

BACHELOROPPGÅVE

Berre bok gjer ingen klok

Korleis arbeider lærarar med motivasjon og leseforståing
i den vidare leseopplæringa?

av

103 Anne Glimsdal Bakke

101 Stine Mari Flikki

Grunnskulelærerutdanning 1-7

PE369

Mai 2013



Leså og ikkje forstå,
Fria og ikkje få,
Og sigla med ingen vind:
Er tri gagnlause ting.

Ivar Aasen

Innhald

1	Innleiing til temaet "Den vidare leseopplæringa"	4
1.1	Problemstilling, avgrensing og presisering	4
1.2	Bakgrunn og mål for val av tema	5
2	Teori knytt til den vidare leseopplæringa	7
2.1	Om lesing	7
2.2	Leseforståing	8
2.3	Motivasjon	10
2.4	Om lesing i læreplanen for Kunnskapsløftet 2006	12
3	Metode	14
3.2	Val av metode	15
3.3	Informantar	16
3.4	Validitet og reliabilitet	17
3.5	Etiske omsyn og utfordringar	17
4	Gjennomføring og presentasjon av empiri	19
4.1	Gjennomføring av intervju	19
4.2	Kva sa informantane om arbeid med leseforståing?	19
4.3	Kva sa informantane om arbeid med motivasjon?	20
5	Drøfting	22
5.1	Den gode lesaren	22
5.2	Arbeid med lesestrategiar	22
5.3	Å introdusere ein ny tekst	23
5.4	Å skape leseglede	24
5.5	Gutar og lesing	26
5.6	Tilpassing og val av litteratur	27
5.7	Lesing som grunnleggjande ferdigheit	28
6	Avslutning	29
6.1	Kritiske kommentarar	29
6.2	Oppsummering	29
7	Litteratur	31
8	Vedlegg	33

1 Innleiing til temaet "Den vidare leseopplæringa"

Arbeidet med den vidare leseopplæringa startar når lesekode er knekt og elevane les nokolunde flytande. I denne fasa dreier det seg hovudsakleg om å automatisere avkodinga for å auke hastigheita, i tillegg til å forstå innhaldet i det ein les. Leseferdigheitene til elevane som byrjar på skulen er svært individuelle, men i løpet av dei to fyrste skuleåra vil dei fleste ha knekt lesekode. Arbeidet med den vidare leseopplæringa startar difor på ulik tid for kvar enkelt elev, sidan eleven fyrst må meistre den tekniske sida av lesinga ved å kunne omforma bokstavar til lyd. Den vidare leseopplæringa tek føre seg meir enn berre dei tekniske sidene ved lesing. Å lese ein tekst handlar ikkje berre om å hente ut informasjon, men om aktiv samhandling med teksten for å hente ut meiningsinnhaldet. For å gjere dette må lesaren konsentrere seg om forståinga av teksten og ikkje avkodinga. Gerd B. Salen (2003, s. 76) skriv at det overordna målet med den vidare leseopplæringa er å automatisere ferdigheitene til elevane, slik at dei kan frigje ressursar til å fokusere på forståing og tekstmessig framstilling av teksten dei les. Når avkodingsferdigheitene er automatiserte, kan eleven bruke den kognitive kapasiteten sin til å forstå, og dermed lese for å lære (Kulbrandstad, 2003). Utvikling av leseferdigheiter er ein livslang prosess, som handlar om å tileigne seg reiskap til å forstå det ein les. I denne oppgåva har vi valt å bruke omgrepet leseferdigheit for å skildre denne kompetansen.

1.1 Problemstilling, avgrensing og presisering

Vi ynskjer å bli kjende med lærarar sine erfaringar med den vidare leseopplæringa og korleis arbeidet med den vert lagt opp og gjennomført. Hovudfokuset vil vere på lærarane sitt daglege arbeid med utvikling av leseforståing og motivasjon for lesing. Problemstillinga vi tek utgangspunkt i vert difor: *"Korleis arbeider lærarar med motivasjon og leseforståing i den vidare leseopplæringa?"*

Den vidare leseopplæringa er eit stort område som blant anna handlar om utvikling av leseferdigheiter, leseforståing, motivasjon, leseglede, språkutvikling, innlæring av lesestrategiar og metakognitiv tenking. Sidan dette temaet omhandlar så mange ulike aspekt, har vi valt å snevre inn oppgåva ved å leggje hovudfokuset på arbeid med motivasjon og leseforståing. Motivasjon er ein svært viktig faktor når det gjeld lesing. Utan motivasjonen blir lesing eit ork, og progresjonen til eleven innan avkodingsautomatisering og forståing vil gå langsamare. Dersom eleven er motivert for

arbeidet, er sjansen for frivillig lesing mykje større. Eleven kan få ein god progresjon innan avkoding og flyt, og etterkvart vil han kunne utvikle betre forståing for både tekst og innhald.

1.2 Bakgrunn og mål for val av tema

Med denne oppgåva vil vi setje fokus på det viktige arbeidet med den vidare leseopplæringa. Temaet har vi valt på bakgrunn av personleg interesse for arbeid med lesing, samt eit inntrykk av at den vidare leseopplæringa til ei viss grad har vore eit nedprioritert tema i skulen. Dette er difor eit tema vi ynskjer å lære meir om, og då med særleg fokus på korleis arbeidet blir lagt opp i den faktiske skulekvardagen. Astrid Roe (2011, s. 12) skriv at leseopplæring lenge var nærmast eintydig med begynnaropplæring, men at merksemda dei siste åra i stadig større grad har vorte retta mot arbeidet som skjer etter at lesekode er knekt. Resultat frå internasjonale lesetestar frå fyrst på 2000-talet, som PISA og PIRLS, har vist at norske elevar kjem dårlegare ut enn elevar frå ein del land det er naturleg å samanlikne med. Dette har bidrege til eit større fokus på lesing og leseforståing i den norske skulen. Blant anna vart lesing innført som ein grunnleggjande ferdigheit i Læreplanen for Kunnskapsløftet i 2006 (LK06). Lesing skulle ikkje lenger bli sett på som ein isolert norskfagleg aktivitet, men vart integrert i alle fag.

Lesing er ein viktig del av det å vere ein aktiv samfunnsborgar. Å utvikle gode leseferdigheiter er difor avgjerande for alle, og kan ein ikkje lese med god flyt og forståing, vil ein møte utfordringar på grunn av dette. Ein må kunne lese strategisk for å få eit kjapt overblikk, og kunne nytte ulike tekstar til ulike formål. Ein må ha eit kritisk blikk på tekstane ein møte og kunne vurdere om dei er pålitelege eller ei. Å utvikle leseferdigheiter handlar difor om meir enn å kunne avkode ein tekst. Mange elevar kan dessutan lese flytande og med god fart, utan å forstå eit ord av innhaldet. Arbeid med konkrete tekstar er difor viktig for å bevisstgjere elevane på korleis dei skal gripe an nye tekstar, forstå dei og kunne nytte dei. Her må elevane ta i bruk lesestrategiar som eit verktøy, og i denne prosessen vil dei trenge kontinuerleg rettleiing og motivering frå læraren.

Som lærarstudentar har vi hatt fleire praksisperiodar i grunnskulen. Her har vi blitt kjende med lærarar som legg mykje arbeid i den fyrste leseopplæringa. Gjennom samtalar og observasjon har vi fått ta del i deira erfaringar med ulike metodar, arbeidsmåtar og opplegg. Samtidig føler vi at vi ikkje har fått den same oversikta over korleis den vidare leseopplæringa vert gjennomført i skulekvardagen. Sett på spissen er inntrykket vi sit att med, observasjonar av elevar som jobba seg

gjennom fagtekstar i ulike lærebøker, utan noko bevisst førarbeid. Dei svarde på oppgåver undervegs eller til slutt, medan læraren viste til at "mengdetrening er viktig". Andre sendte elevane åleine ut på skulebiblioteket for å finne ei tilfeldig utvald stillelesingsbok dei kunne lese når dei obligatoriske oppgåvene var ferdige.

Mengdetrening er ein viktig del av den vidare leseopplæringa, men i løpet av våre praksisperiodar, har vi fått lite erfaring frå bevisst arbeid med til dømes val av bøker eller bruk av lesestrategiar. Det einaste vi kan referere til innan eigen praksis, er at det tidvis har vore nemnt i læreboka at elevane skal lage eit tankekart eller skrive stikkord frå ein tekst. Vi trur dette biletet kan ha ein samanheng med at vi som studentar og observatørar ikkje har hatt det same fokuset på den vidare leseopplæringa som vi hadde på den fyrste leseopplæringa. Difor ynskjer vi no å ha eit meir bevisst fokus på arbeidet med den vidare leseopplæringa, for å få eit meir heilskapleg og reelt bilete av kva som føregår ute i skulekvardagen. På den måten kan vi utvikle vår kunnskap om den vidare leseopplæringa, med tanke på vår eigen praksis som framtidige lærarar.

2 Teori knytt til den vidare leseopplæringa

I dette kapittelet tek vi for oss teoriar, definisjonar og omgrep som vert knytt til utvikling av leseferdigheiter, motivasjon og leseforståing. Vidare ser vi på kva læreplanen seier om lesing i skulen og arbeidet med den vidare leseopplæringa.

2.1 Om lesing

Modellen "The simple view of reading" (Gough & Tunmer, 1986) definerer lesing som eit produkt av ordavkodning og forståing: lesing = ordavkodning x forståing. I den fyrste leseopplæringa er ordavkodninga i fokus. Roe seier at ordavkodning "dreier seg om å kunne identifisere bokstavene (grafemene) som representantar for lyder i talespråket og sette disse sammen til ord, som igjen danner setningar som uttrykker en mening" (2011, s. 25). Ein seier gjerne at barn har knekt lesekode når dei har forstått kva lydar bokstavane symboliserer og kan stave seg gjennom ord og etter kvart heile setningar. Dette blir ofte omtala som den tekniske sida ved lesing. Å utvikle gode tekniske ferdigheiter i den fyrste leseopplæringa legg grunnlaget for arbeid med den vidare opplæringa.

Teknisk sett kan ein lese sjølv om ein ikkje forstår det ein les. Men for at lesinga skal ha ei hensikt, må ein også forstå innhaldet (Roe, 2011, s. 24). Å kunne lese inneber difor at ein må meistre meir enn å lese opp orda, ein må òg kunne hente ut meiningsinnhaldet i teksten. For å få til dette må eleven ha knekt lesekode og automatisert avkodninga i den grad at han les med god flyt. Fyrst då kan han frigje kognitive ressursar til å forstå heilskapen i teksten. Dermed vert eit av måla med den vidare leseopplæringa å automatisere avkodninga til elevane. Vidare kjem arbeidet med å flytte fokuset frå å lære å lese, til å lese for å lære (Kulbrandstad, 2003).

Ulike læringsteoriar legg vekt på ulike moment ved det å kunne lese. Dei kognitive teoriane skildrar lesing som ein todelt individuell prosess. Den eine delen handlar om den tekniske sida ved lesinga. Når den er automatisert, kan ein bruke den kognitive kapasiteten på den andre delen av leseprosessen, forståing av teksten. Avkodning og forståing er i praksis vanskelege å skilje frå kvarandre fordi dei skjer nesten samtidig. Når ein fyrst har lært å lese, skjer avkodninga automatisk, og ein kan ikkje unngå å lese dei skrivne orda ein ser. Berre når ein les nonsensord eller ukjende ord og språk, kan ein verkeleg merke skiljet mellom dei to komponentane. I følge kognitiv læringsteori vert erfaringar og hukommelse lagra i form av kognitive skjema (Roe, 2011, s. 32). Desse skjema kan

skildrast som strukturerte hukommelsesmønster som ligg lagra i hjernen. Informasjonen og erfaringane som vert lagra her, kan seinare aktiverast, hentast fram og utvidast etter kvart som ein får nye erfaringar.

Sosiokulturelle læringsteoriar ser ikkje på lesing som ein individuell ferdigheit, men ein sosial aktivitet som skjer i samspel med andre i naturlege situasjonar. Vygotskij sin modell om den proksimale utviklingssona (Manger, Lillejord, Nordahl, & Helland, 2009) skildrar samanhengen mellom den mentale alderen til eleven, det eleven kan gjere åleine og det eleven kan greie saman med andre som kan litt meir. Vidare har språket ei viktig rolle innan læring, fordi kunnskap vert forma av språk og meningsfull handling. Sosiokulturelle teoriar set den meningssøkjande aktiviteten i fokus, med sosial interaksjon som drivkraft. For undervisinga betyr dette at elevane bør inkluderas i faglege diskusjonar og samarbeid, der dei saman med læraren arbeider seg fram til ei løysing. Lise I. Kulbrandstad (2010:47) skriv at lesing ikkje berre er ein individuell ferdigheit, men òg ein sosial og kulturell praksis. Skrivne tekstar er ein viktig del av kvardagen vår, og lesing er difor ei ferdigheit som alle i eit moderne kunnskapssamfunn bør meistre. Dei sosiokulturelle teoriene framhevar at om læraren kjenner til bakgrunnen til elevane, kan kunnskapen om denne nyttast i arbeidet med å tilpasse leseopplæringa.

Dei kognitive teoriene har fokus på prosessen som skjer individuelt, medan dei sosiokulturelle teoriene ser på samspelet mellom individa. Teoriar om leseutvikling må difor byggjast på "innsikt både fra de kognitive og de sosiokulturelle teoriene, fordi leserens utvikling må sees i sammenheng med det miljøet og samfunnet hun eller han vokser opp i" (Kulbrandstad, 2003, s. 16-17).

2.2 Leseforståing

Dersom lesinga skal ha noko hensikt, må ein også kunne forstå det ein les. Då kan lesinga brukast til noko nyttig og formålsretta, som underhaldning, kommunikasjon eller til å tilegne seg ny kunnskap. Ivar Bråten (2007, s. 11) definerer leseforståing som ein prosess der lesaren må gjennomsøkje og aktivt samhandle med teksten for å utvinne og skape mening. For å forstå ein tekst, må lesaren både kunne hente ut det forfattaren vil formidle og ta i bruk sin eigen kunnskap for å skape ny forståing med utgangspunkt i teksten. Leseforståing er ein samansett prosess, og lesaren må difor aktivere avanserte tankeprosessar, lesestrategiar og bakgrunnskunnskapar for å få fullt utbytte av lesinga (Roe, 2011, s. 24). Forståing og tolking av tekst er mellom anna avhengig av lesaren sin forkunnskap,

strategibruk og motivasjon. I den vidare leseopplæringa er det difor viktig å ha eit breitt fokus når det gjeld arbeid med leseforståing. Då kan alle dei nødvendige delprosessane bli utvikla, og eleven får eit bevisst forhold til korleis han bør gripe an ein ny tekst.

Forkunnskapar er ofte avgjerande for forståinga av ein tekst. Forkunnskapar handlar om tidlegare erfaringar og kjennskap til eit visst tema eller område. For å kunne forstå, hugse og lære noko av det ein les, må lesaren både ha, kunne aktivere og velje ut relevante bakgrunnskunnskapar om tema og innhald i teksten. Denne kunnskapen kan lesaren til dømes bruke til å visualisere handlinga eller trekkje slutningar om det han les. Ein tekst kan aldri få sagt alt. Det vil alltid vere informasjon som manglar, til dømes omgrep som ikkje vert forklart eller informasjon som ligg mellom linjene. Lesaren kan då bruke forkunnskapar og tidlegare erfaringar til å fylle ut slike informasjonshol i teksten (Bråten, 2007, s. 62). Dette vil bidra til å lette forståinga av hovudinnhaldet i teksten.

I undervisinga er det viktig at tekstane er forståelege i forhold til ferdigheitsnivået, bakgrunnskunnskapane og erfaringane til elevane. Dette kan læraren oppnå ved å byggje ny kunnskap på kunnskapen elevane allereie har. Samtidig må tekstane innehalde eit moment av noko nytt, slik at eleven også får noko å strekkje seg etter. Ved å skape forventingar til teksten som skal lesast, kan læraren hjelpe eleven til tenkje over kva han veit om temaet frå før, i tillegg til at eleven kan bli nysgjerrig og motivert til å lese teksten.

Roe (2011, s. 129) nemner høgtlesing av ulike teksttypar som ein nyttig aktivitet i arbeid med leseforståing. Stemmebruk og mimikk kan hjelpe lyttaren med å forstå, samtidig som han får eit innblikk i tekstoppbygging og sjangertrekk. Høgtlesing fører dessutan gjerne til samtale om innhaldet i etterkant, der innhaldet blir utdjupa og elevane forstår meir. Det har også vist seg at høgtlesing av både fagtekstar og skjønnlitteratur kan ha positiv innverknad på leseglede og motivasjon hjå elevar i alle aldrar.

Lesestrategiar er ei fellesnemning som gjeld alle dei arbeidsmåtane lesarar tek i bruk for å fremje leseforståinga (Roe, 2011, s. 84). I dette omgrepet vel vi å inkludere alle dei strategiane, teknikkane, ferdigheitene og verktøya som kan hjelpe lesaren med å hente meining, forståing og lærdom ut av ein tekst. Desse strategiane kan brukast både bevisst og ubevisst. Eit vanleg kjenneteikn på gode lesarar er at dei er "strategiske og aktive deltakarar i leseprosessen" (Roe, 2011, s. 45). Dei byggjer opp eit stort repertoar av lesestrategiar, samtidig som dei er merksame på kva strategiar og

tankeprosesser dei må aktivere for å forstå det dei les. Gode lesarar bruker metakognitive evner bevisst til å overvake og kvalitetssikre si eiga forståing av ulike tekstar.

I den vidare leseopplæringa skal eleven lære å lese. Han skal òg lære å bruke leseferdighetene til noko konstruktivt, nemleg å lese for å lære. Vi lærer ulike ting på ulike måtar. Nokre gonger hjelp det å visualisere stoffet, andre gonger er det betre å strukturere stoffet med til dømes eit tankekart. Nokon har stor nytte av nøkkelord, medan andre må gjere ting fysisk for å forstå kva teksten dreier seg om. Kva metode som er best for å lære, kjem an på kven som skal lære og kva som skal lærast. Roe (2011, s. 84) påpeikar at elevane må lære varierte strategiar og måtar å lære på, slik at dei etter kvart kan bli bevisste på eiga læring og sjølve kunne avgjere kva som er mest nyttig for dei i utfordrande læringssituasjonar.

2.3 Motivasjon

Motivasjon handlar om kvifor menneske gjer som dei gjer, kvifor dei tek dei vala dei tek og korleis dei engasjerer seg i aktivitetane dei deltek i. Verdiane, måla og oppfatningane ein har er med på å påverke motivasjonen. Innan motivasjon for lesing er det særleg forventning om meistring, indre motivasjon og meistringsmål som er dei mest aktuelle (Bråten, 2007). Oppfatninga elevane har om bøker og lesing, er difor avgjerande for motivasjonen. Læraren må skape ei positiv haldning til bøker og lesing hjå elevane, og han har ei betydingsfull oppgåve som rollemodell i dette arbeidet (Håland, Helgevold, & Hoel, 2008). Positive haldningar kan skapast ved at læraren sjølv har ei positiv haldning. Han må presentere ny litteratur til elevane, lese høgt for dei, leggje til rette for lesing i skulekvardagen og introdusere elevane for strategiar dei kan bruke i eiga lesing.

Salen (2003) skriv at motivasjon er ein underliggende og nødvendig faktor innan lesing. For at lesing skal bli frivillig og sjølvstendig, må motivasjonen vere til stades. Det skal vere ei glede å lese. Mange elevar er ivrige lesarar etter at dei har knekt lesekode og opplever då lese glede og meistring. Læraren må arbeide for å bevare dette engasjementet. I fylgje Salen (2003, s. 79) er det ingen tvil om at det er mogleg å påverke elevane sine lesevanar og leselysta deira ved å motivere dei gjennom ulike tiltak. Læraren må finne prosjekt som fengjer kvar enkelt elev i klassen. "Kollektivt lesepress", til dømes ei fast lesestund kvar dag eller større leseprosjekt, kan gje motivasjon, leselyst og auka ferdigheiter. Etter kvart som elevane utviklar større lesefart og betre leseflyt, blir dei òg meir positive til å lese. Desse elevane vil bli rekna som gode lesarar og vil stadig utvikle seg på grunn av

eigenlesing. Dei les oftare for å oppleve, og dei er drivne av ei indre motivasjon. Svake lesarar vil derimot ha ei mykje seinare utvikling av leseferdigheita, fordi mangel på meistringsopplevingar vil føre til liten eigenmotivasjon. Vidare vil dette føre til at dei får lite lesetrening (Roe, 2011, s.12).

Dei siste åra har motivasjon hjå gutar vore oppfatta som ei særskild utfordring i den vidare leseopplæringa. Både PISA- og PIRSL-undersøkingane har vist oppsiktsvekkande store kjønnsforskjellar innan leseferdigheiter. På alle PISA-testane, som testar leseferdigheiter blant tiandeklassingar i alle OCED-land, har jentene scora mykje høgare enn gutar (Kjærnsli & Roe, 2010). Det same gjeld dei to første PIRLS-studiane, som har testa leseforståing, leseevne, lesevanar og haldningar til lesing hjå fjerde- og femteklassingar kvart femte år sidan 2001 (Daal, Solheim, & Gabrielsen, 2011). Dette har bidrege til ei generell oppfatning om at gutar korkje meistrar eller er interessert i å lese (Hoel, 2008). Gutar og jenter har ofte svært ulike interesser, haldningar og vanar når det kjem til lesing. Roe (2011, s. 151) peikar på at gutar ofte likar å vise fram ting dei er flinke til, og at det difor er ekstra viktig at læraren finn fram stoff som kan engasjere gutane og gje dei gode meistringsopplevingar.

Seriebøker, til dømes dei nye utgåvene av *Hardy-guttene* og fantasyserier som *Phenomena*-serien, har vist seg å fengje særleg gutar. Bøkene er bygde på spenning og blir fort noko elevane les av eiga interesse. Dette gjev god lesetrening og kan bidra til auka leselyst (Salen, 2003, s. 84). Ein anna metode for å motivere elevane er å gje dei valmoglegheiter, slik at dei sjølve får vere med på utveljinga av litteratur og får lese bøker ut i frå eiga interesse. Her må læraren sjølvsgatt halde eit auge med elevane. Oppleving av meistring er viktig innan motivasjon, og læraren må difor sjå etter at elevane vel litteratur som høver deira utviklingsnivå og leseferdigheit.

Når elevar manglar motivasjon eller leselyst, må ein setje inn tiltak så fort som mogleg. Ein må finne litteratur som er tilpassa eleven sitt nivå, slik at det er overkommeleg og forståeleg. Ein bør òg tilpasse tema og innhald til eleven sine interesser, for å gjere litteraturen meir interessant og verkelegheitsnær. Lesing er ein stor del av skulekvardagen, og med ei positiv haldning til lesing vil dette påverke både leseferdigheita og den generelle skulemotivasjonen.

2.4 Om lesing i læreplanen for Kunnskapsløftet 2006

Lærarane jobbar i dag etter læreplanen LK06. Med denne læreplanen vart det sett større fokus på lesing og viktigheita av å utvikle leseforståing. Mellom anna vart skriftlege tekstar lagt til som eitt av fire hovudområde i læreplanen for norskfaget. Her står det at evna og lysta til å lese og skrive skal stimulerast gjennom dei 13 åra i grunnskulen. Elevane skal utvikle lese- og skrivestrategiar, lære å lese på ulike måtar, samt utvikle evna til å få forståing av eiga utvikling. Under "Formål for faget" i læreplanen for norsk står det at "Faget skal hjelpe elevane til å orientere seg i mangfoldet av tekster og gi rom for opplevelse, læring, refleksjon og vurdering" (Utdanningsdirektoratet, 2006), i tillegg til at faget skal motivere til utvikling av leselyst og gode lesevanar.

Med LK06 vart det innført fem grunnleggjande ferdigheiter som skal vere ein del av fagkompetansen i alle fag. Ein av desse fem ferdigheitene er å kunne lese. Tradisjonelt sett er det norsk læraren som har hatt ansvar for leseopplæringa til elevane. Sjølv om dei framleis har eit særskild ansvar i dette arbeidet, har no alle faglærarar eit ansvar for å arbeide med utvikling av leseferdigheiter i sitt fag. Elevane møter ulike tekstar, sjangrar og terminologi i ulike fag og må nytte forskjellige strategiar for å lese ulike fagtekstar. I LK06 står det at "lese- og skrivekompetanse er både et mål i seg selv og et nødvendig grunnlag for læring og forståelse i alle fag på alle trinn" (Utdanningsdirektoratet, 2006). Ved å arbeide med lesing i fag, kan ein bruke leseferdigheitene i ein verkelegheitsnær kontekst. Då får elevane oppleve at ein både kan utvikle leseferdigheitene og bruke dei som verktøy til vidare læring samtidig.

I LK06 skal bestemte kompetansemål vere oppnådd etter 2., 4. og 7. trinn. Også her fins klare referansar til arbeid med utvikling av leseferdigheiter. Allereie etter 2. trinn skal elevane bruke lesestrategiar og kunne lese enkle tekstar med samanheng og forståing. Dei skal også kunne finne skjønnlitteratur og faktabøker på biblioteket til eiga lesing. Etter 4. trinn skal elevane kunne bruke lesestrategiar og tekstkompetanse målretta for å lære, for å lese med flyt, samanheng og forståing. Etter 7. trinn skal elevane mellom anna bruke ulike lesestrategiar tilpassa formålet med lesinga, og kunne presentere eigne leseerfaringar.

I følgje LK06 skal opplæringa vere mangfaldig, variert og tilpassa eleven sin sosiale og kulturelle bakgrunn. Vidare står det at den tilpassa opplæringa ikkje er avhengig av eitt pedagogisk eller eitt fagleg syn, men av konkrete pedagogiske og faglege avgjerder som vert gjort i undervisninga. I

leseopplæringa kan undervisninga i stor grad tilpassast den enkelte elev, til dømes ved å velje ulik litteratur til elevane. Slik kan litteraturen også tilpassast evne, ferdigheiter, interesser, nivå og utvikling. Dersom læraren kjenner alle elevane og det dei er opptekne av, vert jobben mykje lettare. Han må ta omsyn til interessene og innspel frå elevane i undervisninga, både når det gjeld ynskjer om arbeidsmåtar og tema. Ved å arbeide systematisk med lesestrategiar, kan elevane etter kvart nytte dei ulike strategiane etter eige behov, og sjølv tilpasse arbeidsmåten slik det høver dei best.

3 Metode

Ein vitenskapelig forskingsmetode er den framgangsmåten forskaren bruker for å innhente kunnskap om og utvikle teoretisk forståing for eit tema, ei problemstilling eller eit fenomen (Grønmo, 2004, s. 27). Vi skil ofte mellom to hovudmetodar: kvalitativ og kvantitativ metode. Desse metodane er ulike både i gjennomføring og formål, og det er opp til forskaren å vurdere kven som passar best i forhold til den aktuelle problemstillinga og målet med prosjektet. Av og til vil den eine metoden vere betre eigna enn den andre, medan det andre gonger kan vere nødvendig å ta i bruk fleire metodar i den same undersøkinga. Fordi ny forskning ofte byggjer på tidlegare forskning, vil begge desse metodane bidra til å styrke og støtte opp om funn, hypotesar og teoriar. Anne G. Danielsen (2013, s. 139) skriv at ein difor heller bør sjå på kvalitativ og kvantitativ metode i samanheng, enn som to motsetningar.

3.1 Kvalitativ og kvantitativ metode

Ein kvantitativ forskingsmetode vert brukt for å samle inn målbare data med utgangspunkt i ein hypotese eller eit forskingsspørsmål. Her svarar den aktuelle målgruppa, eventuelt eit utval av representantar frå målgruppa, på spørsmål knytt til temaet og problemstillinga som forskaren vil undersøke. Den vanlegaste måten å gjennomføre ei kvantitativ undersøking på er å lage eit strukturert spørjeskjema der alle deltakarane får dei same spørsmåla. Desse spørsmåla vert stilt i ei bestemt rekkefølge, ofte med faste svaralternativ. Dette gjer at den kvantitative forskingsmetoden vert rekna som ein lite fleksibel forskingsmetode (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17), som inneber at ein ikkje kan tilpasse spørsmåla til den aktuelle deltakaren eller kome med meir informasjon enn akkurat det undersøkinga spør om. På denne måten får forskaren moglegheit til å samanlikne dei innsamla dataa, for å finne tendensar og lage statistiske analyser av datamaterialet.

Den kvalitative forskingsmetoden er ein meir fleksibel og ustrukturert forskingsmetode enn den kvantitative (Christoffersen & Johannessen, 2012). Denne metoden vert brukt når ein ynskjer utfyllande informasjon om informantane sine personlege erfaringar, meiningar og haldningar. Her samlar forskaren informasjon ved til dømes å intervjuere eller observere representantar frå den aktuelle målgruppa. Det vert oftast brukt færre informantar enn ved kvantitative undersøkingar, fordi forskaren er ute etter meir detaljerte og utfyllande opplysingar om det aktuelle temaet. Ein av dei vanlegaste framgangsmåtane for innsamling av kvalitative data, er det kvalitative forskingsintervjuet. Intervjua har opne spørsmål, der både intervjuaren og informantane står fritt til å

improvisere og komme med innspel. Dermed vil ikkje dataa vere målbare og moglege å samanlikne på same måte som til dømes datamaterialet etter eit spørjeskjema med svaralternativ.

Det kvalitative intervjuet kan gjennomførast på ulike måtar. Formålet med undersøkinga er avgjerande for kva som vil passe best og gje mest mogleg relevante data. Faktorar som dialogen og relasjonen mellom informant og intervjuar, kva slags spørsmål som vert stilt og kor strukturert intervjuet er, vil kunne få innverknad både på gjennomføringa og resultatet av intervjuet. Christoffersen og Johannesen (2012, s. 78) skil mellom ulike grader av intervjustruktur. Det ustrukturerte intervjuet er forholdsvis uformelt og opent og liknar mest på ein samtale der spontane innspel er med på å styre gangen. I eit strukturert intervju vert alle informantane stilt dei same spørsmåla i ei bestemd rekkefølge, slik at forskaren skal kunne samanlikne svara i etterkant. Også her vert det brukt opne spørsmål, men fordi rekkefølga og spørsmåla ikkje kan tilpassast den enkelte, kan informanten bli hindra i å dele ein del interessant informasjon. Eit semistrukturert intervju er ein mellomting mellom det strukturerte og det ustrukturerte intervjuet. Dette er ein open samtale som tek utgangspunkt i ein intervjuguide med spørsmål eller tema for intervjuet. Denne intervjuguiden er berre rettleiande, og dermed står både informanten og intervjuaren fritt til å bevege seg fram og tilbake mellom dei ulike spørsmåla og temaa.

3.2 Val av metode

Problemstillinga og formålet med undersøkinga er avgjerande for kva forskingsmetode ein bør ta i bruk. Sidan vi i dette prosjektet vil leggje fokuset på lærarar sine personlege erfaringar frå skulekvardagen, vil det vere naturleg å bruke ein kvalitativ forskingsmetode. Ein kvantitativ metode, som til dømes eit spørjeskjema, hadde blitt for styrande og avgrensande. Då hadde ikkje informanten fått den same fridomen til å snakke opent, samtidig som at vi som forskarar ikkje hadde fått stilt oppfølgingsspørsmål for å få betre innblikk i informantens sin kvardagssituasjon. Innan kvalitativ metode fins det også fleire ulike framgangsmåtar for å samle inn data. For å få fram detaljerte skildringar av informantane sine erfaringar og meiningar, har vi valt å bruke det kvalitative intervjuet. Vi ynskte å oppnå ein god dialog med informantane, der dei fritt kunne fortelje om kva dei la vekt på i si undervisning og kva erfaringar dei har gjort seg i arbeidet med den vidare leseopplæringa. Samtidig håpa vi på å få breidde og variasjon i dei dataa vi samla inn. Vi valde difor å leggje opp til eit semistrukturert intervju, med ein intervjuguide som utgangspunkt for samtala.

Intervjuguiden besto av rettleiande tema og døme på spørsmål vi ville komme innom i løpet av intervjuet, og hadde to hovudfunksjonar. For det fyrste fekk informantane den tilsendt i god tid før intervjuet. Dermed fekk dei anledning til å førebu seg og tenkje gjennom dei aktuelle temaa på førehand. For det andre brukte vi den under sjølve intervjuet som ei slags sjekklister, slik at vi visste at vi fekk svar på alt vi ynskte å vite noko om, sjølv om vi hoppa fram og tilbake mellom dei ulike temaa. På denne måten kunne svara frå informanten styre rekkjefølgja på samtala, medan vi kunne forsikre oss om at vi kom innom alt vi ville ha informasjon om.

3.3 Informantar

For å få informasjon om korleis lærarar legg opp arbeidet med den vidare leseopplæringa, var det naturleg å snakke med nettopp lærarane. Kriteria våre for val av informantar var fyrst og fremst at dei skulle ha erfaring med den vidare leseopplæringa i 4.-7. klasse. Sidan lesing tradisjonelt har vore norskfaget sitt ansvarsområde, valde vi dessutan å fokusere på lærarar med erfaring frå norskundervisinga. Vi stilte ingen krav i forhold til kjønn eller alder. Dette resulterte i ei relativt homogen målgruppe, som betyr at informantane er forholdsvis like på fleire kriterium. I ei kvalitativ undersøking forsøker ein å få mest mogleg informasjon ut av eit avgrensa antall deltakarar. Dess meir homogen målgruppa er, dess færre informantar treng ein (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49). Difor valde vi å kontakte tre lærarar ved tre ulike skular. Vi ynskte å samle inn mykje og variert informasjon, og kunne difor ikkje ha færre enn tre informantar. Samtidig bidrog avgrensingar i tid, økonomiske ressursar og storleiken på oppgåva til at vi ikkje kunne intervju fleire.

Økonomi og tidsomfang var også ein viktig faktor når vi skulle velje kva skular vi ville kontakte for å få tak i aktuelle informantar. Alle tre skulane låg i høveleg avstand til høgskulen, slik at ikkje for mykje tid og ressursar skulle gå med til reising. Sjølv informantane vart valde ut delvis ved kriteriebasert utveljing og delvis ved snøballmetoden (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 51). Den fyrste utveljingsmetoden inneber at forskaren har spesifikke kriterium til kven han vil intervju. Den andre, snøballmetoden, inneber at forskaren forhøyrer seg om folk som veit mykje om temaet, for å få forslag til kven ein kan kontakte vidare. Vi tok kontakt med administrasjonen ved dei aktuelle skulane med spørsmål om dei kunne anbefale ein lærar som passa til våre kriterium. Etter anbefalingar frå rektor eller inspektør, tok vi kontakt og avtalte intervju med den aktuelle informanten.

3.4 Validitet og reliabilitet

Reliabilitet dreier seg om kor truverdige eller pålitelege dei innsamla dataa er, og er avhengig av samsvar mellom datasett frå gjentekne datainnsamlingar (Grønmo, 2004, s. 220). I ei kvalitativ undersøking med intervju som metode vil det ikkje vere mogleg å gjenta forsøket med akkurat same resultat seinare, fordi datamaterialet er avhengig av det informantene fortel akkurat der og då (Postholm, 2010, s. 169). Det vil difor vere meir aktuelt å vurdere forskinga sin kvalitet ved å sjå på korleis datainnsamlinga er gjennomført og korleis materialet har blitt behandla i etterkant. I vårt tilfelle vil det stå på informantane si truverd, at dei kan snakke opent og at dei fortel oss sanninga. Vår omarbeiding, tolking og analyse av datamaterialet vil også spele ei stor rolle. Til dømes kan feil ved transkribering og misforståingar endre kor pålitelege dataa er.

Validitet eller gyldigheit handlar om i kor stor grad dei innsamla dataa representerer den problemstillinga og det fenomenet vi vil undersøkje (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Kva spørsmål vi vel å stille og kor pålitelege svara er, vil difor spele inn på undersøkinga sin validitet. Spørsmåla våre tek utgangspunkt i problemstilling samt teori om lesing og leseopplæring, medan dei innsamla dataa vil vere basert på det lærarar med personleg erfaring innan området fortel oss.

3.5 Etske omsyn og utfordringar

Christoffersen og Johansen (2012, s. 41) viser til tre forskningsetiske omsyn som går ut på "(1) informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, (2) forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og (3) forskerens ansvar for å unngå skade". Vi har teke omsyn til desse tre ved å informere informantane skriftleg på førehand, for så å gjenta informasjonen munnleg rett før intervjuet. Retten til sjølvbestemming og autonomi vart formidla ved å gjere informanten merksam på at han kunne trekke seg både før, under og etter intervjuet. I tillegg informerte vi om at dersom dei sa noko dei angra på, kunne dette utelatast både frå våre notat, transkribering av lydopptak og frå sjølve oppgåva. Informanten sitt privatliv og forskaren sitt ansvar for å unngå skade vart teke omsyn til ved at vi ikkje stilte spørsmål som handla om anna enn informantens sine erfaringar frå skulerelatert arbeid.

I denne oppgåva var vi ikkje ute etter noko form for personopplysningar. Forskingsetiske komiteer definerer personopplysningar slik: "Med personopplysninger menes opplysninger som direkte eller indirekte kan knyttes til en enkeltperson." (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2009).

Informanten vil bli direkte identifisert dersom til dømes navn eller personnummer blir oppgjevne, og indirekte gjennom bakgrunnsopplysningar som navn på arbeidsstad og alder. Vi var difor tydelege på at både kommune, skule og informant skulle vere anonyme, både i notat, transkribering og i oppgåveteksten. Dette gjaldt også all anna informasjon som kunne identifisere informantane, som til dømes detaljerte opplysningar om utdanning og arbeidserfaring.

4 Gjennomføring og presentasjon av empiri

I denne delen gjer vi greie for hovudtrekka av det som kom fram i intervju. Dataa vert delt inn under kategoriane motivasjon og leseforståing, fordi vi i problemstillinga har valt å fokuser på desse to faktorane. Noko av informasjonen kan gå under begge kategoriane og har difor vorte plassert i forhold til den konteksten det vart nemnt i. Sidan alle informantane er kvinnelege lærarar, vil dei i tillegg bli refererte til som "læraren" eller "ho".

4.1 Gjennomføring av intervju

Intervjua vart gjennomført på arbeidsplassane til informantane. Ulemper med dette var at ulike faktorar, som folk som kom inn i rommet, kunne ha forstyrra samtala. Dette opplevde vi til ein viss grad, men sidan samtala var open og ustrukturert, var ikkje dette noko problem. Fordelen var at vi kunne møte læraren der ho var, slik at intervjuet ikkje tok opp meir tid enn nødvendig. Vi opplevde alle informantane som svært engasjerte i arbeidet med vidare leseopplæringa. Sidan dei hadde fått intervjuguiden på førehand, hadde dei førebudd seg mellom anna ved å finne fram ulikt undervisningsmateriell dei ville vise oss. Farar med å sende ut intervjuguiden på førehand er at ein mistar ein del av spontaniteten ein i større grad kunne ha oppnådd dersom informantane var uførebudde. Dermed risikerer ein at informantane svarar det dei trur forskaren vil høyre, noko som kan svekke validiteten og reliabiliteten i oppgåva. Under intervjuet brukte vi lydopptakar for å ta opp samtala, samtidig som vi noterte undervegs. Opptaket vart transkribert i etterkant, før vi gjekk gjennom og kutta vekk informasjon vi oppfatta som urelevant i forhold til tema og problemstilling. Deretter sorterte vi datamaterialet i forhold til tema og spørsmål frå intervjuguiden, samtidig som vi markerte interessante poengteringar og sitat.

4.2 Kva sa informantane om arbeid med leseforståing?

Alle informantane var tydelege på at ein må ha automatisert avkodinga og lese roleg, tydeleg og med jamt tempo for å kunne kalle seg ein god lesar. Samtidig vart det lagt vekt på at elevane må bli bevisste på at vi les for å forstå, hente ut informasjon og for å få utbytte av lesinga. I dette arbeidet bruker dei ofte lesestrategiar som tankekart, VØL-skjema og læresamtala. Det vart òg lagt vekt på aktivering av bakgrunnskunnskapane til elevane, for at dei lettare skal forstå det dei les. Lærarane meinte det er viktig å ta utgangspunkt i stoff som er kjent og interessant og som elevane kan relatere

seg til. Til dette bruker den eine læraren mellom anna lokalaviser og anna stoff som kan knytast til elevane sitt nærmiljø. Ein annan la vekt på kor viktig det er at læraren forklarar og modellerer for elevane kva dei skal gjere og korleis ein strategi skal brukast, slik at dei på sikt skal kunne nytte strategiane automatisk på eiga hand.

BISON-blikk vart trekt fram av alle lærarane som eit nyttig reiskap når ein skal gripe an ein ny tekst. Det vart òg nemnt andre strategiar som kan bidra til aktivering av bakgrunnskunnskapar hjå elevane, til dømes læresamtala, tankekart og lotusdiagram. Ein av informantane åtvare mot bruk av VØL-skjema som førlesingsaktivitet, med mindre elevane kjenner relativt godt til stoffet frå før. Alle informantane var kjende med læreverket *Zeppelin*, og to av dei meinte dette har svært gode døme på arbeid med lesestrategiar og forståing av tekstar.

Ein av informantane la vekt på at elevane må tenke metakognitivt og kunne reflektere over eiga læring. Ho sa at for å få til dette er det viktig at elevane både les, tenkjer, snakkar og skriv. Dette gjeld ikkje berre i norskfaget, men òg i arbeid med lesing i alle fag. Blant anna jobbar ho aktivt med bruk av strategiar på fagtekstar, til dømes lotusdiagram som eit reiskap i fag som samfunnsfag. Ein av dei andre informantane har laga ei arbeidsbok som heiter "Lesing i alle fag", som vert brukt i leseleksa i norsk, RLE og samfunnsfag. Her får elevane i oppgåve å lage til dømes tankekart, nøkkelord eller VØL-skjema over leksene, slik at dei arbeider aktivt med bruk av ulike lesestrategiar.

4.3 Kva sa informantane om arbeid med motivasjon?

Alle informantane presiserte viktigheita av leseglede hjå elevane, og det å finne passande litteratur vart trekt fram som særleg positivt for å skape god motivasjon. Dei meinte at det var viktig å ta elevane på alvor, spele på deira interesser og ta omsyn til deira litteraturval. Til dømes får elevane ofte valmoglegheiter innan dei felles arbeidsoppgåvene, der dei kan velje deloppgåver og kva dei vil skrive om sjølve. Dei fortalde òg at ein må ta omsyn til elevane sine ferdigheiter og nivå når ein skal velje bøker til høgtlesing eller eigenlesing, både med tanke på tekstmengd, tema og vanskegrad.

Alle lærarane fortalde at dei bruker høgtlesing for å skape leseglede, og at dei bruker tid på dette både i norsktimar og på starten av dagen. Særleg den eine informanten var oppteken av å starte kvar dag med ei roleg lesestund og å skape ei god atmosfære rundt denne. Sjølv om alle informantane var

opptekne av høgtlesing for elevane, er det forholdsvis stor skilnad på kva slags litteratur dei bruker til dette.

På spørsmål om informantane opplevde skilnad på gutar og jenter, svarta den eine informanten at jentene ofte er meir interesserte enn gutane. Alle informantane var ekstra merksame på gutar og deira motivasjon, og meinte at det dei seinare åra har kome mykje nyare litteratur som kan vere fengande også for gutar. Ein av informantane fortalde at ho gjerne bruker teikneseriar for å motivere dei. Ho presiserte dessutan at når ho les høgt, opplever ho at også gutane lyttar og følgjer med.

Ein av informantane nemnde biblioteket som ein nyttig ressurs for å halde seg oppdatert på spennande og motiverande bøker. Skulen ho jobbar ved får besøk av ein bibliotekar minst ein gong i året. Informanten fortel at både elevar og lærarar vert inspirerte når bibliotekaren les utdrag frå og anbefaler nye bøker. Elevane har faste skulebibliotektimar kvar veke, der alle låner kvar si lesebok som dei så har liggande i hylla. På dei to andre skulane har dei ikkje skulebibliotek. Den eine læraren fortalde at ho har eit tett samarbeid med det lokale biblioteket, som har ei stor samling av populære og motiverande seriebøker. Bibliotekaren rettleier elevane når dei skal velje bøker og viser dei ny og spennande litteratur. I tillegg har elevane fått bibliotekkurs for å kunne finne fram til bøkene sjølve. Den andre læraren arbeider ved ein skule der dei har klassebibliotek i klasseromma, med bøker læraren har lånt hjå hovudbiblioteket. Av og til besøker også elevane biblioteket, der dei får velje bøker relativt fritt.

5 Drøfting

I dette kapittelet vil vi gå djupare inn i funna frå empiridelen og drøfte desse i høve til problemstilling og teori. Funna tek utgangspunkt i sitat og delar frå intervjuet som vi oppfattar som særleg interessante. Saman med teorien vil desse danne grunnlaget for vår drøfting.

5.1 Den gode lesaren

Det overordna og langsiktige målet med den vidare leseopplæringa er at elevane skal bli gode lesarar. Det er difor interessant å sjå kva dei ulike lærarane legg i dette omgrepet. Alle informantane presiserte at ein god lesar fyrst og fremst må ha automatisert avkodinga og kunne forstå det han les. Ein av informantane påpeiker at kriteria som kjenneteiknar den gode lesaren, bør spele ei viktig rolle når undervisinga vert lagt opp. Ho legg vekt på fire konkrete punkt som kjenneteiknar ein god lesar:

Han må ha automatisert avkodinga. (...) Og han må vere i dialog med omgjevnadane og teksten. Og det å ha evna til å vere metakognitiv. Det snakkar vi mykje om. Og dette med å kunne reflektere over si eiga læring. Det er viktig.

Dei tre informantane er opptekne av at elevane bør knekke lesekoden så fort som mogleg, for deretter å kunne byrje arbeidet med å automatisere avkodinga. Når elevane meistrar avkodinga, vil dei få frigjort ressursar som kan brukast på å forstå teksten (Salen, 2003, s. 76). Difor er det naturleg at den gode lesaren må ha kontroll på dei tekniske sidene ved lesinga. Astrid Roe (2011) skriv at ein god lesar også må kunne reflektere, overvake si eiga lesing og bruke lesestrategiar aktivt. Difor er det litt overraskande at to av informantane ikkje nemnde noko om at ein god lesar må kunne tenke metakognitivt, og at ingen av dei nemnde bruk av lesestrategiar i denne samanhengen. Desse funna kan tyde på at tekniske ferdigheiter ofte får hovudfokuset, medan det varierer kor stor vekt ein legg på kognitive ferdigheiter i leseopplæringa.

5.2 Arbeid med lesestrategiar

Alle informantane jobbar med at elevane skal kunne bruke lesestrategiar som reiskap for læring og forståing. Likevel tolka vi informantane slik at det var ulikt kor bevisste dei var på bruk av ulike strategiar. Vi har teke utgangspunkt i modellen "The simple view of learning" (Gough & Tunmer, 1986) for å illustrere ein meir generell formel for læring. Å mestre noko krev både tekniske ferdigheiter og

metakognitiv forståing. Skal ein til dømes lære seg å køyre bil, må ein fyrst lære seg det tekniske, som korleis ein startar, bremsar og gassar. Men skal ein meistre køyringa, må ein også kunne ta val, tenkje langsiktig, planleggje, reflektere og vurdere i forhold til aktuelle situasjonar. Fyrst då kan ein kalle seg ein god sjåfør. Vi meiner at denne modellen kan brukast i dei fleste lærings situasjonar, også i arbeid med lesestrategiar. Heller ikkje her er det nok å lære seg dei tekniske delane, som til dømes korleis ein lager eit tankekart, skriv nøkkelord eller kva bokstavane i BISON står for. Ein må også kunne bruke strategiane bevisst og reflektert, til dømes for å vurdere kva strategiar som passar til ulike tekstar og formål.

Sjølv om alle informantane arbeider med lesestrategiar, oppfatta vi berre ein av dei som spesielt oppteken av korleis elevane kunne lære å tenkje metakognitivt og bli bevisste og reflekterte over eigen strategibruk. Denne informanten var tydeleg på at lesestrategiar skal fungere både som verktøy for læring og som bevisste planar for korleis ein skal gripe an ulike tekstar. Ho fortalde om fire konkrete arbeidsmåtar ho legg vekt på i undervisinga for å utvikle ferdigheit innan metakognisjon og refleksjon:

Det er fire nøkkelord som de må få med dykk. Og det er at dei må lese. Og dei må tenkje. Og dei må snakke. Og dei må skrive. Dei fire er veldig viktige, både når det gjeld det metakognitive og når det gjeld refleksjon.

Dei to andre informantane nemnde læreverket *Zeppelin* som ein god ressurs og eit godt utgangspunkt når det kjem til arbeid med lesestrategiar. Mykje kan tyde på at læreverket har ei viss betydning for undervisinga. Men sidan dette er eit område som går utanfor rammene for denne oppgåva, har vi valt å ikkje gå nærare inn på dette. Også desse to informantane viste til fleire ulike strategiar, bøker og opplegg som dei nyttar i undervisinga. Dei jobbar mellom anna med å øve inn og automatisere ulike lesestrategiar, men i samtalen vart det sagt svært lite om metakognisjon og å reflektere over si eiga lesing. Vi kan naturlegvis ikkje slå fast at desse to informantane ikkje arbeider med den metakognitive sida av strategibruk, men funna våre kan tyde på at lærarar sitt fokus er ulikt.

5.3 Å introdusere ein ny tekst

Måten ein tekst blir introdusert på, er viktig for korleis ein forstår innhaldet (Bråten, 2007). Alle informantane er bevisste på kor viktige førlesingsaktivitetar er for elevane si leseforståing, og knyter dette arbeidet mellom anna til bruk av strategiar. BISON-blikk vart nemnt av alle tre, som ein god

måte å få oversikt over teksten på. Med denne strategien kan lesaren få oversikt over teksten som skal lesast, og dermed også få hint om kva han kan vente seg av innhald og tema. Deretter kan ein hente fram den kunnskapen ein allereie har om det aktuelle temaet, noko som vil lette forståinga. For å kunne aktivere denne bakgrunnskunnskapen, må eleven ha utvikla evna til å dra parallellar og koplingar til allereie kjend kunnskap. Dette kan knytast til kognitiv skjemateori, som seier at erfaringar og minne blir lagra i kognitive skjema (Roe, 2011). Til å byrje med må elevane få hjelp frå læraren i denne prosessen. Ein av informantane seier at "Det er viktig at vi som lærarar går gjennom og modellerer heile tida, for det greier dei ikkje på eiga hand". Sosiokulturell læringsteori skil mellom det eleven kan mestre aleine og det han kan mestre saman med nokon som kan litt meir (Manger et.al, 2009). Dømet ovanfor viser korleis dette kan nyttas i undervisinga. Undervisinga bør byggje på innsikt både frå sosiokulturelle og kognitive læringsteoriar (Kulbrandstad, 2003), og desse døma viser at informantane nyttar begge lærings syna parallelt i si undervising.

Ein av dei andre informantane nyttar det ho kallar "motivasjonsfasen" når ein ny tekst skal introduserast for elevane. Her tek ho i bruk ulike visuelle eller verbale verkemiddel for å førebu elevane på det som skal lesast. Døme på slike verkemiddel kan vere at ho les utdrag frå den aktuelle teksten, bruker illustrasjonar som elevane kan snakke om eller nyttar utkledding, dramatisering og rollespel. Her ser vi at aktivitetane læraren set i gang før elevane les teksten både kan nyttast til å aktivere bakgrunnskunnskapar, men også til å motivere elevane og skape interesse og nysgjerrigheit rundt den aktuelle teksten. Dette viser at ein i skulekvardagen ikkje arbeider isolert med anten leseforståing eller motivasjon, men at dette arbeidet oftast går parallelt.

5.4 Å skape leseglede

Informantane nemnde fleire gonger kor viktig leseglede er. For at elevane skal oppleve dette prøver dei å tilpasse litteraturen til kvar enkelt, både når det gjeld interesser, personleg utvikling og ferdigheiter. Ein av informantane uttrykte det slik:

Eg er litt oppteken av at vi skal kjenne elevane våre, snakke med dei, vite kva som er deira interesser. Om vi har ein elev som likar godt å leike og ikkje er så glad i lesing og skule. Og når han er heime so er det litt strev med lekser og slikt. Og då er det veldig viktig å ta tak i det han likar og trivst med. Det er noko med å finne interessene deira og la dei få jobbe med ting dei er interesserte i.

Leseglede er ei viktig drivkraft i arbeidet med å få elevane til å lese meir. Å automatisere avkodingsferdigheitene og bli gode lesarar krev mengdetrening. Lesegleda er nesten avgjerande for kor mykje eleven les, ikkje minst med tanke på friviljug lesing (Salen, 2003).

To av informantane hadde positive erfaringar med å bruke leseprosjekt som motivering, og meinte at dei aller fleste elevane tykkjer det er stas. Prosjekta går gjerne over fleire dagar, og formålet er å auke lesegleda hjå dei unge. Her blir lesing ein sosial aktivitet der elevane opplever felles leseglede. Informantane fortalde også at elevane av og til får belønning for lesinga, til dømes at dei får sjå ei filmatisering av boka dei har fullført. Arbeid med leseprosjekt viser også samanhengen mellom leseforståing og motivasjon. Det er ein arbeidsmåte der elevane både får gode leseopplevingar og ferdigheitstrening i avkodning og forståing. Det å fremje lesing som ein sosial aktivitet, er eit av måla med leseprosjekt. Dette byggjer også på eit sosiokulturelt syn, som legg vekt på at kunnskap er noko ein utviklar i interaksjon med andre (Manger et.al, 2009).

Alle informantane drog fram høgtlesing som eit motiverande tiltak. Den eine læraren fortalde: "Når det gjeld dette med positiv haldning til bøker og lesing, så har eg mykje høgtlesing til dei". Alle lærarane meinte høgtlesing er med på å skape gode leseopplevingar, godt lese miljø og fellesskap i klassen, og sa at dei ofte bruker høgtlesing for å skape leseglede. Den eine informanten var særleg oppteken av dette. Ho fortalde at ho startar kvar skuledag med å lese høgt for elevane. Då sløkkjer ho gjerne lyset og tenner stearinlys, og elevane finn fram puter og set seg godt til rette der dei vil. Eit av måla med dette er å skape positive tankar rundt lesing, at det ikkje berre skal forbindast med skulearbeid, lekser og slit. Roe (2011, s. 44) skriv at elevar som les mykje frivillig vert betre lesarar, og difor nyttar det ikkje å tvinge elevane til å lese. Dei må sjølv vere interesserte og positive til lesing. Vi opplevde at alle lærarane er bevisste på å skape positive assosiasjonar rundt bøker, og at dei arbeider for at elevane skal utvikle gode haldningar.

Når ein misser elevane, får ein mykje ekstra jobb med å skulle få dei motiverte att. Dess lenger ein greier å halde på elevane og dess fleire ein greier å halde på, dess betre blir motivasjonen og lesegleda i klassen. Ikkje alle elevar er like motiverte til å lese. Den eine informanten forklarte at dersom ho har elevar som ikkje vil eller likar å lese, gjev ho dei tekstar som handlar om noko ho veit eleven er interessert i:

Han likar for eksempel veldig godt å gå på ski, og snowboard og alt sånn. Då kan ein finne eit snowboard-bilete og ei oppgåve knytt til dette, som han kan jobbe med. Slik at han kjem på gli. Og so

kan ein i neste omgang ta fatt på det som vi skal jobbe med. Med det er noko med å finne interessa deira, og late dei få jobbe med noko dei er interesserte i.

Salen (2003) legg vekt på at leseglede er avgjerande for elevane dersom dei skal bli sjølvstendige lesarar. Difor bør dei få tildelt bøker som appellerer til interessene deira og gir mestringsopplevingar.

5.5 Gutar og lesing

Gjennom intervju gav lærarane uttrykk for at enkelte gutar kan vere ekstra utfordrande i leseopplæringa. To av informantane sa at gutane ofte er mindre motiverte enn jentene og meir kresne når det kjem til kva dei vil lese. Ein av lærarane sa at ho hadde inntrykk av at gutane ikkje gadd, og heller lot jentene gjere arbeidet. Derimot opplevde ho dei som like engasjerte som jentene når dei sjølve slapp å gjere noko, til dømes når dei berre kunne sitte å lytte til høgtlesing. Lærarane sa at dei gjerne heldt eit ekstra godt auge med desse umotiverte gutane, for å lettare kunne rettleie dei og motivere dei. Ein av informantane sa at: "Jenter har gjerne lese litt meir, eller dei les gjerne meir naturleg, eg veit ikkje. Men i alle fall at vi er litt obs på gutar og lesing." Desse funna er i tråd med resultatane frå PISA-testane, som viste at gutane kom mykje dårlegare ut enn jentene innan lesing og lesemotivasjon. Vidare seier informanten at: "Eg har no gutar som er kjempeglad i å lese om slik som oppdagingsferder, oppfinningar og romartid". Roe (2011, s. 151) skriv at det er viktig å gje gutar bøker om tema dei likar og er interesserte i, slik at dei kan vise fram kva dei meistrar og er flinke til.

I etterkant av intervju observerte vi at det svært ofte var gutar som vart dregne fram når lærarane skulle gje døme på umotiverte elevar eller svake lesarar. At gutar og lesing er ei ekstra utfordring, ser ut til å vere ei allmenn oppfatning. Og kanskje gjer ikkje norma om at gutar ikkje likar å lese, problemet noko mindre. Læraren er ofte ein viktig rollemodell når det gjeld å skape positive haldningar til lesing (Håland et al., 2008), og det same meiner vi kan gjelde haldningane læraren har til gutar og lesing. Roe (2011, s. 79) skriv at den gode leselæraren fyrst og fremst må tru på at elevane kan bli flinke lesarar. Dersom læraren er innstilt på at "gutar les ikkje", kan dette smitte over på elevane. Skal ein kunne overtyde elevane om at lesing er noko ein kan ha glede av uansett kjønn, må læraren vere bevisst på sine eigne haldningar og sende dei rette signala til elevane.

5.6 Tilpassing og val av litteratur

Vi har inntrykk av at alle informantane er bevisste på kva innverknad motivasjon har på elevane si utvikling og læring. Det handlar ikkje berre om å gjere det obligatoriske skulearbeidet meir interessant, men også om å skape ei genuin interesse for lesing og kunnskapsbygging og leggje til rette for betre forståing. Salen (2003) ser på motivasjon som ein underliggende og nødvendig faktor i arbeidet med lesing. Difor bør arbeid med motivasjon gå som ein raud tråd i alt læraren føretek seg, anten det er snakk om leseforståingsoppgåver, sjangerlære eller i møtet med ein ny tekst.

Informantane er opptekne av å nytte tekstar som tek utgangspunkt i elevane sine interesser, noko som samsvarer med LK06 sitt krav om å tilpasse opplæringa. Når ein tek utgangspunkt i det eleven eller klassa er oppteken av, kan ein spele på den indre motivasjonen og eit ynskje om å få vite meir om emnet. Då vil ein også automatisk ta utgangspunkt i stoff eleven allereie har kjennskap til, som på si side fører til at eleven kan bruke bakgrunnskunnskapane sine og dermed betre forstå det han les.

I intervjuet kom det fram at informantane hadde ulike meiningar om kva slags skjønnlitteratur ein bør nytte til høgtlesing. Den eine læraren fortalte at: "Eg har ikkje brukt så veldig mykje av desse klassikarane til dei, det går mykje på denne litteraturen som eg veit elevane likar veldig godt. *Kaldt blod* og *Frøken Detektiv* og desse her." Den andre informanten var også oppteken av å introdusere elevane for nyare populærlitteratur, til dømes *Doktor Proktor*. Men ho fortalde at ho også gjerne fann fram nokre av klassikarane, til dømes bøkene til Astrid Lindgren og Anne Cat. Vestly. Den tredje informanten nemnde fyrst og fremst eldre klassikarar på si liste over høgtlesingsfavorittar:

Og eg har nokre slike gamle gode klassikarar, Astrid Lindgren, *Mio min Mio*. Eg har lese den til alle klassane eg har, den er så spennande! Og så er det den franske, *Frendelaus*! Den er så spennande, om dette hittebarnet. Og så *Vegen til Agra*, det er ei slik gamal bok. Så desse les eg alltid, pluss ein masse anna.

For å motivere elevane og skape leseglede er det viktig å ta utgangspunkt i det elevane likar. Seriebøker og spenningsbøker har vist seg å vere populære (Salen, 2003), og dei kan vere gode val når læraren vil skape positive haldningar til lesing og bøker. To av informantane påpeika at det er viktig for læraren å halde seg oppdatert på nyare litteratur. Ein av dei poengterte at det ikkje er noko sjølvfølge at bøkene som læraren likte då han eller ho var liten, skal fengje elevane på same måte i dag. Verda er i konstant endring og utvikling, og det same gjeld litteraturen. Det kan difor vere

utfordrande for mange elevar å sjølv skulle lese eldre litteratur, eller det vi gjerne kallar klassikarar. Til dømes kan språket ofte vere svært annleis enn det elevane er vande med, og konteksten og handlinga kan verke framand sjølv når ein arbeider strategisk med tekstane. Likevel er det viktig at elevane også vert introduserte for ein del av desse klassikarane. I fylgje LK06 skal elevane i løpet av skuletida gjere seg kjende med mange ulike tekstar og sjangrar frå ulike tidsepokar og kulturar, for betre å kunne forstå korleis samfunnet har utvikla seg. Høgtlesing vere ein nyttig metode når læraren vil gjere elevane kjende med litteratur som kanskje ikkje alle har føresetnadar til å forstå eller ha glede av på eiga hand. Med høgtlesing kan ein gjere litteraturen levande og fremje forståinga ved at læraren varierer stemmebruken. Ein kan også stoppe opp og jobbe med teksten underveg eller snakke saman om det ein ikkje forstår. Slik kan elevane bli introduserte for eldre litteratur, og kanskje kan dei også verte motiverte til å prøve seg på klassikarane sjølv.

5.7 Lesing som grunnleggjande ferdigheit

LK06 legg vekt på at lesing er ein grunnleggjande ferdigheit som skal utviklast i alle fag, og ikkje som ein isolert norskfagleg aktivitet. Vi har tolka det slik at alle lærarane var bevisste på dette. Alle fortalde at dei jobba med lesing og bruk av lesestrategiar i fleire fag enn norsk. Den eine informanten sa at: "Det er viktig at vi ikkje tenkjer isolert når vi jobbar med lesing, at lesing er noko vi berre gjer i norsktimane, for det er det jo ikkje. Vi leser heile verda rundt oss!"

Her har informanten eit svært viktig poeng. Elevane må få forståing av at lesing er ein aktivitet som vi har nytte av langt utover arbeid med skjønnlitteratur. Vi les for å lære og for å kunne fungere i samfunnet. Difor er det viktig at arbeid med leseferdigheiter ikkje berre vert jobba med i norsktimen, men at ein også kan bruke dei og utvikle dei i praktiske samanhengar i andre fag.

Særleg to av informantane jobbar aktivt med lesing i alle fag, og bruker lesestrategiar i ulike samanhengar. Faga RLE og samfunnsfag vart trekte fram som fag der det er enkelt å leggje til rette for arbeid med ulike strategiar i forbindelse med oppgåver, læreboktekstar og heimearbeid. Dette gir elevane trening i å møte nye og ukjende tekstar, og er med på å førebu dei til vidare utdanning og møte med framtidige tekstar. At informantane var bevisste på lesing og lesestrategiar i ulike fag og i ulike samanhengar, kan tyde på at lesing i alle fag er noko i alle fall norsklærarar er opptekne av. Sjølv om lesing som grunnleggjande ferdigheit har vorte eit område som alle faglærarar skal arbeide med (LK06), har norsklæraren framleis det særskilde ansvaret for leseopplæringa.

6 Avslutning

I denne oppgåva har vi teke utgangspunkt i problemstillinga *”Korleis arbeider lærarar med motivasjon og leseforståing i den vidare leseopplæringa?”* Målet for arbeidet var å bli betre kjende med lærarar sin skulekvardag og utvikle vår eigen kunnskap om den vidare leseopplæringa. I dette kapittelet vil vi oppsummere funna våre og drøfte metode og gjennomføring med eit kritisk blikk.

6.1 Kritiske kommentarar

I etterkant av dette prosjektet har vi gjort oss nokre tankar om ting vi kunne gjort annleis i løpet av forskingsprosessen. For det fyrste kunne vi brukt andre metodar enn kvalitativt intervju, eventuelt ein kombinasjon av fleire metodar. Gjennom observasjon kunne vi sett korleis arbeidet går føre seg i klasserommet, eller vi kunne ha gjennomført ei kvantitativ spørjeundersøking for å få eit større datamateriale. Det hadde dessutan vore interessant å sjå kva slag data vi hadde fått om vi hadde hatt fleire informantar, om informantane hadde vore av ulik kjønn eller om det hadde vore større geografisk avstand mellom skulane. Når ein har eit så avgrensa utval som vi har, må ein vere forsiktig med å generalisere funna.

I drøftingsdelen såg vi oss dessutan tvungne til å utelate enkelte interessante funn, fordi størrelsen på oppgåva hindra oss i å ta for oss alle dei innsamla dataa vi oppfatta som interessante. Motivasjon og leseforståing viste seg å vere så grunnleggjande for arbeidet med den vidare leseopplæringa, at det vart vanskeleg å avgrense informasjonen. I oppstartsfasa ynskte vi å samle inn så mykje og variert informasjon som mogleg. Vi kunne ha valt å snevre inn temaet enda meir og retta fokuset mot ein mindre del av den vidare leseopplæringa, til dømes arbeid med lesestrategiar. Då hadde det truleg vore lettare å ta for seg all informasjonen som vi fann interessant i forhold til temaet. I etterkant ser vi også at vi i sjølve intervjusituasjonen kunne ha spurt fleire og meir utdjupande oppfølgingsspørsmål.

6.2 Oppsummering

Tittelen *”Berre bok gjer ingen klok”* tek utgangspunkt i det vi ser på som eit av hovudmåla med den vidare leseopplæringa. Å kunne lese krev noko meir enn berre avkoding av ord og tekniske ferdigheiter. Ein les for å forstå, lære og hente ut informasjon. I tillegg skal lesing vere underhaldande

og ei oppleving for lesaren. Gjennom intervju av tre erfarne lærarar har vi fått innsyn i korleis dei arbeider med både leseforståing og motivasjon, samt kva erfaringar dei har gjort seg i dette arbeidet. Vidare har vi blitt merksame på fleire moment ein må ta omsyn til når ein skal leggje opp ei målretta og variert leseopplæring for den enkelte elev. For å gjere dette må undervisinga byggje på innsikt frå ulike læringsteoriar, som tek omsyn til både det individuelle og det sosiale aspektet ved læring.

Gjennom arbeidet med dette prosjektet har vi sett kor tett arbeidet med motivasjon og leseforståing heng saman. Dette er ikkje to uavhengige tema, men faktorar som gjensidig påverkar kvarandre. Ein blir motivert av å forstå, samtidig som ein forstår meir om ein er motivert. I skulen må læraren difor arbeide kontinuerleg og variert med både leseforståing og motivasjon. Alle lærarane vi intervjuar var tydelege på kor viktig dette arbeidet er i den vidare leseopplæringa. I arbeid med motivasjon vart høgtlesing og bruk av tekstar som passar til elevane sine interesser, framheva som viktige framgangsmåtar. I arbeid med leseforståing la dei stor vekt på bakgrunnskunnskapar og bruk av lesestrategiar. Samtidig har vi sett at det er noko ulikt kvar ein legg hovudfokuset og kor bevisste lærarar er i dette arbeidet. Vårt inntrykk er at nokre lærarar legg mest vekt på motivasjonsdelen, med utgangspunkt i at motivasjon er grunnleggjande for at elevane skal kunne forstå. Andre ser ut til å ha meir fokus på å arbeide med forståing og bruk av strategiar, med motiverte elevar både som drivkraft og resultat. Men uansett kva informantane la mest vekt på, opplevde vi at alle arbeidde mot det same målet. Elevane skal utvikle seg til ivrige lesarar med eit repertoar av strategiar dei kan bruke for å forstå tekstane dei møter i framtida.

I løpet av denne oppgåva har vi komme over fleire område vi kunne tenkt oss å undersøkje vidare. Arbeidet med lesing som grunnleggjande ferdigheit er eit relativt nytt fokusområde i skulen og ein viktig del av den vidare leseopplæringa. Difor kunne det vore interessant å sjå korleis lærarar som ikkje er norsklærarar, arbeider med lesing i alle fag. Korleis lærarar tilpassar leseopplæringa til den enkelte, og då kanskje særleg med tanke på umotiverte eller svake elevar, er eit anna spanande tema vi kunne tenke oss å finne ut meir om. Arbeidet med dette prosjektet har gjeve oss nyttige erfaringar med tanke på vidare forskingsarbeid. I tillegg har vi fått nyttige kunnskapar om den vidare leseopplæringa, som vi kan bruke i vår framtidige praksis som lærarar.

7 Litteratur

Bråten, I. (Red.). (2007). *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet- teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.

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

Daal, W., Solheim, R. G., & Gabrielsen, N. N. (2011): *Godt nok? Norske elevers leseferdighet på 4. og 5. trinn: PIRLS 2011*. Henta frå http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/pdf-filer/PIRLS2011_rapport_web.pdf

Danielsen, A. G. (2013). Kunnskapsbygging i skolen via kvantitative verktøy- statistikk og spørreskjema. I M. Brekke, & T. Tiller (Red), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. (s. 138-154). Oslo: Universitetsforlaget.

De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2009, 20. mai). *Konsesjon og meldeplikt*. Henta frå <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/B-Hensyn-til-personer-5---19/10-Konsesjon-og-meldeplikt/>

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedal and special education, year 1 (7)*, 6-10.

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Hoel, T. (Red.). (2008). *Gutter og lesing – lesevaner, lesetips, nye medier*. Henta frå http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/Bøker%20og%20hefter/pdf_utgaver/UIS_Gutter_og_lesing.pdf

Håland, A., Helgevold, L., & Hoel, T. (2008). *Lesing er*. Stavanger: Lesesenteret, Universitetet i Stavanger

Kjærnsli, M., & Roe, A. (Red.). (2010). *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget

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

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

Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk- etter den første leseopplæringen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Salen, G. B. (2003). *Lese- og skriveopplæring i grunnskolen: kvalitetssikring av ferdigheter*. Oslo: Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Henta frå <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>

8 Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsbrev til administrasjon

Namn:

Stine Mari Flikki

Anne Glimsdal Bakke

E-post:

E-post:

Tlf:

Tlf:

Stad: Høgskulen i Sogn og Fjordane. avd. Sogndal

12.02.13

Namn på skule

v/rektor (namn på rektor)

Vi er to studentar som går tredje året på grunnskulelærarutdanninga for 1.-7. klasse ved Høgskulen i Sogndal. Vi jobbar no med bacheloroppgåva vår, der me har valt eit tema innan pedagogikk og norskfaget. Temaet vi har valt er «Den vidare leseopplæringa». Vi er interessert i å vite meir om korleis den vidare leseopplæringa går føre seg i skulen. I denne samanhengen ynskjer vi å intervju tre norsklærarar på tre ulike skular om deira erfaringar og kva dei legg vekt på i den vidare leseopplæringa. I oppgåva vår vil vi bruke informasjonen vi får frå intervjuet som døme og utgangspunkt for vidare drøfting.

Vi ynskjer å intervju ein norsklærer i 4.-7. klasse, som har erfaring med den vidare leseopplæringa ved _____. Det er snakk om eitt enkelt intervju/ein samtale på ca. 30-60 minutt, i løpet av veke 9. På førehand vil informantene få tilsendt tema og spørsmål for sjølve intervjuet.

Vi har ikkje til hensikt å samanlikne eller evaluere informasjonen vi får frå dei ulike skulane, men bruke den som døme på korleis den vidare leseopplæringa i den faktiske skulekvardagen er. I oppgåva vil dessutan både skular, kommunar og lærarar vere anonyme. Informantane kan også få moglegheit til å sjå gjennom dei aktuelle delane av oppgåva, før vi leverer den i mai.

Vi vil sette stor pris på om du kan hjelpe oss med å komme i kontakt med ein aktuell lærar frå din skule, som kan svare på nokre spørsmål frå oss.

Med venleg helsing

Stine Mari Flikki og Anne Glimsdal Bakke

Vedlegg 2: Informasjonsbrev til informant

Namn:

Stine Mari Flikki

Anne Glimsdal Bakke

E-post:

E-post:

Tlf:

Tlf:

Stad: Høgskulen i Sogn og Fjordane. avd. Sogndal

18.02.13

Namn på skule

Ved (namn på informant)

Informasjon om intervju

Litt om prosjektet:

Vi er to studentar som går tredje året på grunnskulelærerutdanninga for 1.-7. klasse ved Høgskulen i Sogndal. Vi jobbar no med bacheloroppgåva vår, der me har valt eit tema innan pedagogikk og norskfaget. Temaet vi har valt å skrive om er «Den vidare leseopplæringa», med hovudfokus på motivasjon og leseforståing. Vi er interessert i å vite meir om korleis den vidare leseopplæringa går føre seg i skulen. I denne samanhengen ynskjer vi å intervju tre lærarar på tre ulike skular om deira erfaringar og kva dei legg vekt på i den vidare leseopplæringa. I oppgåva vår vil vi bruke informasjonen vi får frå intervjuet som døme og utgangspunkt for vidare drøfting. Både skular, kommunar og lærarar vil vere anonyme. Vi legg ved intervjuguide i dette brevet, slik at du har moglegheit til å førebu deg dersom du ynskjer det.

Vi ser fram til å treffe deg!

Med venleg helsing

Stine Mari Flikki og Anne Glimsdal Bakke

Intervjuguide

Innleiande spørsmål:

- Kan du seie litt om di erfaring i arbeid med den vidare leseopplæringa?
- Har de som skule/team fokus på den vidare leseopplæringa?
- Korleis vil du beskrive ein god lesar?

Den vidare leseopplæringa:

- Korleis arbeider du med den vidare leseopplæringa i undervisninga?
- Korleis tilpassar du den vidare leseopplæringa til den enkelte elev?
- Korleis bruker du biblioteket?
- Korleis arbeider de med lesing som ein grunnleggjande ferdigheit i alle fag?

Motivasjon:

- Korleis jobbar du med å skape motivasjon hjå elevane?
- Kva gjer du dersom elevane ikkje er motiverte?
- Korleis legg du opp til at elevane skal få ei positiv haldning til bøker og lesing?
- Korleis bruker du høgtlesing for elevane?

Leseforståing:

- Korleis jobbar du med å utvikle leseforståing?
- Korleis jobbar du med å bevisstgjere elevane på deira eigen leseferdigheiter?
- Er du oppteken av bruk av lesestrategiar? Kva strategiar legg du eventuelt vekt på? Nyttar elevane desse strategiane?
- Korleis legg du opp arbeidet med ein ny tekst?