically undermine intrinsic interest (e.g., chapter 2, this book). Thus, many common real-world extrinsic rewards, such as grades or teacher approval in school, may not necessarily undermine (or may even facilitate) intrinsic motivation, depending on the specifics of the rewards, contingencies, manner of administration, and the like used in any particular classroom situation.

Her skriv dei to forfattarane om korleis den ytre motivasjonen er med på å auka den indre motivasjonen til ein elev, og omvendt. Det er difor vanleg å hevde at desse to motivasjonstypane påverkar kvarandre. Dette kan ein også sjå når elevar les. Vert eleven ytre motivert, ved til dømes å få ros eller positive kommentarar på lesinga si, vil det vere motiverande for eleven å lesa vidare.

2.1.3 Pedagogiske teoriar om ei tilpassa opplæring

Lev Vygotsky (1896-1934) var ein russisk teoretikar. I tillegg til å vera oppteken av mennesket si utvikling, var han mest kjend for å ha "grunnlagt" det sosiokulturelle læringssynet. Han meinte at menneske lærte best ved å samhandla med andre. Han meinte at barnet lærte ved hjelp av andre, i den proksimale utviklingssona (Fig.1)



Figur 1 Den proksimale utviklingssona. Henta frå Imsen (2010:259)

Som ein ser av figuren er den inste sirkelen eleven, og grensa utanfor er det eleven kan greia på eiga han, utan hjelp frå andre. Ser ein på det området som ligg mellom dei to ytste grensene, er det dette Vygotsky kallar den proksimale utviklingssona, og som han meiner at eleven kan greie i samspel med andre. Den andre kan vera læraren, eller nokon andre som kan meir enn ein sjølv (Imsen, 2010, s. 258). Knyter dette til mi oppgåve om leselest, vil både eg som lærar, og dei andre medelevane kunne vere den som er med på å auka kompetansen til eleven. Læraren er med på leggje til rette for rett mengde, innhald og vanskegrad på leseleksa, og medelevane kan vere med på å motivere til lesnad. Ser ein elev at andre les om noko som interesserer han/ho, vil han gjerne strekkje seg langt for å kunne lese det same som dei andre. Likevel er det viktig at eleven forstår det som vert lese, og at teksten er tilpassa akkurat han eller ho. Ved at eleven utvidar kunnskapen sin, med støtte frå andre, vert dei to ytste grensene i figuren stadig strekt utover.

Jean Piaget (1896-1980) var ein sveitsisk forskar/psykolog, som mellom anna var kjend for den kognitive skjematheorien. Piaget meiner menneske er fødde med skjema. Dei to første leveåra, er det dei *sensorimotoriske skjema* som er dominerande. Imsen (2010, s. 231) seier: "Karakteristisk for de første skjemaene er at barnet sanser (ser, føler, hører) en ytre ting eller person, og at det reagerer direkte (motorisk) ved hjelp av skjemaet". Desse skjemaer består av handlingar utan tankar.

Derimot er dei *kognitive skjema* som Piaget snakkar om meir aktuelle når ein skal sjå på korleis barnet utviklar tankane, og kunnskapen sin. I denne prosessen nyttar han omgrepa *assimilasjon* og *akkomodasjon*. *Assimilasjon* er når ein opplever noko nytt, ukjent og ein nyttar den kunnskapen/skjema ein har frå før til å forstå det ukjende. Med andre ord tek ein i bruk gammal kunnskap for å forstå nye situasjonar (Imsen, 2010). Men ved hjelp av *assimilasjon* lærer ein ikkje nødvendigvis noko nytt, ein forklarar berre det nye ved hjelp av noko gammalt.

Austad (2003, s. 34) seier i denne samanheng:

Når vi får nye inntrykk, for eksempel gjennom lesing, må vi knytte dem til eksisterende skjema for at vi skal kunne tolke dem. Det som da skjer, er at det abstrakte skjemaet blir hentet fram og fylt med det konkrete innholdet frå det vi lesar. Bare på den måten kan vi forstå det vi tar inn. Dersom vi mangler skjema for det som teksten inneholder, vil vi enten være ute av stand til å forstå noe som helst, eller vi må på grunnlag av eksisterende skjema, bygge opp et nytt som den nye kunnskapen kan puttes inn i.

Akkomodasjon skjer når dei gamle skjema eller den gamle kunnskapen ikkje er tilstrekkeleg for å forstå noko nytt og ukjent. Imsen (2010, s. 232) seier: "Akkomodasjon vil si å justere og forandre de kognitive strukturene slik at de kan ta inn nye sider ved omgivelsene". Altså må ein endra skjema, eller gjerne lage nye skjema for at ei læring skal skje.

John Dewey (1859-1952) var ein amerikansk filosof og pedagog. Han var ein av dei første som la vekt på at mennesket sjølv skulle aktivt medverka i læringsprosessane. Han meinte at ein ikkje lærte gjennom ytre stimuli, men av å gjera ting, og erfara av det ein gjorde (Imsen, 2010, s. 38).

Krokmark (2006, s. 270) seier følgjande om Dewey:

Læreren skal også hjelpe barnet til å verdsette lærende aktiviteter slik at det kan oppdage spesielle interesser som det kan utnytte i fremtiden. Det er denne tanken om aktivitetenes betydning Deweys kanskje mest berømte slagord stammer fra: *Learning by doing*.

Leseopplegget eg laga til klassen eg forska i er i tråd med Dewey sine tankar om at elevane skulle få aktivt medverka til læringsprosessen. Dei fekk sjølve velja emne for leseleksa si, og ut frå det kunne eg laga til tilpassa lekse til kvar einskild.

2.2. Teori i norsk

I denne delen av oppgåva skriv eg om nokre av dei teoriane innan norskfaget eg finn relevante for å finna svar på problemstillinga mi. Først skriv eg litt om den lesing og den første og andre leseopplæringa. Deretter skriv eg kort om dei ulike teksttypene eg nyttar i leseopplegget mitt. Vidare skriv eg om leselyst og leseprosjekt i skulen.

2.2.1. Lesing

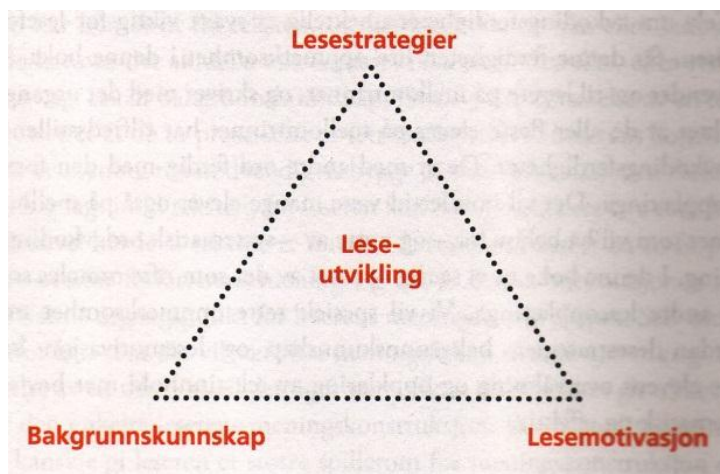
Lesing er ein av dei grunnleggjande dugleikane som elevar i den norske skulen skal ha. Utdanningsdirektoratet (2012) skriv dette om grunnleggjande dugleikar:

Utviklingen av leseferdigheter i norskfaget forutsetter at elevene leser ofte og mye, og at de arbeider systematisk med lesestrategier som er tilpasset formålet med lesingen, og med ulike typer tekster i faget. Utviklingen går fra grunnleggende avkodning og forståelse av enkle tekster til å kunne forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig mer komplekse tekster i ulike sjangere.

Ein kan dele lesing inn i to, -den første- og den andre leseopplæringa. Om den første leseopplæringa skriv Roe (2011, s. 25):

Når barn for første gang skal lære seg å lese, er det ordavkodningen som står i fokus. Avkodning dreier seg om å kunne identifisere bokstavene (grafemene) som representerer lyder i talespråket og sette disse saman til ord, som igjen danner setninger som uttrykker ein mening. Dette kalles ofte «den tekniske siden ved lesing».

Den andre leseopplæringa er den som skjer etter at den tekniske sida ved lesing (den første leseopplæringa) er på plass hjå eleven. Dette skjer vanlegvis i løpet av dei to første skuleåra. Etter dette er det den andre leseopplæringa byrjar. Her skal skje ei leseutvikling hjå eleven. I det ligg det lesetrening, leseforståing, kunnskap om lesestrategiar, kunnskap om sjangrar osv. Anmarkrud og Refsahl (2010, s.10) nyttar denne figuren for å forklara leseutvikling:



Figur 2 Henta frå Arnmarkrud og Refsahl (2010, s.10)

Anmarkrud og Refsahl (2010, s.10) skriv vidare: "Når målet er å utvikle god leseforståelse hos elevane, bør undervisningen derfor rette seg mot alle de tre komponentene".

Bakgrunnskunnskap er den kunnskapen elevane har frå før. Det kan vere kunnskap om lesing og generell kunnskap ein har tileigna seg. Lesestrategiar er måtar å tileigne seg kunnskap på. Me veit at elevar lærer på ulike måtar, og det er då viktig at eleven greier å finne sin måte å tileigne seg kunnskap på. Strategiane kan vere ulike frå person til person, men det kan òg variere kva lesestrategi ein person vel avhengig av kva for ein tekst som skal lesast. Det siste punktet i denne trekanten er lesemotivasjon. For at ei god leseutvikling skal finne stad, er det viktig at eleven er motivert for å lese. Det er ei viktig oppgåve for læraren og prøve å halde lesemotivasjonen hjå elevane oppe.

Sjølv om me skil mellom den første og den andre leseopplæringa seier Austad (2003, s. 45): "I all leseopplæring må søkingen etter mening være det essensielle. Det er ikke slik at vi først lærer avkodning, og så når denne ferdigheten er innlært og automatisert, så går vi over til forståelsen. Hele tiden må formålet med å lese være å søke etter mening". I praksis vil dette seie at all lesing i alle fag, er å leita etter meininga med teksten. Difor er det heilt frå starten på leseopplæringa viktig at ein som lærar vel ut tekstar med eit meningsfylt innhald. Ein kan ikkje forvente at elevar skal verte motiverte og få auka leselyst av å lese tekstar som ikkje gjev ein noko.

2.2.2. Teksttypar

I omgrepet leseforståing ligg det at elevane må ha forståing for dei ulike teksttypane dei møter på i lesinga. Berre i lesebøkene deira møter dei på eit mangfald av tekstar, og når ein trekkjer inn dei andre skulebøkene deira møter dei på endå fleire teksttypar.

I den uformelle samtalen eg hadde med elevane i høve oppgåva, snakka me mykje om teksttypar. Eg gjekk inn på skjønnlitterære tekstar, teikneseriar, fagbøker og lesing av vekeblad. I denne samtalen forklarte eg dei desse ulike teksttypene for at alle skulle ha ei felles forståing.

- Skjønnlitterære tekstar: Det karakteristiske ved desse tekstane er at dei er oppdikta. Døme på skjønnlitteratur er eventyr og forteljingar. Til elevane viste eg ulike døme på skjønnlitterære bøker. Bøker med mykje tekst, utan illustrasjonar, og bøker med mindre tekst og mange illustrasjonar (Mjør, Birkeland & Risa, 2006).
- Teikneseriar: Dette er ein sjanger der forteljinga vert fortald med mange teikningar/ bilete, og varierende mengd tekst. Forteljinga i ein teikneserie er som i skjønnlitterære tekstar, strekt ut over tid (Mjør et al, 2006). Det eg la vekt på til elevane var mengda tekst, og korleis utforminga av både tekst og bilete virka saman. Dei vart kjende med onomatopoetikon, lydhermande ord, og verknaden desse orda hadde på teikneserien. Fellestrekket for alle teikneseriane me såg på var at dei var sett saman av tekst og bilete, og slik fekk dei samleomgrepet samansette tekstar.
- Fagbøker: Desse bøkene kjem inn under sjangeren sakprosa, og har ei stor variasjonsbreidd. Fagbøker kan vera alt frå lærebøker i til dømes natur- og samfunnsfag, til leksikon og andre oppslagsverk. Desse bøkene kjem høyrer og inn under omgrepet samansette tekstar. Dei er sette saman av tekst og bilete/ illustrasjonar (Mjør et al, 2006). Eg synte elevane ulike døme på slike. Nokre var delt inn i emnekapittel, andre var delt inn i nivådeling. Det dei hadde til felles var at ingen var strukturert etter tid.
- Vekeblad: Eit vekeblad er òg eit døme på ein samansett tekst. Men vekeblada kan innehalda mange ulike sjangrar. Ein finn gjerne skjønnlitteratur i eit slikt blad, i tillegg til bilete og tekst om ein annan. I dei blada me såg på, var det mest samansette tekstar.

2.2.3. Leselyst

Roe (2011:39) skriv: "Leselyst handler om at vi gleder oss til å få tid til å lese, at vi ikke klarer å slippe taket i teksten fordi den gir oss gode eller sterke opplevelser". Med andre ord ligg det i omgrepet leselyst, at nokon har lyst til å lese. Nokre av oss er så heldige at me likar å lesa, medan andre ikkje har dei same positive kjenslene for lesing. Korleis kan eg som lærar vera med på å auka leselysta til mine elevar? Er det nokre enkle triks, eller er dette ei umogeleg oppgåve? Det fins mange råd og tips for korleis ein kan motivera elevar til lesing,

som tidlegare nemnt, ytre motivasjon, men målet eller håpet er at elevane skal kunna ha ei indre motivasjon for lesing.

Kverndokken (2012, s. 22) skriv: "Lærerglød skapt av begeistring for litteratur har karismatisk kraft". Elevar vert i stor grad påverka av læraren. Ein lærar som ivrar for litteratur og lesing, og som ved hjelp av si karismatiske makt synleggjer dette for elevane, har stor mogelegheit for å påverka elevane sine til leselyst og læreglød.

Vidare skriv Kverndokken (2012, s. 22):

Jeg har tidligere vist til viktigheten av å være en god modell. Når vi viser oss fram som lesere, bruker vi et av de mest opplagte pedagogiske grep: å modellere en væremåte. Modellering dreier seg om å observere andre. Ikke minst for barn og ungdom er møte med gode rollemodeller en viktig læreform. Mer eller mindre bevisst lærer en gjennom å imitere en annen, og mer gjennom hva personen gjør enn sier.

Slik kan ein gjerne seie at leselyst og lærelyst er noko som ein lærer av at andre modellerer det for ein. Dette er kanskje å setje det heile litt på spissen; men at ein kombinasjon av eigen indre motivasjon for læring, saman med at andre modellerer sin væremåte for læring - kan gje ei auka lærelyst stemmer nok.

Fleire av leseprosjekta som er vanlege å bruka rundt om i skulane nyttar kvantitet som mål. Elevane skal lesa ei viss mengd sider, og gjerne flest mogeleg bøker. Dette for å gje auka lesefart og gode leseopplevingar. Men om dette verkar positivt på alle er uvisst. Dette vil gjerne føra til at elevane vel for *enkle*, tynne og kjende bøker, slik at det skal gå fort å nå det bestemte talet sider. Dette gjev gjerne ikkje heilt det resultatet ein kunne tenk seg. Det kan verka negativt både for motivasjon og bokval når kvantitet er eit mål. Likevel gjev det fin kompetanse i å velja ut bøker (Lesesenteret, 2005:18).

3.0 Metodekapittel

I dette kapitlet vil eg presentera dei metodiske vala eg har gjort. I tillegg til å presentera metodane, vil eg grunngje kvifor eg har valt som eg har gjort. Vidare i kapitlet skriv eg kort om den praktiske gjennomføringa av undervisningsopplegget. Til slutt presenterer eg utvalet for mi undersøking, og om dei etiske omsyna eg har teke.

3.1 Val av metode

I mi bacheloroppgåve har eg valt å nytta ulike metodar. Dette har eg gjort for å best få svar på problemstillinga mi. Eg har valt å laga eit undervisningsopplegg, der eg legg mest vekt på om lesing etter interesse kan vera ein motiverande faktor for å auka leseysta. Grunnen til at eg valde å laga eit undervisningsopplegg, var at då fekk eg sjølv prøva ut og erfara korleis dette ville fungera i praksis. Slik kan ein seie at eg valde profilen pedagogisk utviklingsarbeid, og at eg samstundes nytta meg av spørjeundersøking og klassesamtale/klasseintervju for å leggja best til rette for undervisningsopplegget.

Metodane eg har valt er som nemnt klassesamtale/klasseintervju, eit undervisningsopplegg og to spørjeskjema, eit før og eit etter undervisningsopplegget, for å kartleggja lesevanane i klassen. I det siste spørjeskjemaet ser eg òg på om elevane har endra syn på og vanar når det gjeld lesing.

3.1.1 Klasseromssamtale/gruppeintervju

I eit ustrukturert intervju bør forskaren i stor grad stilla seg open for informantane sine uttalar. Ein bør som forskar ha ei lyttande haldning, men gjerne undra seg eller stilla spørsmål til det ein vil ha svar på. Forskaren kan og hjelpa til med å sortera informasjonen, slik at informantane får kunnskap om emnet (Postholm og Jacobsen, 2011, s.77). Eg hadde på førehand laga meg ei liste over emne eg ville me skulle innom i løpet av klassesamtalen. Slik kunne eg sikra meg at alle fekk ei felles førforståing for emnet før dei skulle gjennomføra spørjeskjema 1.

Christoffersen og Johannesen (2012, s.78) seier:

"Et ustrukturert eller åpent intervju er uformelt og har åpne spørsmål rundt et på forhånd oppgitt tema. Spørsmålene og rekkefølgen på dem er imidlertid ikke tilrettelagt på forhånd. Intervjuet bærer preg av en samtale. Ustrukturerte intervjuer gir en uformell atmosfære rundt intervjuet, noe som kan gjøre det lettere for informanten og snakke".

Den første samtalen eg hadde med klassen var for å skapa ei felles førforståing for omgrepa som dei kom til å møta på i spørjeskjemaet. Her valde eg å ha dei i samla klasse, for at dei skulle få same informasjon. Intervjuet eg hadde, etter at både spørjeskjema og leseopplegg var gjort, gjorde eg òg i samla klasse. Wellington (2000, s.124) nyttar omgrepet *fokusgruppe* om ei slik gruppe eg har intervjuet. Han skriv at ei slik gruppe kan ha frå seks til ti medlemar, der medlemane ofte er ei homogen gruppe av menneske. Vidare skriv han at ei fokusgruppe er meir enn berre eit gruppeintervju, det er samhandlinga eller kontakten mellom medlemane som gjer gruppa spesiell. Akkurat dette var grunnen til at eg valde ha dei i samla klasse, og såleis fekk eg fleire i gruppa enn det som vert skildra som ideelt. Eg såg ikkje noko ulempe med å ha alle samla, med fordelar ved at elevane støtta kvarandre, og hadde ei stor, samla gruppe rundt seg.

3.1.2 Spørjeskjema

Ein annan metode eg nytta meg av var spørjeskjema. Måten ein stiller spørsmål på i eit spørjeskjema kan ein dela opp i to, alt etter kva type svar ein ynskjer. Vil ein ha ei strukturert datainnsamling der ein er oppteken av å få svara i tal, nyttar ein kvantitativ metode i spørsmålsstillinga. Er ein derimot meir oppteken av å få fram totalsituasjonen, og sjå samanhengar nyttar ein seg gjerne av kvalitativ metode (Kuginyte-Arlauskiene, 2014, s. 22).

Kuginyte-Arlauskiene (2014, s. 20) skriv: "Skillet mellom kvalitative og kvantitative metoder er heller ikke så klart som mange ser ut til å tro. Ofte betegnes observasjon og intervju som kvalitative metoder, mens spørreskjema betegnes som kvantitativ. I virkeligheten blandes ofte metodene". Dette er også mi erfaring etter å ha nytta meg av spørjeskjema.

For å få svar på mi problemstilling måtte eg nytta meg av både kvantitative og kvalitative spørsmål i mine spørjeskjema. Her nytta eg meg av ulike former for svaralternativ, både opne og lukka svar. Eit spørjeskjema som skal nyttast av så unge informantar som eg valde, må vera utforma på ein enkel måte, og ein må vera medviten på orda ein vel å nytta (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 88). Dette var og grunnen til at eg valde å ha ein gruppesamtale i førekant av spørjeskjemaet. Sjølv om eg nytta meg av både kvalitative og kvantitative spørsmål, er det dei kvalitative eg vel å leggja mest vekt på i drøftinga. Dette fordi det er endringa i synet deira på lesing eg finn mest interessant.

3.2 Utval

Eg har valt å gjennomføra forskinga mi på ein barneskule eg kjende til frå før. Sidan lesinga eg skriv om ikkje omhandlar den første leseinnlæringa valde eg eit klassetrinn der lesinga for

dei fleste er automatisert. I det legg eg at elevane er ferdige med den tekniske delen av lesinga, den første leseopplæringa, og er godt i gang med å henta ut meining i tekstane dei les, og kan reflektera over innhaldet i teksten. Eg gjennomførte opplegget mitt i ein fjerdeklasse, der det går 10 jenter og 7 gutar. Klassen var ein heilt gjennomsnittleg klasse, både fagleg og sosialt.

3.3 Praktisk gjennomføring av undervisningsopplegget

Undervisningsopplegget byrja med ein klassesamtale der me snakka generelt om lesing, deira syn på lesing, og der eg fekk kartlagt kva elevane visste om ulike sjangrar innan bøker. I den første samtalen, kom det fram at klassen hadde arbeidd med lesing tidlegare på året. I denne perioden hadde dei gått litt vekk frå den vanlege leseboka, og nytta i staden eit opplegg som heitte *Lesing i faga*. I denne boka møtte dei faktatekstar, avisinnlegg, reklame og andre typar tekst. Dette var noko elevane likte.

For å kunna gjennomføra spørjeskjema 1 var det viktig for meg at alle visste kva eg meinte med omgrep som faktabok, vekeblad osv. For å sikra meg at dei skulle forstå dette hadde eg med meg ulike døme på bøker, vekeblad, teikneseriar og "vanlege" bøker. Elevane fekk sjå konkret kva eg la i dei ulike omgrepa. I denne samtalen fekk eg òg høyra litt om elevane sitt syn på lesing, eit emne eg tok oppatt i spørjeskjemaet.

Etter denne gruppesamtalen fekk elevane utdelt det første spørjeskjema 1 (Vedlegg 1). Dei av elevane som ikkje heilt visste kva dei skulle svara fekk hjelp hjå lærar, som vegleia undervegs. Spørjeskjema som elevane fekk var anonyme, men merka med eit tal, slik at læraren deira kunne levere ut rett lekse til kvar elev.

På grunnlag av interessene deira, fann eg individuell leselekse til kvar og ein av elevane som skulle gå over to veker. Her la eg vekt på at dei skulle få lesa noko som interesserte dei, og at teksten var tilpassa lesenivået dei låg på. På førehand hadde lærar gitt meg beskjed om at elev nr 1,2 og 3 (døme) kunne ha ei litt lettare leselekse enn dei andre, og at elev nr 4 og 5 kunne ha ei som var av høgare vanskegrad. Eg la òg vekt på at kvar elev skulle minst ha ei lekse der teksten var viktigast, og ei lekse der det var nytta faktatekstar og litt annan struktur enn vanleg tekstopsett. Å finna 17 ulike leselekser var ikkje eit vanskeleg arbeid, men det var tidrevjande. Ei utfordring var det derimot å finna lesetekstar berre på nynorsk. Difor vart det litt nynorsk og litt bokmål på dei fleste. Ut frå interessene elevane hadde gitt opp fann eg lekser om fotball, mumiar, dyr, matoppskrifter, dinosaurar, pop-artistar osv. og det vart med andre ord eit breitt utval av tekstar. Elevane fekk utdelt lekse for ei veke i gongen.

Ettersom eg var i praksis ved ein annan skule akkurat i denne perioden, var det kontaktlæraren til klassen som delte ut leksene. Klassesamtalen og det første spørjeskjemaet utførte eg sjølv i veka før eg starta i praksis. Det andre spørjeskjemaet (Vedlegg 2), delte kontaktlærar ut same dag som siste leselekse var ferdig. Grunnen til at eg ville det skulle ut denne dagen var at veka etter var det vinterferie, og eg ville dei skulle ha lekse friskt i minnet når dei svara på spørsmåla.

To veker etter at dei avslutta leseopplegget, var eg på nytt besøk i klassen. Sidan eg kjenner klassen frå før, valde eg å ha dei i samla gruppe denne gongen òg. Målet med denne økta var at elevane skulle få dela erfaringane sine med leseopplegget, og gjerne fortelja litt frå det dei hadde lese. På denne måten kunne eg knyta opplegget eg hadde laga til den sosiokulturelle læringa.

3.4 Gyldigheit, pålitelegheit og etikk

I arbeidet mitt med denne oppgåva har det heile tida vore viktig for meg at elevane eg har arbeidd i lag med skal kjenna at dette har vore eit trygt opplegg, der ikkje deira evne og lyst til å lesa skal målast. Målet mitt, og det eg har formidla til elevane, er at eg håpar dei etter kvart skal kjenna gleda ved å lesa. Eg har og formidla at eg ynskjer at dei er ærlege i svara. Dei skal ikkje svara positivt for at mi undersøking skal bli bra! Dette er noko som gjerne kunne vorte ei feilkjelde i resultatet, om elevane svara positivt for å tilfredsstilla meg. Difor tykkjer eg det er ekstra kjekt å sjå på resultata før og etter leseopplegget, og sjå at fleire kryssar ja på "likar du å lese?" etter opplegget.

Christoffersen og Johannesen (2012, s. 23) seier i denne samanheng:

Et grunnleggende spørsmål i all forskning er hvor pålitelig data er. På forskningsspråket betegnes dette som *reliabilitet*, fra det engelske ordet *reliability*, som betyr pålitelighet. Reliabilitet knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data; hvilke data som brukes, den måten de samles inn på, og hvordan de bearbeides.

Dette var noko eg la stor vekt på i arbeidet mitt. Resultata eg presenterer er reelle, og gledeleg nok viser dei ei positiv utvikling.

No kan ein kanskje seie at 17 respondentar ikkje er nok grunnlag for å få eit grundig og breitt forskingsresultat i samband med spørjeskjema, men med omsyn til tida eg hadde til rådighet vart det ikkje tid til å utføre det same i andre klassar. I klasseintervjuet derimot, var 17 informantar mange, men eg valde likevel å ta med alle, sidan dei er ein så samla klasse som

dei er. Eg meiner at eg i dette klasseintervjuet fekk det beste ut av mange. Meir enn eg trur eg ville fått om eg intervjuar nokre av dei, og kvar for seg. Sidan klassen generelt er gode på å støtta kvarandre, vart det ei trygg ramme for alle å kunna svara på spørsmåla mine. Ut frå resultatane eg sit att med etter spørjeskjema og intervju, kan eg sjå eit tydeleg positiv utvikling i synet deira på lesing.

Når ein vel å nytta elevar som informantar i forskinga, er ein plikta til å informera dei føresette, slik at dei kan reservera seg mot at deira elev deltek i undersøkinga. Dette sikra eg meg ved å senda ut eit skriv til dei føresette i god tid på førehand (Vedlegg 3). Eg avtala munnleg med både rektor og kontaktlærer om at eg fekk gjennomføra opplegget i klassen, og dei har heile tida vore hjelpsame og positive til gjennomføringa av opplegget. I skrivet til foreldra la eg vekt på at dette var eit anonymt opplegg. Dette har eg sikra meg ved at det berre har vore kontaktlærer som har delt ut lekser til elevane. På spørjeskjemaet fekk dei eit tal som samsvara med ei klasseliste som læraren hadde laga. Slik kunne ho lett finne ut kven som skulle ha kva for ei lekse. Informasjonen ein samlar inn i ei slik undersøking må behandlast med forsiktighet. Dette gjeld under prosessen, men og i etterkant når informasjonen skal presenterast for andre. Slik må ein ta omsyn til dei etiske prinsippa gjennom heile prosessen, under og etter prosjektet er avslutta (Postholm og Jacobsen, 2012, s. 125).

4.0 Presentasjon av resultat

Resultata eg fann i undersøkinga har eg valt å dela i to. Eg kommenterer først resultata eg fekk gjennom dei to spørjeskjema. I spørjeskjema nytta eg meg som nemnt av både kvalitative og kvantitative spørsmål. Eg kommenterer kort kvart av spørsmåla, men kjem djupare inn på nokre av dei i drøftinga mi i neste kapittel. Sidan dei kvalitative spørsmål om interessa deira og om kva dei har les berre skulle nyttast til å finna rett leselekse til elevane, vel eg å ikkje ta dei med i resultata her. Det same gjeld spørsmålet om kva type tekst dei likar å lese. Denne er heller ikkje relevant for resultatet. Deretter skriv eg litt om gruppesamtalen og klasseintervjuet, og om dei resultata eg fekk gjennom den. Denne kjem eg og grundigare inn på i drøftingsdelen av oppgåva.

4.1 Resultat av spørjeundersøkinga

I spørjeskjema 1 (vedlegg II) hadde eg som tidlegare nemnt fleire spørsmål. Desse gjekk på kva interesse elevane hadde, kva dei kunne tenkja seg å lesa om og kva type tekst dei brukte å lesa. Slik eg ser det er ikkje desse relevante for resultata. I spørjeskjema 2 (vedlegg III) har eg eit kvalitativt spørsmål, der eg spør om kva dei har lese om dei to vekene. Dette for å sjå kva elevane hugsar frå lekser. Heller ikkje dette spørsmålet finn eg relevant å ta med i resultata her.

4.1.1 Spørjeskjema 1:

Her viser eg resultata av dei to kvantitative spørsmåla:

1. Likar du å lesa?

Ja	14
Av og til	1
Nei	2

Dette spørsmålet vart på førehand forklara for elevane, og eg bad dei svara på lesing generelt, ikkje berre leselekser. Som ein ser her er det i stor grad eit positivt syn på lesing mellom elevane.

2. Kor ofte les du?

Kvar dag	6
Fleire gonger i veka	9
Sjeldnare	2

Også her bad eg dei svara på lesing generelt, ikkje berre leseleksa. Som ein ser har flest svara at dei les fleire gonger i veka. Tek ein då omsyn til at leseleksa vert delt ut måndag, og at dei skal lesa den til fredag, kan det vera naturleg å tru ut frå resultatata at mange av dei les meir enn berre leseleksa i løpet av veka.

4.1.2 Spørjeskjema 2

Her viser eg resultatata av dei kvantitative spørsmåla:

1. Likar du å lesa?

Ja	15
Av og til	1
Nei	1

Samanliknar ein dette spørsmålet frå spørjeskjema 1 og 2, ser eg ei lita auke i elevar som likar å lese. Det var ikkje rom for den store framgangen, i og med at det var eit svært positivt resultat i spørjeskjema 1.

2. Likte du denne typen leselekse?

Ja	15
Nei	2

Her samanlikna elevane lekse i den vanlege leseboka si og den individuelle lekse dei hadde fått dei to vekene opplegget gjekk over. Resultatet viser tydeleg av dei fleste likte ei slik lekse.

3. Kunne du tenkt deg ei slik leselekse oftare?

Ja	13
Kanskje	1
Nei	3

Resultatet på spørsmål 3 viser at dei fleste kunne tenkje seg slik lekse oftare, ein ikkje var sikker og at tre ikkje ville ha ei slik lekse att.

4. Kor ofte les du?

Kvar dag	10
Fleire gonger i veka	5
Sjeldnare	2

Samanliknar ein svara på dette spørsmålet med det same spørsmålet i spørjeskjema 1, ser ein ei tydeleg endring i kor mykje elevane les.

5. Har du lese meir heime no enn før?

Ja	13
Nei	4

Dette spørsmålet har ikkje noko samanlikningsgrunnlag, anna enn det eleven meiner sjølv. Resultatet fortel meg at mange av elevane les meir heime no enn dei gjorde før. Det vart presisert før undersøkinga at dei skulle samanlikna frå før dei tok til med leseopplegget, og etterpå.

4.2 Resultat av klassesamtale og klasseintervju

4.2.1 Klassesamtale

Den første klassesamtalen var som tidlegare nemnt brukt til å klargjera ein del omgrep og for å laga ei felles førforståing hjå elevane før den første spørjeundersøkinga. Samstundes kom det fram ein del opplysningar om kva dei tykte om lesing og om kva dei likte å lesa. Elevane fortalde om lesevanane sine, både om å bli lesne for og det å lesa sjølv. På denne skulen har dei skulebibliotek, og elevane er vane med å få låna bøker til stillelesing her.

Mange svara kva dei likte å lesa, og dei fleste hadde eit positivt syn på lesing. I denne samtalen snakka me og ein del om den vanlege leseboka dei brukte, og samanlikna denne med tekstar i andre bøker. Det elevane var tydelege på var at dei tykte den vanlege leseboka var kjedeleg, hadde lite spanande tekstar, var lite variert og inneheldt lite spanande bilete.

I denne samtalen med heile gruppa samla, fekk me høve til å knyta det sosiokulturelle til lesinga. Dei delte erfaringar om lesing med kvarandre, og lytta til kva dei andre sa.

4.2.2 Klasseintervju

Som forventet var denne samtalen lengre enn den første. Me brukte om lag ein skuletime (45 minutt) på samtalen. Eg nytta meg av intervjuguiden eg hadde laga, og brukte nokre av stikkorda i denne. For å få med meg det som vart sagt i intervjuet, noterte eg ned stikkord undervegs. Rett etter timen nytta eg stikkorda til å skriva meir utfyllande kva elevane hadde svara. I tillegg hadde eg med meg klassen sin assistent denne timen. Eg spurde ho på førehand om å følgja med, og i etterkant spurde eg ho om nokre av stikkorda som kom fram.

I samtalen tok eg først på nytt opp synet deira på lesing. Mange fortalde at dei hadde lese meir heime, dei var blitt lesne meir for, dei hadde bedt foreldra bli med på biblioteket og hadde lånt bøker der. Ei av jentene sa: "No har eg liksom fått det sånn at eg berre MÅ lesa!"

I denne samtalen la eg mest vekt på at dei skulle få dela erfaringane sine frå leseleksene med kvarandre. På denne måten fekk leseleksa eit mål, og ikkje berre lesa for å øva. Det viste seg og at nokre av elevane alt hadde samtala om tekstane sine, og nokre hadde byta tekstar.

Sidan det var to veker sidan elevane var ferdige med den siste leseleksa si, var eg nokså usikker på kva dei hugsa frå den. Eit anna usikkert moment var kor mykje dei *ville* fortelja. Det enda opp med at så mange som 15 av 17 ville fortelja kva dei hadde lese om, og kva dei tykte om denne typen lekse og tekst. Dei andre fekk stille spørsmål til tekstane, og elevane svara på desse. Nokre av elevane alt bytt tekst med kvarandre, og etter kvart i denne samtalen var det fleire som ville lesa det dei andre hadde lese. Nokre av elevane lurte òg på om me kunne gå på biblioteket, slik at dei kunne finna bøkene leksene var henta frå. Det kom òg fram at elevane hadde vore meir aktive i boklån på biblioteket enn tidlegare.

På spørsmålet om kva dei tykte var forskjellen på den leseleksa dei hadde til vanleg og den dei hadde hatt no fekk eg mange svar. Nokre svara at den i den vanlege boka var kjedeleg og at den ikkje handla om noko spennande. Den inneheldt berre *vanlege* tekstar (med dette meinte dei skjønnlitterære tekstar), sa somme. Når dei skulle forklara kva dei tykte om den individuelle leksa sa nokre at den var spennande, at dei likte temaet, at det var mykje kjekkare med fagbøker og fakta. Nokre av dei likte godt faktateksten dei hadde fått, men ikkje fullt så godt den vanlege (skjønnlitterære) teksten (elevane fekk ein skjønnlitterær tekst og ein av ein annan teksttype, enten faktabok eller teikneserie).

Eit av punkta eg tok opp var om dei ville tilrå boka vidare til dei andre. På denne måten fekk ein nesten ei bokmelding ut av samtalen. Dette var noko dei snakka ivrig om. Nokre meinte

enkelte bøker var så gode at dei burde lesast høgt i klassen, andre tilrådde bøker til jenter eller gutar, og nokon tilrådde bøker til dei som interesserte seg for emnet. Dette førte til at nokre av elevane ville lesa bøker dei andre hadde lese.

5.0 Drøfting

I dette kapittelet vil eg ta føre meg nokre av resultata eg fekk frå spørjeundersøkingane og klassesamtalane, og eg vil drøfta dei i lys av teori og forskning eg har skrivne om tidlegare i oppgåva. Eg har valt å dela drøftinga i tre deler. Først drøftar eg om lesing etter interesse kan ha vore med på å auka motivasjonen og leselysta hjå elevane. Deretter kjem eg inn på klassesamtalane, og til slutt ser på om eit leseopplegg som dette kan vera eit godt døme på motiverande undervisning.

5.1 Lesing etter interesse – gir elevar meir leselyst.

Då eg valde emne for bacheloroppgåva, var det viktig for meg å forska på noko som eg kunne få nytte av i læreryrket mitt. Som nemnt i innleiinga er det ofte negativ fokus på lesing og leselekse, og forskning viser at norske elevar ikkje skårar spesielt høgt på internasjonale lesegranskingar. Eg meiner at ein som lærar kan bidra til å endra denne positivt.

Resultata som kjem fram i spørjeundersøkingane (kap.4.1.1 og 4.1.2), viser ei svak, positiv endring i elevane syn på lesing. I utgangspunktet kunne det ikkje bli noko svært stor endring, sidan 13 av 17 svarar i første skjema at dei likar å lesa, men likevel kan ein sjå ei svak positiv utvikling til 15 av 17 etter det andre spørjeskjemaet. Ei av årsakene til dette kan ein knyta til Dewey sin teori om at mennesket sjølv aktivt burde få medverka i sin eigen læringsprosess (Imsen, 2010). Dette kan skuldast at elevane sjølve fekk velje innhald i leseleksa, og slik fekk medverka i læringsprosessen. Samstundes var det eg som lærar som la til rette for at læring skulle kunne finne stad ved at eg tilpassa leksene etter lesedugleiken til elevane. Både Kroksmark (2006) og Kverndokken (2012) skriv om korleis læraren skal modellera for elevane, og slik visa for elevane kor viktig læringsaktiviteten (les: lesing) er. Om det er den første klassesamtalen, der eg som lærar fortalde elevane om mine erfaringar med lesing, og kor stor nytte eg har hatt av det, som har verka inn på dei er ikkje godt å seie. I følgje Kverndokken (2012, s. 22) har dette med "lærarglød" for faget stor påverknad på elevane. Ein kombinasjon av at læraren viser engasjement for lesing og at dei sjølve fekk velja tema for leksa, er ei anna forklaring.

Eit anna spørsmål som eg finn viktig å kommentera er om elevane har lese meir heime no enn før. Når heile 13 av 17 svarar at dei har lese meir heime no enn tidlegare, fortel det meg at noko må denne lesinga ha gjort med leselysta til elevane. Det som kom fram i samtalen etterpå var at mange av dei hadde lånt fleire bøker på biblioteket desse to vekene, og at dei var i gang med å lesa nye bøker. Fleire av dei spurde etter bøkene dei hadde fått leksa frå, og på

meg verka det som om det var meir fokus elevane mellom på lesing. Om dette skuldast leseopplegget vekene før, eller det er tilfeldig, er det vanskeleg å gi eit sikkert svar på. Det kan vera eit resultat av leseopplegget eg laga til dei, og at motivasjonen for lesing auka på grunnlag av dette. Det er også råd å seie at det kan knytast til at dei har arbeidd med lesing i klassen over lengre tid, og at det er resultatet av det som no kjem fram. Dette kan ein knyta til Piaget sin skjemateori. At elevane har utvikla dei kognitive skjema sine når det gjeld lesing over tid, vil ein gjerne sjå resultata av no. Piaget kallar det å nytta dei eksisterande skjema for å forstå og tileigna seg ny kunnskap for *assimilasjon*, medan *akkomodasjon* skjer når dei gamle skjema ikkje er tilstrekkelege for å forstå, då vert nye skjema laga (Imsen, 2010, s.232). Ein kan såleis seie at det har skjedd ein akkomodasjon hjå elevane. Fleire av elevane har opplevd at det er kjekt å lese, og dei har utvikla nye skjema.

Uansett kva som er årsaka, er det kjekt å sjå at leselysta har auka, og at noko har vekka leselysta deira. Utdanningsdirektoratet (2007) skriv at leseglede vert skapt gjennom gode leseopplevingar, og at alle elevar bør få oppleve gode litteraturformidlarar og det å få vera litteraturformidlarar sjølve. Dette tykkjer eg leseopplegget eg laga er eit fint døme på. Elevar treng nokon som strekkjer i dei, og utfordrar dei i læringa. Vygotsky kalla dette for den proksimale utviklingssona. Eleven kan greie ein del av læringa på eiga hand, men kan greie meir med hjelp og støtte frå ein annan. Elevane har i løpet av desse vekene med tilpassa leselekse, fått støtte (her frå meg) til å finna lesetekstar, som både utfordrar og interesserer dei. Slik kan ein seie at læringa som har funne stad har vore innafor den proksimale utviklingssona. Vygotsky meinte at elevane skulle få utfordringar, og at all undervisning skulle vera på eit litt høgare nivå enn det eleven allereie meistra. Slik måtte eleven "strekka seg" etter kunnskap, men ikkje *for* mykje, då ville det virka negativt inn på motivasjonen (Imsen, 2010, s. 261).

5.2 Kllassesamtalar – eit godt reiskap for sosiokulturell læring

Den første kllassesamtalen me hadde, var ein samtale for å klargjera ein del omgrep og for å laga ei felles førforståing for spørjeskjema og lesetekstane som venta dei. I tillegg til dette brukte me tid på å sjå i bøker, snakka om bøker og deira syn på lesing. Dette var ein trygg arena for elevane, og mange av dei fortalde om deira erfaringar med å lesa og å bli lesne for. Det viste seg at nokre av dei nok var meir ærlege i det skriftlege skjemaet, enn dei var i samtalen. Det kan nok vere fleire grunnar til dette, men eg trur gjerne nokre syns det var "ekkekt" å innrømme for klassen og meg at dei ikkje likte å lese. Ei anna årsak kan vera at dei ikkje ville "skuffa" meg ved å seie at dei ikkje likte å lesa. Gjerne nett sidan eg snakka varmt

om lesing, og at dette var noko eg sette pris på. I spørjeskjemaet derimot var dei anonyme, og det var ikkje synleg kven av dei som svarta kva. Dette seier meg at resultatata i spørjeskjema er ærlege, og at dei positive resultatata er reelle.

I samtalen var det viktig for meg å formidla mi leseglede for elevane. At elevane opplever at læraren snakkar varmt om eit tema og viser engasjement for noko, meiner eg er viktig, og er med på å motivera elevane. Dette er også i tråd med det Kverndokken (2012, s. 22) skriv. At lesing er ein av dei grunnleggjande dugleikane, er òg viktig å poengtera for elevane. Lesing er ein dugleik som går att i alle fag, og ved å nytta ulike bøker og teksttypar, fekk elevane sjå korleis lesing kan hjelpe ein til å nå mål i andre fag. I tråd med det Anmarkrud og Refsahl (2010, s. 10) skriv om den andre leseopplæringa, er det bakgrunnskunnskap, lesemotivasjon og lesestrategiar som er med på å gjev god leseutvikling. Gjennom samtalar om litteratur, teksttypar og korleis ein les ulike tekstar, kan ein leggja godt grunnlag for god leseutvikling hjå elevane.

I den andre samtalen la eg opp til eit ustrukturert intervju, og ein samtale rundt det dei hadde lese. Eg stilte ein del spørsmål rundt lesing, og såg fort eit samsvar mellom det dei hadde svarta i spørjeskjema og det dei sa no. Etter kvart utfordra eg elevane til å fortelja frå det dei hadde lese. På denne måten vart klassesamtalen til ein sosial time der elevane delte, og aktivt stilte spørsmål til medelevane. Dette er i tråd med Vygotsky si sosiokulturelle læring.

Vygotsky meinte at all intellektuell handling og tenking har utgangspunkt i den sosiale aktiviteten. Elevane må læra seg å samhandla med andre, før dei kan utføra handlingar på eiga hand (Imsen, 2010, s. 255). Elevane lærte av å lytta til dei andre, av å stilla spørsmål til medelevane og av å formidla noko av det dei hadde lese, munnleg for dei andre. Dette er eit døme på korleis ein kan nytta seg av den proksimale utviklingssona, der ein meir kompetent medelev eller lærar er med å strekkjer i ein annan, og kunnskap vert utvida.

Ved å nytta seg av ei individuell leselekse, og bruka mykje tid på det, vil ein måtta velja vekk andre ting frå leseopplæringa. Fellestekstar frå felles lesebøker kan vera noko ein vel vekk til fordel for dette. Likevel kan ein med ein felles samtale i etterkant, gjera tekstane til noko felles, der elevane får nytta den munnlege kompetansen sin til å samtala om dei individuelle tekstane dei har lese. Fleire kompetanssmål i læreplanen i norsk seier noko om den munnlege kommunikasjonen til elevane. Utdanningsdirektoratet skriv: "-lytte etter, gjenfortelle, forklare og reflektere over innholdet i muntlige tekster" og "-bruke et egnet ordforråd til å samtale om faglige emner, fortelle om egne erfaringer og uttrykke egne meninger" (Udir.no, 2012). For

det første står det ikkje direkte i læreplanen i norsk at ein berre skal nytta seg av fellestekstar i lesinga, men at elevane skal lesa eit breitt utval av tekstar og teksttypar. Det er dermed ikkje då sagt at det er eleven *sjølv* som skal lesa alle desse ulike teksttypane. Ein kan velja å gjera som i leseopplegget til klassen her, at elevane les ulike lesetekstar og teksttypar, og deler og samtalar om desse etterpå. Eg meiner at læringa kan vera vel så nyttig ved å lytta til andre sine synspunkt og meiningar om dette, som ved at alle absolutt skal lesa alt sjølve. For dei elevane som ikkje likar å lesa alle teksttypar, kan det verka lite motiverande å måtta lesa alt sjølv, og det kan vera med på å påverka motivasjonen for lesing negativt. I staden kan motivasjonen aukast ved at ein i staden for å lesa alt sjølv, kan ein heller diskutera det dei andre har lese i etterkant. Det er ikkje dermed sagt at elevane skal sleppa å lesa tekstar dei ikkje ville valt sjølve, men at ei veksling mellom å lesa sjølv og å diskutera det andre har lese kan vera ein måte å variera på. Eit viktig poeng er det som Austad (2003, s. 45) og Anmarkrud & Refsahl (2010, s. 10) nemner, at tekstane skal ha eit meningsfylt innhald, og at elevane må få finna sin måte, eller strategi på å kunna nå måla om ei god leseutvikling.

5.3 Leseopplegget – eit døme på motiverande undervisning.

Dette leseopplegget er berre ein av mange måtar å leggja til rette for ei tilpassa opplæring i lesing. Elevane får her, slik opplæringslova krev, ei tilpassa opplæring etter føresetnader og evner. I tillegg til at tekstane er tilpassa lesenivået eleven er på, er dei og tilpassa interessa til eleven. Dette kan gje ei kjensle av å få ta del i si eiga læring, noko som igjen kan auka motivasjonen for læring. Som Lepper og Henderlong (2000, s. 273) seier påverkar dei to motivasjonstypane ytre og indre motivasjon kvarandre. Litt av målet med dette leseopplegget var at elevane skulle oppleve dette. Ved å fortelja kvarandre frå leseleksa si fekk elevane tydeleg respons frå dei andre om at det dei hadde lese høyrdes spennande ut. Dei fekk kommentarar frå andre om at dei og ville lesa denne teksten, noko som òg kunne verka positivt inn på sjølvkjensla til eleven. Slik kan ein seie at den ytre motivasjonen dei fekk frå medelevane kunne verka inn og gje dei indre motivasjon til vidare lesing. Resultata i spørjeundersøkinga som viste at elevane hadde lese meir heime og lånt fleire bøker på biblioteket viser nettopp at dette stemmer.

Som Kverndokken (2012, s. 22) nemner er det viktig at læraren er ein god modell for elevane i deira læring. Som tidlegare nemnt var dette noko eg la vekt på. Det er svært viktig at læraren då er ærleg, og ikkje modellerer eit engasjement han ikkje står inne for sjølv. Alle lærarar er ulike, og ikkje alle brenn for det same. Då kan det gjerne vera ein tanke å låna inn ein av dei andre lærarane som verkeleg brenn for dette temaet. Slik kan elevane få oppleve ein engasjert

og god litteraturformidlar, som ved si karismatiske makt kan motivera elevane. Dersom elevane stiller spørsmål ved kvifor ein annan lærar kjem og formidlar litteratur for dei, bør ein vera ærleg og seie at lærarar er ulike og har ulike felt dei er betre på enn andre dei og. I tillegg vil det gjerne verka positivt og motiverande å få nokon andre enn den læraren dei har til vanleg til å formidla litteratur for dei. Dette opplevde eg sjølv då eg gjennomførte leseopplegget. Engasjerte elevar møtte meg i gangen og lurte på om me skulle lesa igjen i dag!

Eit av dei viktigaste poenga med eit leseopplegg er at det skal vera prega av elevane si livsverd, her og no. Skal ein oppnå eit positivt resultat, altså auka leselyst og motiverte elevar, må det vera noko som er kjekt for elevane, noko dei finn meningsfylt og noko dei er opptekne av. Som Dewey hevdar er det at eleven kjenner seg deltakande i læringa som gjer at det vert meningsfylt. Slik får elevane tileigna seg erfaring ved at dei på eige initiativ aktivt bidreg til læringa (Imsen, 2010, s.38). Ved å ha eit slikt leseopplegg som eg har laga her, får elevane kjensla av å vera deltakande, og at dei sjølve tek val som legg til rette for eiga læring.

Eit anna spørsmål ein kan stilla, er om leseopplegg verkar motiverande på alle elevane, uansett kva lesenivå dei er på. Sidan spørjeskjemaet eg hadde var anonyme kunne eg ikkje sjå ut frå resultatane om det var noko forskjell mellom dei lesesterke og lesesvake elevane i endring i synet på lesing. Derimot opplevde eg i klasseintervjuet at elevane både på høgt og lågt lesenivå villig delte frå leseleksa si. Eg vil påstå at skiljet mellom lesesterke og lesesvake elevar vart mindre ved at dei munnleg fekk dela og fortelja frå lekse si. Her kunne ein ikkje merka om teksten dei hadde lese var lette eller vanskelege. Det vart stilt like mange spørsmål frå medelevane til dei tekstane som var lette som dei andre. Spørsmål som fekk eleven til å reflektera over det han hadde lese. Som Vygotsky (Imsen, 2010, s.258) hevdar er det ei slik undervisning som er med på å utvikla eleven sin kunnskap. At nokon er betre lesarar enn andre, kjem ikkje til syne i ein slik sosial setting som dette. Noko som igjen kan verka motiverande på elevane.

At leseleksene er tilpassa kvar einskild elev både etter interesse og lesenivå er i tråd med det Opplæringslova § 1-3 seier at undervisninga til elevane skal vera. Det er nytta både ei vid og smal tilnærming i opplegget. Med det meiner eg at eg har tilpassa leseopplegget etter det klassen, alder og dei føresetnadane dei har. I tillegg har eg tilpassa det til kvar elev etter interesse og nivå.

Å nytta eit slikt leseopplegg som alternativ til den vanlege leseboka vil eg seie er eit godt alternativ, men gjerne ikkje heile tida. Eg meiner at elevane treng fellestekstar, som kan gje elevane læring i ulike sjangrar og teksttypar, og då er den vanlege, tradisjonelle leseboka ei god bok å nytte seg av. Alternativt kan ein nytte høgtlesing av fellestekstar på skulen, og på den måten skape eit felle utgangspunkt for felles samtalar om litteratur og sjangerlære (Tønnesen, 2010, s. 49). På same tid tykkjer eg at leseopplegg som legg vekt på å auka motivasjonen og leselysta hjå elevane, er svært nyttig. Ein kombinasjon av desse to måtane å gje elevane leselekse ville vore både nyttig og motiverande for elevane. I periodar der ein ser at elevane treng ei "vitamininnsprøyting" for å auka leselysta, kan dette leseopplegget vera fint å nytta.

Eit slikt leseopplegg kan vera ein tidkrevjande jobb å laga for læraren, noko som lett kan oppfattast som negativt. Men på same tid vil eg seie at ein får att mykje for det. Etter å ha laga eit opplegg til klassen eg forska i, såg eg mange fordeler ved å bruka den tida det tok å laga eit skikkeleg opplegg. Å høyra elevane sitt engasjement i klassesamtalen i etterkant var absolutt verdt arbeidet! Opplegget er også noko som kan byggjast vidare på, og nyttast i fleire år framover. Vert elevane tidleg vane med å ha litterære samtalar med kvarandre i klassen, er dette noko ein kan utvikla og nytta fleire gonger.

Når ein ser eit positivt resultat ut frå det ein har gjennomført, vert det ekstra kjekt å ta det med vidare til elevane går på høgare klassetrinn. Om ein ikkje tek seg tid til å laga slike opplegg sjølv, har Lesesenteret i Stavanger utvikla andre leseopplegg som skal vera med på å auka motivasjonen og leselysta hjå elevane.

6.0 Konklusjon

Målet mitt med denne oppgåva var å finna ut om elevane kunne verta motiverte og få auka leselyst ved at dei fekk tilpassa leselekser etter lesenivå og interesse. Eg ville og freista å finne ut korleis eg som lærar kunne vera med på å auka leselysta hjå elevane. Difor vart problemstillinga mi delt opp i to, slik: *Korleis auka leselysta hjå elevane? –kan lesing etter interesse vera ein motiverande faktor?*

Etter å ha gjennomført undersøkingane og samtalane mine med klassen, kan det etter mi vurdering virke som at:

Ja, lesing etter interesse kan vera ein motiverande faktor for elevane. Resultata eg fann i spørjeundersøkinga og i klasseintervjuet viser at leseopplegget har gjort noko med leselysta og motivasjonen for lesing hjå elevane. Elevane har fått eit meir positivt syn på lesing, og har etter at leseopplegget var avslutta, lese meir enn tidlegare. Dette kan skuldast at dei opplever at dei har fått teke del i læringsprosessen, og at deira val har blitt teke på alvor.

Å laga tilpassa leselekser til elevane, som både er tilpassa etter lesedugleik og interesse, er ein god måte å auka leselysta hjå elevane på, og er *ein* metode eg kan nytta som lærar i grunnskulen. I tillegg er den litterære samtalen om leseleksene i etterkant ein måte å laga eit fellesskap rundt leseleksa, òg ein måte å utvikla elevane sin munnlege kompetanse på. Gjennom klasseintervjuet fekk eg mellom anna sjå at skiljet mellom lesesterke og lesesvake elevar vart mindre tydeleg i samtalen rundt leseleksa. Det seier meg at ein kan ha individuell tilpassa leselekse, og likevel ha ei felles sosiokulturell læring rundt leksa.

Ser ein på den pedagogiske nytteverdien av forskinga eg har gjennomført i samband med bacheloroppgåva, vil eg seie at eg kan dela den i to. Nytteverdien for min del som lærar er ein av dei. Eg kan nytta dette opplegget i skulekvardagen, og ta det med meg frå klassetrinn til klassetrinn. Når ein først har laga eit sånt opplegg er det lettare å gjennomføra det for kvar gong, sidan ein kan laga seg ei samling av ulike tekstar. Etter mi vurdering er elevane sin pedagogiske nytteverdi stor. For det første verkar det som om opplegget er med på å auka motivasjonen for lesing, og er med på å gje elevane auka leselyst. Dette kan igjen føra til at elevane får auka lesekompetanse og lesedugleik. Slik vil eg påstå at leseopplegget kan ha nytteverdi for både læraren og elevane, over lang tid.

Om eg hadde hatt meir tid til disposisjon ville eg gjennomført det same opplegget i ein eller to klassar til, for å sjå om eg fekk same resultatet der og. Dette kan gjerne lata seg gjera ved eit seinare høve.

Kjelder:

Anmarkrud, Ø. & Refsahl, V. (2010). *Gode lesestrategier – på mellomtrinnet*. Oslo: Cappelen Forlag.

Austad, I. (2003). Lesing som forståelse. I I. Austad (Red.), *Mening i tekst*. (s.31-51). Oslo: Cappelen Forlag.

Christoffersen, L. & Johannesen, A.(2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Imsen, G. (2010). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Krokmark, T. (2006). *Den tidløse pedagogikken*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kuginyte-Arlauskiene, I. (2014). *Vitenskaps-/metodekurs. Kompendium*. Høgskolen Stord/Haugesund.

Kverndokken, K. (2012). *101 Måter å lese leseleksa på- om lesing, lesebestillinger og tekstvalg*. Bergen: Fagbokforlaget.

Lepper, M.R. & Henderlong, J. (2000). Turning "Play" into "Work" and "Work" into "Play": 25 Years of Research on Intrinsic Versus Extrinsic Motivation. I C. Sansone & J.M. Harackiewicz (Red.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation –The Search for Optimal Motivation and Performance*. (s.257-307). California: Academic press.

Lesesenteret i Stavanger (2011). *Godt nok? Norske elevers leseferdighet på 4. og 5. trinn.*
Stavanger: Lesesenteret.

Lesesenteret i Stavanger (2008). *Lesing er.* Stavanger: Lesesenteret.

Lesesenteret i Stavanger (2005). *Perlejakten- på sporet av gode leseprosjekter i skolen.*
Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.

Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2010). *Livet i skolen 2, Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet.* Bergen: Fagbokforlaget.

Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2009). *Livet i skolen 1, Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap.* Bergen: Fagbokforlaget.

Mjør, I., Birkeland, T. & Risa, G. (2006). *Barnelitteratur- sjangrar og teksttypar* (2. utg.).
Oslo: Cappelen Forlag AS.

Opplæringslova (1998).

Henta frå: http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

Lese: 28/1-14

PIRLS (2008).

Henta frå: http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Rapporter/PIRLS_rapport.pdf

Lese: 25/1-14

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk- innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk- etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Tønnesen, E. S. (2010). Bøker for hver enkelt og for fellesskapet. I E.S. Tønnesen (Red.), *Inn i teksten – ut i livet* (3.utg., s.37-59). Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2006):

Generell del av læreplanen:

Henta frå:

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-arbeidande-mennesket/#a4.5> Lese 20/3-14.

Utdanningsdirektoratet (2007).

Gi rom for lesing:

Henta frå:

http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/Bestillingstorg/PDF/GRFL_Veien%20videre.pdf Lese 10/4-14.

Utdanningsdirektoratet (2013).

Læreplan i norsk, kompetansemål:

Henta frå:

<http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal/?arst=372029322&kmsn=424125164> Lese 16/4-14.

Utdanningsdirektoratet (2006).

Prinsipp for opplæringa:

Henta frå: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Motivasjon-for-laring-og-laringsstrategiar/> Lese: 25/1-14.

Utdanningsdirektoratet (2012).

Rammeverk for grunnleggjande dugleikar:

Henta frå:

http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no Lese 6/4-2014

Wellington, J. (2000). *Educational Research*. London: Continuum.

Vedlegg:

Vedlegg I

Til dei føresette for elevane på 4. trinn

Våge 09.01.14

Hei!

Eg er student ved Høgskulen Stord Haugesund og går no tredje året på lærarutdanninga der. I løpet av våren skal eg skrive ei bacheloroppgåve, og har valt meg emnet lesing og motivasjon. Det eg vil prøve å finne ut er om elevar vert meir motiverte av å lese noko dei interesserer seg for, enn å lese det same som alle dei andre les. Før eg tek til på skrivinga treng eg å prøve ut eit leseopplegg på ei elevgruppe, og har difor vore i kontakt med skulen, og kontaktlærer for 4. trinn.

Opplegget går ut på at eg vil gje elevane eit enkelt spørjeskjema der dei får spørsmål om interesser, og om kva dei likar å lese. Deretter lagar eg leselekse til kvar einskild av elevane for dei neste to vekene. Leseteksten dei får finn eg med bakgrunn i opplysningar om interessene deira, slik at alle får lesa om noko dei likar. Etter dei to vekene med, får dei på nytt eit enkelt spørjeskjema der dei vert spurde om korleis dei likte dette, og om dei syns det var kjekkare å lesa noko som interesserte dei. Før og etter denne "lekseperioden" vil eg ha gruppesamtale/intervju med heile klassen.

Heile opplegget eg kjem til å laga er anonymt. Både spørjeskjema og leseleksene kjem ikkje til å innehalda noko namn, og når eg seinare skal skriva oppgåva vert det skrive generelt om heile klassen.

Dersom de har spørsmål om opplegget må de gjerne ta kontakt med meg på telefon 97174691, og dersom nokon ikkje vil at eleven skal delta i dette ber eg at de tek kontakt med kontaktlærer.

På førehand takk for hjelpa!

Med helsing

Randi Saue Flokenes

Vedlegg II

Set ring rundt JA eller NEI.

1. Likar du å lesa? JA NEI

2. Les du

a) teikneseriar? JA NEI

b) vekeblad? JA NEI

c) bøker? JA NEI

d) faktabøker? JA NEI

3. Kor ofte les du heime? Set kryss ved sida av det som stemmer.

a) Kvar dag?

b) Fleire gongar i veka?

c) Sjeldnare?

4. Kva hobby har du? (fotball, korps, spel, lesing osv.)

5. Dersom du fekk velja leselekse sjølv, kva ville du ha lese om?

Vedlegg III

Set ring rundt JA eller NEI

1. Likar du å lesa? JA NEI

2. Kva las du om i leselekse dei to siste vekene?

3. Likte du denne leseleksa? JA NEI

4. Kunne du tenkt deg å hatt slik leselekse oftare? JA NEI

5. Har du lese meir enn du pleier heime desse to vekene? JA NEI

Vedlegg IV

Intervjuguide

Eg valde å ha eit ustrukturert gruppeintervju/ samtale med elevane. Difor laga eg berre ein enkel intervjuguide i stikkordsform som tok føre seg dei emna eg ville at me skulle innom i løpet av samtalen.

Til den første samtalen hadde eg denne lista:

- Kva tykkjer elevane om lesing?
- Den "vanlege" leseboka.
- Kva kan ein lesa? (vanlege bøker, faktabøker, teikneseriar, vekeblad, reklame, digitale tekstar osv.)
- Les dei heime?
- Likar dei å bli lesne for?
- Om du fekk velja fritt, kva ville di leselekse handla om?

Til den andre samtalen gjekk nokre av spørsmåla att, og nokre var nye:

- Kva tykkjer du om lesing i dag?
- Kva var forskjellen på leseleksa dei hadde desse to vekene i høve til den dei har til vanleg?
- Har dei lese meir heime no enn dei gjorde før?
- Har nokon lyst å fortelja om si leselekse?
- Har dei nokre bokanbefalingar?
- Lærte du noko av leseleksa di?