



Uit

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Et utvalg læreres refleksjoner omkring digital lesing

Hvordan reflekterer et utvalg lærere omkring digital lesing, og hvordan bruker de lesestrategier til digitale tekster?

Line Elisabeth Mikkelsen

LRU 3904 Norskdidaktikk Masteroppgave i lærerutdanning 5.-10. trinn Mai 2019



Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på mine fem år på lærerutdanninga her

I Tromsø. Etter disse fem årene sitter jeg igjen med mye kunnskap og praksiserfaringer jeg gleder meg til å ta med meg ut i arbeidslivet. Videre har skrivingen av masteroppgaven vært en real berg-og-dalbane. Men jeg sitter igjen med lærdom jeg ikke hadde fått uten, noe jeg ser verdien av til videre arbeidsliv.

Aller først vil jeg rette en takk til mine informanter. Jeg setter pris på hvordan de tok seg tid i en travel arbeidshverdag til å delta i prosjektet. Takk for alle refleksjonene og erfaringene dere delte.

Videre vil jeg takke min veileder Morten Bartnæs. Takk for gode innspill, interessante diskusjoner og et verbalt spark bak når det har trengtes.

Til sist vil jeg takke familien for den endeløse troen de har hatt på at masteroppgaven skulle bli levert.

Line Elisabeth Mikkelsen

Tromsø, Mai 2019

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie som belyser problemstillingen: “Hvordan reflekter et utvalg lærere omkring digital lesing, og hvordan brukes lesestrategier til digitale tekster?”. Bakgrunnen for prosjektet er hvordan digital lesing er blitt en stor del av skolehverdagen. Både grunnleggende ferdigheter i lesing og digitale ferdigheter trekker inn digital lesing som en del av hva norske elever skal kunne. Hensikten med studien ble å se på hvordan lærere reflekterer rundt bruken av digitale og papirbaserte medium og hvordan det påvirker lesesituasjonen. Lesing som grunnleggende ferdighet legger også vekt på bruk av lesestrategier under lesingen, også ved lesing av digitale tekster. Derfor var et videre fokus hvordan lærere bruker lesestrategier til digitale tekster. For å få tak i refleksjonene til lærerne, brukte jeg intervju som metode for datainnsamlingen.

Refleksjonene lærerne kom med omhandlet hvordan distraksjoner ved digitale tekster stjeler fokus i undervisningen, hvordan lese måten endrer seg når man leser digitalt og de trakk frem kildekritikk som en viktig kompetanse å lære elevene. Videre hadde alle informantene et sterkt forhold til lesestrategier, men brukte ikke lesestrategier til digitale tekster. De ser verdien av at det utvikles noen lesestrategier som er mer tilpasset digitale tekster, for de lesestrategiene som finnes nå er i stor grad tilpasset papirbaserte tekster og tar ikke hensyn til kompleksiteten som digital lesing av digitale tekster kan være.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Tema for masteroppgaven	1
1.2	Bakgrunn for valg av tema.....	2
1.3	Presentasjon av problemstilling	3
1.4	Begrunnelse for problemstilling.....	3
1.5	Struktur for oppgaven.....	4
2	Teorikapittel	5
2.1	Digital lesing og digitale tekster	5
2.1.1	Digital lesing	5
2.1.2	Digitale tekster	6
2.1.3	Kildekritikk	8
2.2	Lesing på skjerm vs lesing på papir	9
2.3	Lesestrategier	12
2.4	Lesestrategier til digital lesing	14
3	Metode	17
3.1	Begrunnelse for valg av metode.....	17
3.2	Kvalitative intervju.....	18
3.2.1	Intervjuguide	20
3.3	Beskrivelse av utvalg.....	22
3.4	Analyse av datamaterialet.....	23
3.5	Behandling av datamateriale.....	24
3.6	Validitet og reliabilitet og generalisering	26
3.7	Etiske betraktninger.....	28
4	Presentasjon av funn	31
4.1	Funn 1- Distraksjoner stjeler oppmerksomheten og fokuset til elevene når de leser digitalt	31

4.2	Funn 2- Ulik lese måte av digitale tekster i forhold til papirbaserte tekster.....	32
4.3	Funn 3- Kompetanser som kan være viktige å lære elevene når de skal lese digitalt	34
4.4	Funn 4- Lesestrategiers betydning og tanker omkring lesestrategier for digital lesing	34
4.5	Funn 5- Nytte av lesestrategier tilpasset digitale tekster	35
5	Diskusjon.....	37
5.1	Hvilke refleksjoner har lærere omkring digital lesing.....	37
5.1.1	Digitale tekster representerer muligheter for distraksjoner	37
5.1.2	Multimodalitet som forstyrrende for lesing	39
5.1.3	Lærerens refleksjoner omkring eget forhold til digital lesing	40
5.1.4	Viktige kompetanser å lære elevene i forhold til digital lesing	42
5.2	Hvilken betydning har lesestrategier	45
5.2.1	Lesestrategier som støtte og oppbygging av en verktøykasse av strategier	45
5.2.2	Nytten av lesestrategier når elevene leser digitalt.....	46
6	Avslutning	51
6.1	Oppsummering av drøfting	51
6.2	Svar på forskningsspørsmål	52
6.3	Veien videre:	53
7	Referanseliste	55
	Vedlegg 1 – Intervjuguide	57
	Vedlegg 2 – Samtykkeskjema.....	58
	Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt	58

1 Innledning

1.1 Tema for masteroppgaven

Temaet for denne masteroppgaven er digital lesing, og bruk av lesestrategier når elever leser digitalt. Digital lesing er noe de aller fleste gjør hver dag, enten det er på telefon, nettbrett, pc eller andre digitale medium. I skolesammenheng er lesing av digitale tekster blitt mer og mer en integrert del av undervisningen. Gjennom grunnleggende ferdigheter, både digitale ferdigheter og grunnleggende ferdigheter i lesing, stiller også rammeverket krav til digital lesing. I sin beskrivelse av digitale ferdigheter, trekker Kunnskapsdepartementet først fram hvordan digitale ferdigheter er «å *innhente og behandle informasjon*» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s 1). Å innhente og behandle informasjon legger retninger for at elevene også nødvendigvis leser digitale tekster for å finne informasjonen de trenger, og videre bearbeider informasjonen. Digitale ferdigheter som en del av den overordnede læreplanen skriver altså at elevene skal lese digitalt. Å lese digitalt er ikke nødvendigvis helt likt som det å lese papirbaserte tekster. Flere som har forsket på digital lesing sier det er forskjell i å lese digitalt og å lese papirbaserte tekster. Blant annet trekker Liu (2012, s 87) frem hvordan digital lesing ofte er mer overblikksorientert, hvor man fokuserer på å få et overblikk over teksten fremfor å gå inn i teksten på et dypere nivå. Mangen og Säljö (2016, s 120) skriver at denne typen lesing er viktig når man møter store mengder med tekst og skal orientere seg for å finne informasjonen man er ute etter.

Men å søke etter informasjon omfatter ikke hele lesekompetansen elevene skal tilegne seg. De skal også forstå og skape mening av innhold i tekster, noe som krever dypere konsentrasjon og fokus. For å beskrive hvordan lesing som grunnleggende ferdighet i norskfaget skal være, skriver Kunnskapsdepartementet: «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.» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s 1). Elevene skal kunne tolke tekster

og reflektere over dem, noe som kanskje krever mer dybde i lese måten enn hva et overblikk kan gi.

Kunnskapsdepartementet (2015) trekker frem hvordan elevene skal finne og bearbeide informasjon fra tekster *både* på skjerm og papir. Videre skriver de at leseferdighet utvikles gjennom å lese mye, og videre arbeide systematisk med ulike tekster ved bruk av lesestrategier som er tilpasset formålet med lesing (Kunnskapsdepartementet, 2015, s 1). Lesestrategier blir trukket frem som et av verktøyene som skal hjelpe elevene med å nå formålet med de ulike leseaktivitetene. Legger ikke det også føringer for hvordan lesestrategier bør brukes når elevene leser digitalt?

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Begrunnelse for valget av tema er derfor hvordan digital lesing er blitt og skal være en del av skolehverdagen. I beskrivelsen av digitale ferdigheter og lesing som grunnleggende ferdighet, er digital lesing sentralt. Det er et gjennomgående fokus at norske elever skal bli gode på bruk av digitale medier. Derfor vil det være interessant å se på hvordan lærere reflekterer rundt lesing av digitale tekster, da det er de som setter lærerplanen ut i praksis og jobber med dette hver dag.

Siden det til nå er forsket relativt lite på hvordan digitale medier påvirker lesingen, er det interessant hvordan det har fått så stor plass i skolen i dag. Forskningen frem til nå påpeker forskjeller mellom å lese digitale tekster og å lese papirbaserte tekster. Blant annet påpeker Liu (2012, s 87) at digital lesing gjerne blir fragmentert lesing. Lesingen blir mer oppstykket fordi man ofte følger hyperlenker for å finne tekst. Strømsø og Bråten (2013, s 199) påpeker hvordan det stiller krav til at leseren klarer å skape en sammenhengende mening av de ulike tekstbitene som hver hyperlenke inneholder. Er denne forskningen tatt hensyn til i klasserommet når elevene leser digitalt? Og hva skjer med bruken av lesestrategier når lesingen foregår digitalt? Dette er refleksjonene jeg vil forske på, og finne mer ut av. Derfor valgte jeg å intervju et utvalg lærere for å få tak i deres refleksjoner omkring temaet digital lesing og bruk av lesestrategier.

1.3 Presentasjon av problemstilling

På bakgrunn av dette temaet, valgte jeg å formulere ei problemstilling som tok opp både refleksjoner omkring digital lesing og bruk av lesestrategier som støtte til den digitale lesingen. Problemstillingen ble derfor: «Hvordan reflekterer et utvalg lærere omkring digital lesing, og hvordan brukes lesestrategier til digitale tekster?»

Problemstillingen er todelt, den ene delen omhandler refleksjoner omkring digital lesing og den andre delen om bruken av lesestrategier når elevene leser digitalt. Jeg valgte derfor å formulere dette som to forskningsspørsmål, slik at datainnsamlingen kunne ta for seg begge delene på en ryddig måte. Forskningsspørsmål 1 ble derfor: «Hvilke tanker og refleksjoner har et utvalg lærere omkring digital lesing?». Videre formulerte jeg forskningsspørsmål 2 som: «Hvordan brukes lesestrategier til digitale tekster?».

1.4 Begrunnelse for problemstilling

Ut i fra egne erfaringer med lesing, hvor jeg selv var vant til å lese det meste papirbasert opp gjennom skolegangen og opplevde selv det skiftet mellom å lese papirbasert og digitale tekster er dette noe jeg har ansett som interessant.

Videre har praksiserfaringer bidratt til å skape refleksjoner rundt digital lesing og bruk av lesestrategier i undervisningen. Fra første praksisperiode til siste merket jeg en forandring på om elevene leste digitalt eller papirbaserte. Det er likevel spesielt en undervisningsøkt som har satt spor. Undervisningsopplegget var ferdig laget, og jeg skulle bare gjennomføre opplegget i klassen. Elevene skulle lese tekster som var scannet inn i digitalt til et pdf-dokument og videre svare på spørsmål omkring tekstene. Alle tekstene var i novellesjangeren og samlet i ett dokument. I løpet av denne undervisningsøkten merket jeg på elevene hvordan digitale tekster kan påvirke lesingen. Det jeg la mest merke til var hvor lett det var for elevene å miste konsentrasjonen. Enkelte hadde vanskeligheter med å konsentrere seg og påpekte ting slik som at de aldri ble ferdig med tekstene. Jeg ble derfor interessert i hvordan lærere reflekterer rundt bruk av digitale tekster i undervisningen som elevene skal lese.

Til sist kan man nevne verdien av å forske på noe som er aktuelt i skolen i dag for egen profesjonsutvikling. Siden digital lesing både nevnes i grunnleggende digitale ferdigheter og grunnleggende leseferdigheter, er dette noe jeg kommer til å møte når jeg kommer ut i skolen. Den digitale utviklingen og bruk av ulike digitale medium er noe som mest sannsynlig er kommet for å bli i skolehverdagen. Derfor vil det være nyttig å lære mer om det, høre på hvilke refleksjoner et utvalg lærere har omkring digital lesing som videre kan være med på å skape refleksjoner hos meg selv. Det er stor sannsynlighet for at dette er noe jeg selv vil få bruk for, og derfor vil det være nyttig å tilegne seg ny kunnskap omkring dette temaet.

1.5 Struktur for oppgaven

I kapittel 2- Teori, vil jeg redegjøre for teori omkring temaet digital lesing. Først vil jeg ta for meg digital lesing og digitale tekster, og hvordan lese måten blir påvirket når man leser digitale medier i forhold til papirbaserte medier. Videre vil jeg trekke inn lesestrategier, og se på hvordan lesestrategier kan brukes til digital lesing.

I kapittel 3- Metode, vil jeg beskrive de metodiske valgene jeg har tatt for dette masterprosjektet. Jeg vil begrunne valg av bruk av kvalitativ metode, og beskrive hvorfor jeg anså kvalitativt intervju som hensiktsmessig for prosjektet. Jeg vil også nevne utvalgsstrategi, kvalitet for studien gjennom begrepene validitet og reliabilitet, før jeg avslutter med noen etiske betraktninger.

I kapittel 4, Presentasjon av funn, vil jeg presentere datamaterialet fra intervjuene.

I kapittel 5, drøfting, diskuterer jeg de ulike funnene som kom fram fra datamaterialet opp mot teorien som ble fremlagt i kapittel 2- Teori.

I siste kapittel 6, Avslutning, oppsummerer jeg diskusjonen og trekker frem hvordan de ulike funnene kan ses på som svar på problemstilling. Avslutningsvis har jeg lagt frem hva jeg mener det kan være hensiktsmessig å forske videre på innenfor denne undersøkelsens tematikk.

2 Teorikapittel

I dette kapitlet vil teori rundt temaet digital lesing bli trukket frem. Først vil jeg beskrive hva digital lesing er, og hvordan endring det har ført til endringer på hvordan man leser tekster. Jeg vil også trekke inn teori på hva er en digital tekst og hva en digital tekst inneholder. Videre vil jeg trekke frem forskning som sier noe om forskjellen på å lese digitale tekster og papirbaserte tekster, som viser til hvorfor dette er relevant å vurdere i forhold til undervisning. Så kommer jeg inn på beskrivelse av lesestrategier, som vil vise til nytten av å bruke lesestrategier i undervisning. Til sist trekker jeg frem begrepet til Bundsgaard (2008) *digitale lesestrategier*, for å sette lesestrategier i kontekst til digital lesing.

2.1 Digital lesing og digitale tekster

2.1.1 Digital lesing

I dagens digitale samfunn med store informasjonsmengder, har lesing endret seg. Digitale medier har endret måten man leser på. Mangen (2010, s 16) påpeker at i dagens digitale samfunn med tilgang på enorme mengder med tekst, stiller det andre krav enn før til oss som lesere. Liu (2012, s 86) sier lesing har gått fra å være konsentrert om få tekster som man bruker lengre tid på, eksempelvis en bok, til å hoppe overflatisk fra tekst til tekst på nett. Videre skriver han at *scanning* er blitt den nye lese måten. Når man leser digitale tekster, leser man ofte overflatisk og får med seg et overblikk av innholdet av tekstene. Ofte vil man ikke gå inn på en enkelt tekst og lese den nøye, men heller gå innom flere tekster som man leser overflatisk (Liu, 2012, s 86). Mangen og Säljö (2016, s 120) skriver at en slik type lesing, altså å lese fort og overflatisk, er viktig når man møter et stort omfang av tekster, nettopp for å se om det er noe av interesse eller noe som passer det man leter etter.

Det er forskjell på om du skal lese en tekst for å forstå og reflektere rundt meningsinnholdet, eller om du skal lese en tekst for å finne noe spesifikt. Mangen og Säljö (2016, s 120) presenterer begrepet *deep reading*, som omhandler å gå inn i en tekst for å forstå meningsinnholdet på en dypere måte. Dette krever at leseren er konsentrert over en lengre periode for å skape rom for leseforståelse, kritisk tenkning

og refleksjoner omkring teksten. Å lese på denne måten er annerledes enn å lese for å skape seg en oversikt, og derfor påpeker de at valg av medium ut ifra formålet med lesingen er viktig å tenke over. Liu (2012, s 91) påpeker hvordan denne forskjellen tydeliggjør et skille mellom generasjoner som vokser opp i den digitale tidsalderen. De som vokser opp i dag med alle digitale medier som finnes, skriver Liu (2012, s 91) kan mangle evnen til å lese tekster på et dypere nivå og slite med å holde konsentrasjonen over lengre tid. Han påpeker samtidig hvor enkelt det er og heller klikke seg rundt mellom hyperlenker som finnes i digitale tekster, fremfor å tenke selv og skape mening ut av tekstene som leses (Liu, 2012, s 91).

Grunnleggende ferdigheter i lesing og digitale ferdigheter legger også vekt på å lese digitalt. Lesing som grunnleggende ferdighet omhandler «å kunne finne informasjon og forstå resonnementer og framstillinger i ulike typer tekster på skjerm og papir, og å kunne forholde seg kritisk og selvstendig til de leste tekstene» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s 1). Det legges opp til digital lesing, og viser samtidig til at det er en kompleks kompetanse. Omtalelsen av digitale ferdigheter er i likhet bygd opp slik at lesing av digitale tekster er trukket frem.

Finne og behandle innebærer å tilegne seg, behandle, tolke og vurdere informasjon fra digitale kilder, utøve kildekritikk og bruke kildehenvisning. Informasjon fra digitale kilder kan være informasjon fra tekst, lyd, bilde, video, symboler, interaktive elementer eller rådata fra registreringer og observasjoner.

(Kunnskapsdepartementet, 2016, s 1)

Ferdighetene som trekkes frem er å lete etter informasjon, forstå og bearbeide den, og videre reflektere over den. Dette krever en lesekompetanse som tar hensyn til disse ferdighetene, noe som videre bør komme til syne i undervisningen.

2.1.2 Digitale tekster

For å se på hvordan digital lesing fungerer, er det viktig å se på hvordan digitale tekster er, da det er forskjeller fra digitale tekster og papirbaserte tekster i tillegg til det åpenbare at det ikke er samme medium. Digitale tekster innehar andre affordanser enn trykte tekster, som gir muligheter for annen bruk og

interaksjon for leseren (Mangen, 2010, s 16). En digital tekst består ofte av flere modaliteter, hyperlenker og er interaktiv. At skjermttekster er interaktive forklarer Strømsø og Bråten (2013, s 197) med at digitale tekster har flere alternativer til hvordan leseren kan bevege seg rundt i teksten. Ofte kan leseren velge mellom å lese tekst, se en video om temaet, animasjoner og høre en lydfile som forklarer samme det samme temaet (Strømsø og Bråten, 2013, s 198). Leserens velger selv hvilken representasjonsform han vil benytte seg av, noe en papirbasert tekst ikke vil gi samme mulighet til. De ulike modalitetene en digital tekst inneholder, gjør at møtet mellom leser og digitale tekster blir interaktivt, da det krever at leseren selv aktivt må velge hvordan han vil lese teksten.

En digital tekst vil også ofte gjerne inneholde hyperlenker. Liu (2012, s 87) trekker frem hvordan hyperlenker fungerer på den måten at forfatteren gir leseren ulike alternativer og leseren velger det alternativet som frister mest. Eksempelvis gjør dette at lesere som starter på samme side, ikke nødvendigvis vil få lik oppfatning av temaet de leser om, da de selv velger hvilken hyperlenke de vil følge videre. Dette gjør at leseren må være aktiv, og ofte navigere seg frem på de ulike nettsidene for å finne informasjonen han eller hun trenger (Strømsø og Bråten, 2013, s 198). Å følge hyperlenker kan dog oppleves som et brudd i meningskonstruksjonen som leseren holder på med (Bråten og Strømsø, 2013, s 199). Innholdet som hyperlenken inneholder kan være i sammenheng med temaet som leseren er ute etter, men det trenger ikke nødvendigvis å være det. Å klikke seg frem og navigere seg mellom ulike lenker, kan bidra til en bredere forståelse av et tema, men det krever at leseren er aktiv og klarer å sammenfatte informasjonen som en allerede har lest, med den informasjonen som kommer opp på den nye siden (Strømsø og Bråten, 2013, s 199-200). Bråten og Strømsø (2013, s 199) trekker også frem hvordan lenker integrert i en tekst kan gjøre at man kan få følelsen av at man går glipp av noe dersom man ikke følger lenken. Hyperlenker kan da sies å være forstyrrende uansett, da de skaper en uforutsigbarhet om man velger å klikke seg inn på hyperlenken eller ikke. Leserens må uansett forholde seg til lenken, uavhengig av om han eller hun velger å følge hyperlenken eller ikke (Mangen og Kristiansen, 2013, s 59).

Multimodalitet blir også ofte trukket frem som et kjennetegn ved digitale tekster. En multimodal tekst er en tekst som består av flere ulike modaliteter, eksempelvis bilder, tekst, video, animasjoner, figurer og lignende. En multimodal tekst er altså en tekst som bruker ulike modaliteter for å skape mening (Løvland, 2010, s. 1). Skovholt og Veum (2014, s 32) trekker frem hvordan flere modaliteter i en tekst, skal bidra til å skape en bedre helhetsforståelse av tekst. Gjennom de ulike modalitetene blir innholdet i teksten presentert på ulike måter og det skal sammen gi en helhetsforståelse av innholdet.

2.1.3 Kildekritikk

Et viktig moment ved lesing av digitale tekster, er å se på og vurdere kilden teksten kommer fra. Å vurdere om en kilde er pålitelig nok til at man kan stole på at informasjonen som kommer derfra er riktig, er en viktig del av lesing på nett. Bråten og Strømsø (2013, ss 179-180) trekker frem at man burde se på ulike momenter for å kunne vurdere kilder. De trekker frem at bakgrunnen til forfatteren, formålet med den aktuelle teksten, hvilken publikasjonskanal teksten er publisert på og hvilket tidspunkt teksten er utgitt er viktige momenter å betrakte når man skal vurdere kilder.

Å vurdere kilder blir også trukket frem under den overordnede delen til læreplanen som omhandler grunnleggende ferdigheter. Digitale ferdigheter er en egen ferdighet, som skal være synlig i alle fag. Digitale ferdigheter omhandler blant annet å *innhente og behandle informasjon* (Kunnskapsdepartementet, 2016, s 1). I sin beskrivelse av hva dette innebærer, trekker kunnskapsdepartementet inn at det omhandler blant annet å vurdere informasjon som er innhentet fra ulike digitale kilder, og utøve kildekritikk (ibid.). Å lære seg å være kildekritisk er altså en del av hva elever i Norge skal lære seg, og da gjennom de ulike fagene i skolen. Det blir sett på som en så viktig ferdighet at Kunnskapsdepartementet omtaler det som en grunnleggende ferdighet.

2.2 Lesing på skjerm vs lesing på papir

Å lese en digital tekst er forskjellig fra å lese en papirbasert tekst. Mangen og Säljö (2016, s 121) trekker frem hvordan de ulike mediumene har ulike rammebetingelser for lesing. Digitale medier vil fungere bedre og være bedre egnet for lesing av enkelte typer tekster, mens lesing av papirbaserte tekster vil være bedre egnet til andre formål (Mangen og Säljö, 2016, s 120). Hvis man snakker om lese måte på de ulike type mediumene, blir lese måten ofte mer scannende på digitale tekster. Noe som vil være verdifullt når man møter det store omfanget av tekster som finnes på nett og skal lete etter noe spesifikt. Videre vil papirbaserte tekster lettere legge til rette for fordykning i tekster, og videre bearbeiding av innholdet og refleksjon omkring innholdet (Mangen og Säljö, 2016, s 120).

Papirbaserte tekster har ofte en oppbygging som er tilrettelagt ut i fra leseren av teksten. Sammenhengen i teksten og progresjon i meningsinnhold er ofte tatt hensyn til av forfatteren (Strømsø og Bråten, 2013, s 202). De trekker frem hvordan eksempelvis forfattere har oppsummeringer eller sammendrag, og informasjonen som fremkommer i et avsnitt, hjelper for å forstå neste del av teksten. Dette er ikke nødvendigvis et kjennetegn ved digitale tekster. En digital tekst har ikke samme krav til form og sjanger som en papirbasert tekst gjerne vil ha (Strømsø og Bråten, 2013, s 202). Videre kan man påpeke hvordan hvem som helst kan skrive en tekst og publisere den på nett. Det er ikke sikkert at teksten verken har blitt korrekturlest eller oppbyggingen tilpasset for å gi leseren forståelse av teksten.

Videre innehar en papirbasert tekst en fysikalitet som digitale tekster ikke har, noe som kan påvirke lesingen. Mangen (2010, s 17) trekker frem hvordan fysikaliteten til en tekst, fungerer som en støtte under lesingen til hukommelsen. Man holder fysisk en tekst i hånda, noe som gjør at den kognitive belastningen på hjernen blir mindre. Berøringssansen overtar noe av belastningen til den visuelle sansen, noe som gjør at lesingen blir mer effektiv da man sitter igjen med mer kognitiv kapasitet til å bearbeide innholdet i teksten som leses (Mangen og Kristiansen, 2013, s 59). Videre har en papirbasert tekst en fysisk utstrekning, når man holder en fysisk papirbasert tekst vil man underveis i lesingen alltid vite hvor man er i teksten. Man kjenner med

hendene hvor mye av teksten som er lest, og hvor mye man har igjen å lese (Mangen og Kristiansen, 2014, s 55). En digital tekst gir ikke samme mulighet til å orientere seg om lengden på teksten, man kjenner ikke fysisk hvor mye man har igjen å lese. I en digital tekst eksempelvis en nettside, er den eneste måten å få vite omfang av tekst gjennom visuelle markører (ibid.). Videre fordrer dette at produsenten av nettsiden eller den digitale teksten har tatt hensyn til dette.

Videre kan man påpeke at det er begrensninger i den menneskelige kapasiteten når det gjelder hvor mye man kan ta til seg av audiovisuell informasjon på en gang. Videre må man også klare å bearbeide informasjonen lenge og godt nok til at man klarer å huske det (Mangen og Säljö, 2016, s 121) Her er det viktig å påpeke at det finnes individuelle forskjeller, men kognitiv kapasitet til innhenting, bearbeiding og tolkning av informasjon fått fra ulike kilder er begrenset. Videre vil dette også innebære at man kan bli sårbar for distraksjoner når man leser digitalt, fordi hjernen bruker mye kapasitet på orientere seg i den digitale verden. Mulighetene internett gir er store, og derfor krever det en viss selvdisciplin om man skal fokusere på en tekst. Multitasking er også noe mange gjør når de leser på nett. Man har flere faner oppe samtidig og beveger seg mellom dem. Dette øker faren for distraksjoner, noe som man er lett mottakelig for når man leser digitalt (Mangen og Säljö, 2016, s 121).

Mangen (2010) trekker også frem hvordan fysiske støttemarkører hjelper hukommelsen. At man kan huske sidetall, eller et bilde av en spesiell side fra en spesiell bok og da lettere finne fram til hva man leter etter. Den kognitive kapasiteten brukes ikke i like stor grad på å navigere seg etter innhold, noe som gjør det lettere å få med seg og forstå innholdet i tekstene (Mangen 2010, s 18). Mangen (2010, s 19) trekker frem forskning viser til at den kognitive kapasiteten blir mer splittet når man leser digitalt. Digitale tekster som ofte inneholder hyperlenker, som krever at leseren klikker seg frem for å finne andre og nye tekster (Mangen, 2010, s 19). Hyperlenker i tekst presenterer som sagt en mulig lesevei for leseren, men det gjør også at leseren må forholde seg til de ulike hyperlenkene som dukker opp underveis i lesingen. Papirbaserte tekster presenterer ikke slike mulige leseveier, noe som gjør

at den kognitive belastningen ved å lese en papirbasert tekst er lettere, og ikke splittet.

Strømsø og Bråten (2013, s 196) trekker også fram hvordan nettsider ikke er statiske, men endrer seg. De problematiserer at når nettsider kan endre seg fra dag til dag, er det ikke like lett for elever å finne frem til det de er ute etter. En side, et sitat eller et bilde elever kan ha sett dagen før, kan være endret eller borte til dagen etterpå. Ei bok er motsetningen, da det som er trykt i boka ikke endrer seg over natta. Det gjør ei bok til noe permanent, og man kan huske at i akkurat den boka leste jeg noe om det aktuelle temaet (Mangen, 2010, s 18). Dette mister man ved digital lesing fordi det er mulighet for å forandre på tekst hele tiden. Mangen og Kristiansen (2013, s 57) trekker også fram hvordan digitale tekster er foranderlige og ikke-håndgripelige. De stiller videre spørsmål ved om det foranderlige ved digitale medier kan relateres til at lesingen blir overflatisk?

Et annet moment som kan være interessant å trekke inn med digital lesing i skolesammenheng, er hvordan digitale tekster gir elever mulighet til å regulere og bestemme lesingen sin. I en digital tekst kan elever velge hvilke hyperlenker de skal trykke på, hvilke artikler de finner interessant om de søker på google osv. Elever kan selv få utforske temaet på den måten de ønsker, om det er gjennom å klikke på hyperlenker som bidrar til dypere kunnskap, finne illustrasjoner som beskriver temaet eller lignende. Dette kan bidra til å skape engasjement for elever (Strømsø og Bråten, 2013, s 197).

Det finnes som sett over en rekke ulike momenter både ved digitale tekster og trykte tekster, som begge har sine muligheter og sine begrensninger. Mangen (2010, s 18) argumenterer for at bruk av medium bestemmes av hvilket leseformål som ligger til grunn. Hun trekker fram hvordan de ulike mediumene har ulike affordanser, altså bruksmuligheter. Om man skal si noe om en affordans er en fordel eller en ulempe, må det ses i sammenheng med eksempelvis lesesituasjonen, formål med lesing, teksttype, leserens kunnskaper og lignende (Mangen, 2010, s 16). De fordelene og mulighetene digitale tekster gir er lett tilgang på store mengder informasjon, og

audiovisuelle supplementer til det temaet man søker etter. Man finner også fremstillinger av for eksempel fenomener og prosesser, noe som kan være i en fordel i fag slik som naturfag og samfunnsfag (Mangen, 2010, s 18). Papirbaserte tekster har fordelene med at oppbyggingen av tekst ofte er tilpasset leseren. Videre har papirbaserte tekster en fysikalitet, som er en fordel til flere typer lesing (Mangen, 2010, s 18). Det er forskjell i måten man leser digitalt og når man leser papirbasert, men begge måtene å lese på er viktige ferdigheter å trene opp under leseopplæringen (Mangen og Säljö, 2015, s 120). Det er viktig å lære elevene å lese for å finne informasjon de trenger, men det er også viktig å lære elevene å lese for å forstå og reflektere over meningsinnhold.

2.3 Lesestrategier

Etter PISA undersøkelsen i 2001 hvor norske elevers resultater var gjennomsnittlige, ble fokuset på lesing i skolen stort. Videre kom det også frem at norske elever brukte lesestrategier i liten grad. Etter dette ble lesestrategier et fokus i norsk skole. Anmarkrud og Bråten (2012, s 193) skriver at i dag er det forventet at lesestrategier er en integrert del av leseundervisningen. De trekker blant annet fram kunnskapsløftet, som sier noe om hvordan lesestrategier skal undervises i. Tidligere i teorikapittelet under del 2.1 digital lesing, har digitale ferdigheter og lesing som grunnleggende ferdighet blitt trukket frem som eksempler fra den overordnede delen av læreplanen som nevner lesestrategier. Undervisning i lesestrategier har som mål å utvikle god leseforståelse hos elever (Anmarkrud og Bråten, 2012, s 195). Roe (2014, s 88) skriver at etter hvert som elevene blir eldre og går ut av grunnskolen, vil de aller fleste fortsatt ha flere år med studier foran seg. Derfor er det viktig at elevene har kunnskap om og kan bruke flere lesestrategier, for at lesingen de gjør skal føre til læring. Målet med å undervise i lesestrategier er at elevene skal få kunnskap om en rekke strategier, og videre selv kunne velge hvilken som er hensiktsmessig for de ulike tekstene de blir å komme over (Roe, 2014, s 91). Hun skriver at derfor bør lesestrategier være en integrert del av leseopplæringen.

Det finnes ulike definisjoner på lesestrategier. Anmarkrud og Bråten (2012) definerer lesestrategier som:

«Ulike mentale aktiviteter en leser bruker for å tilegne seg, organisere og utdype informasjon fra en eller flere tekster. Lesestrategier er også bevisste aktiviteter leseren bruker for å kontrollere og overvåke sin egen leseforståelse»

(Anmarkrud og Bråten, 2012, s 194).

Roe (2014, s 87) bruker definisjonen om at lesestrategier omhandler alle grep en leser gjør for å fremme leseforståelsen.

Anmarkrud og Bråten (2012, s 194) mener man kan skille lesestrategier i flere kategorier. De trekker først frem en todeling, hvor de skiller mellom overflatestrategier og dybdestrategier. Overflatestrategier omhandler hukommelsesstrategier, hvor målet er å huske fremfor forståelsen av teksten. Dybdestrategier handler om bearbeiding av tekst, hvor målet er en dypere forståelse av teksten. Å skape sammenheng gjennom de ulike momentene av teksten, relatere tekstinnholdet i teksten til allerede innehatt bakgrunnskunnskap samtidig som man overvåker egen forståelse av teksten (Anmarkrud og Bråten, 2012, s 194).

For å utdype kategoriseringen av lesestrategier, trekker Anmarkrud og Bråten (2012, s 194) også frem en firedeling av lesestrategier: *memoreringsstrategier*, *elaboreringsstrategier*, *organiseringsstrategier* og *overvåkingsstrategier*. Memoreringsstrategier omhandler i likhet av beskrivelsen av overflatestrategier, målet er å huske teksten fremfor å forstå den. Elaboreringsstrategier er strategier som prøver å skape sammenheng mellom det leseren allerede har av kunnskaper til det teksten legger frem av informasjon. Eksempelvis gjennom at leseren lager egne eksempler til momenter som teksten legger frem eller vurderer muligheten til å bruke informasjonen i teksten i andre kontekster. Organiseringsstrategier brukes også for å skape sammenheng, men fokuserer på sammenhengen mellom de ulike delene av en tekst. Dette for å skape en helhet i teksten og samtidig gi en oversikt over tekstinnholdet. Eksempelvis kan dette gjøres ved å lage tankekart, eller sammendrag av teksten. Den siste kategorien er overvåkingsstrategier, som er strategier for å vurdere og kontrollere egen leseforståelse av teksten. Overvåkingsstrategier kan

også brukes for å vurdere effekten av bruken av andre lesestrategier og gjøre eventuelle endringer eller tilpasninger til den gitte teksten.

2.4 Lesestrategier til digital lesing

Som sett tidligere under teoridelen, er det forskjell på lesemåter om man leser digitalt eller på et papirbasert medium. Lesingen som foregår digitalt beskrives av flere (Liu 2012, Mangen 2010) som scannende lesing, eller overblikkslesing.

Bundsgaard(2008) trekker frem hvordan man danner seg et overblikk over den aktuelle nettsiden man er inne på, og får en oversikt over de ulike modalitetene som finnes og kan være av interesse. Mangen og Säljö (2016, s 120) skriver at om teksten ikke er av interesse, eller relevant for hva man leter etter, så vil man forlate teksten. Denne lesemåten er eksempelvis god når man raskt skal finne informasjon om et spesifikt tema. Men for mer komplekse tekster, så er ikke den flyktige lesingen som ofte gjøres med digitale tekster brukbar. Komplekse tekster krever ofte konsentrasjon over tid og fokus på kun den teksten man holder på med. Digitale medier er ofte mer sårbare da ulike modaliteter og hyperlenker ofte kan stjele oppmerksomheten til leseren og derfor er det lettere å miste konsentrasjonen. Mangen og Säljö(2016, s 120) trekker omtaler begrepet deep reading, som kort sagt handler om å lese tekster med hensikt å forstå og dermed kunne reflektere over teksten.

Lesestrategier er som nevnt verktøy som skal hjelpe til å bedre leseforståelsen av tekster. Men trengs det å utvikle nye lesestrategier tilpasset digital lesing? Forskjellen på å lese digitalt og på papir er tydelige, og lesemåten på ulike medium kan derfor være forskjellig. De har ulike muligheter og begrensinger, derfor trengs det da kanskje noen lesestrategier hvor mulighetene til digitale medium blir utnyttet til det positive?

Bundsgaard(2008) har beskrevet det han omtaler som digitale lesestrategier. Han skiller mellom to typer av digitale lesestrategier. Den første typen er orienteringslesestrategier. Orienteringslesestrategier handler om hvor oppmerksomheten til leseren orienterer seg når han skal lese digitalt. Om

oppmerksomheten dras mot midten av siden, sentrallesing, eller lineær lesing, hvor man leser fra toppen av venstre side ned mot høyre hjørne, slik man gjerne ville lest en bok (Bundsgaard, 2008, s 37). I likhet med Liu (2012) og Mangen (2010), sier han videre at å lese på nett, handler mye om å få et overblikk over nettsiden man er inne på, for å se om det er relevant for det man er ute etter. Å orientere seg vil være viktig når man er ute etter spesifikk informasjon, og et overblikk over nettsiden vil gi et bilde av hva nettsiden kan tilby og om det er relevant. Bundsgaard(2008) omtaler dette som *overblikkslesing*.

I tillegg legger Bundsgaard (2008, s 37) frem det han omtaler som innholdslesestrategier. Han beskriver hvordan en god digital leser er en leser som er god på å orientere seg, men også på å finne relevant innhold (hvis man leser med et formål). Han beskriver fem ulike typer innholdslesestrategier. Den første han omtaler er fokuslesning, som omhandler hvordan leseren strategisk leser siden etter innholdet som man er ute etter. Videre skriver han at overblikkslesning også er en lesestrategi, som omhandler å danne seg et overblikk over nettsiden. De neste tre innholdslesestrategiene han trekker frem handler i større grad om å lese teksten. Enten leser man hele teksten, noe han omtaler som nærlesning, ellers så leser man teksten med mål for å finne ut hva den handler om. Dette kaller han skimning. Og til sist omtaler han surfing som en lesestrategi, hvor leseren følger leseveien som produsenten av nettsiden har laget og vil at man skal følge.

Bundsgaards(2008) innholdslesestrategier kan sies å være konsentrert mot hvordan man leser på nett. Han omtaler hva leseren gjør når man kommer inn på en nettside og ser etter et spesifikt innhold. Men hva med de ferdighetene flere andre legger vekt på som viktige ferdigheter man trenger når man leser på nett? Strømsø og Bråten (2013, s 199) trekker frem hvordan man selv må skape mening av flere tekster, ettersom digital lesing ofte er å følge hyperlenker å lese tekstene man er innom. Ikke bare skal man skape mening av en tekst, men man skal se den i sammenheng med andre tekster og skape en sammenhengende mening. Dette nevner de som en viktig kompetanse man bør ha når man leser på digitale tekster. Hvis man skal utvikle

lesestrategier tilpasset digitale tekster, bør ikke de være tilpasset slike kompetanser som er en sentral del av den digitale lesingen?

Tidligere er Roe (2014, s 87) trukket frem hvor hun omtaler hvordan lesestrategier er grep leseren gjør for å fremme leseforståelse. Bundsgaard (2008) omtaler hvordan man kan finne innhold og videre lete etter relevant innhold. Han omtaler hvordan man ulike lesemåter på digitale medium, men han fokuserer ikke rundt tolkning og refleksjon omkring tekster. Senere forskning viser at det krever andre kompetanser enn kun navigering og finne relevant informasjon når man leser digitalt. Å holde konsentrasjonen, evne til å trekke konklusjoner og skape sammenheng gjennom ulike hyperlenker og sammenfatte ulik informasjon fra flere ulike sider til en sammensatt tekst, det å forholde seg til endringer i tekst og sårbarhet for distraksjoner er eksempler. Kan man se for seg at disse kompetansene kan tas hensyn til og videre være grunnlag for utvikling av lesestrategier tilpasset digital lesing?

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for og begrunne mitt valg av bruk av kvalitativ metode. Jeg vil videre plassere prosjektet mitt i en fenomenologisk tilnærming, og begrunne hvorfor dette virket mest hensiktsmessig for mitt prosjekt ut i fra forskningsspørsmålene. Videre vil jeg gå inn på intervju som metode, begrunne mitt valg for å bruke semistrukturert intervju som metode, og gå inn på hvordan datainnsamlingen foregikk. Så vil jeg ta for meg hvilket analyseperspektiv jeg har, og videre trekke inn validitet og reliabilitet og hvilken relevans det har for studien. Avslutningsvis vil jeg si noe om etiske betraktninger som er tatt i forbindelse med forskningsprosjektet og hvilke etiske vurderinger jeg gjorde underveis i prosjektet.

3.1 Begrunnelse for valg av metode

I dette prosjektet hadde jeg et ønske om å få en innsikt i hvordan et utvalg lærere reflekterte rundt digital lesing i skolen. Jeg var ute etter hvilke tanker lærerne har omkring å bruke digitale tekster i undervisningen i forhold til å lese papirbaserte tekster, og hvordan de reflekterte rundt hvordan det kan påvirke elevenes lesing og da videre læring. Jeg ville også finne ut av hvilke refleksjoner lærerne hadde omkring bruk lesestrategier, og videre ønsket jeg å finne ut hva som skjer med bruken av lesestrategier når elevene leser digitalt. Jeg valgte derfor å gjennomføre en kvalitativ studie med en fenomenologisk tilnærming, da jeg ville ha utdypede svar omkring mitt tema og jeg var ute etter refleksjoner omkring et fenomen.

Man skiller mellom kvalitative metoder og kvantitative metoder. Om man bruker kvantitativ metode, samler man inn data som kan festes med tall (Larsen, 2017, s 25). Ved bruk av kvantativ metode får man bredde i datamaterialet, altså få opplysninger om mange enheter (Larsen, 2017, s 27). Kvalitativ metode går mer i dybden på temaet som forskes på, og man ønsker å få en helhetlig forståelse omkring forskningstemaet (Larsen, 2017, s 27). En av hovedforskjellene er eksempelvis hvilken grad av fleksibilitet de ulike metodene gir. Kvalitativ metode er gir en større grad av fleksibilitet, da forskeren kan være både spontan og tilpasse situasjonen etter informantene som deltar i studien. Christoffersen og Johannessen (2012, s 17) legger vekt på at kvalitativ metode ofte innebærer åpne

spørsmål, hvor deltakeren selv kan formulere svar. Deltakeren kan også utdype svarene sine, og det er åpenhet for at forskeren kan stille oppfølgingsspørsmål eller be om videre utdyping av svar (ibid.). Kvantitative metoder hvor metoden for datainnsamling eksempelvis kan være gjennom et spørreskjema, innebærer ofte at svaralternativ er gitt på forhånd og deltakerne krysser av for hva som passer best (Christoffersen og Johannessen, 2012, s 17).

Siden problemstillingen for dette prosjektet fokuserer på læreres opplevelser og erfaringer, vil et spørreskjema med svaralternativ ikke være hensiktsmessig. For å få en videre utdyping av opplevelsene og utfyllende svar, valgte jeg derfor en kvalitativ studie. Postholm (2010, s 17) trekker dessuten frem hvordan kvalitativ forskning fokuserer forståelsen av deltakernes perspektiv. Begrunnelse for å velge kvalitativ metode er derfor basert på hvordan problemstillingen er formulert. Jeg ønsket utdypede svar, som deltakerne selv formulerer, for å få frem deres perspektiv omkring temaet for forskningsprosjektet.

Videre har jeg valgt en fenomenologisk tilnærming til forskningsprosjektet. Med en fenomenologisk tilnærming blir forskningen rettet mot hvilke erfaringer forskningsdeltakerne har i forhold til et gitt fenomen. Postholm (2010) skriver hvordan fenomenologi kan deles inn i to retninger, en sosiologisk retning og en psykologisk, individuell retning. En sosiologisk retning fokuserer på hvordan en gruppe mennesker utvikler mening når de er i en sosial interaksjon, mens psykologisk, individuell retning omhandler hvordan individet opplever et fenomen (Postholm, 2010, s 41). Siden problemstillingen spør etter opplevelsene til et utvalg lærere, var det mest hensiktsmessig å fokusere på individ. Postholm (2010, s 43) skriver at for å få tak i opplevelsene til et individ, er den beste tilnærmingen å gjøre det gjennom en samtale. Da er intervju den beste datainnsamlingsmetoden.

3.2 Kvalitative intervju

Christoffersen og Johannessen (2012, s 20) skriver at de vanlige metodene for innsamling av datamaterialet i kvalitative metoder er gjennom observasjoner, intervjuer og gruppesamtaler. Siden forskningsspørsmålene for dette prosjektet spør etter erfaringer og refleksjoner rundt digital lesing og bruk av lesestrategier til digital

lesing, vil ikke observasjon være relevant da innsamlet data ikke i seg selv vil kunne besvare forskningsspørsmålene. Gruppeintervju kunne vært en mulighet, men for å få utfyllende og detaljrike svar rundt individers erfaringer og refleksjoner, ble valget kvalitativt intervju.

Christoffersen og Johannesen (2012, s 77) beskriver hvordan kvalitative intervju gir mulighet for å få fylldige og detaljerte svar. De trekker videre frem at samtale som utgangspunkt gjør at mennesker lettere kan forstå hverandre og hverandres spørsmål, samt kommentere det samtalepartneren sier og beskriver om hva de tenker og hvilke meninger de har. Gjennom samtalen kan man få innblikk i personers livsverden, ofte gjennom historier som blir fortalt (Christoffersen og Johannesen, 2012, s 77). Videre skriver Postholm (2010, s 43) at intervju er den eneste måten å samle inn data med en fenomenologisk tilnærming, på grunn av muligheten det gir for å forstå deltakernes perspektiv.

Det kvalitative forskningsintervjuet blir som en samtale som har en gitt struktur ut ifra et formål. Formålet er da ofte å forstå eller beskrive noe (Christoffersen og Johannesen, 2012, s 77). Under et kvalitativt intervju, finnes det fire ulike tilnærminger (Christoffersen og Johannesen, 2012, s 78). Ustrukturert, semistrukturert, strukturert og strukturert intervju med faste svar alternativer. Det som skiller de ulike typene intervju er grad av tilrettelegging som er satt på forhånd. Et semistrukturert intervju har utgangspunkt i en intervjuguide, men man er fri til å bevege seg mellom spørsmålene og temaene, alt etter hva som passer under det enkelte intervjuet (Christoffersen og Johannesen, 2012, s 79). Dette var tilnærmingen jeg valgte å benytte meg av.

Begrunnelsen for valget av å benytte meg av semistrukturert intervju, er muligheten til å forme intervjuene mer som en samtale. Det å kunne hoppe mellom spørsmål fra intervjuguiden, og stille oppfølgingsspørsmål underveis der det føltes naturlig eller nødvendig, virket mest naturlig ut i fra problemstilling og forskningsspørsmål. Siden jeg var ute etter erfaringer og refleksjoner, var det mest hensiktsmessig å ha et semistrukturert intervju da det gav muligheten til å oppklare utsagn informantene kom med eller gi de muligheten til å utdype svarene videre. Kvale og Brinkmann (2015, s

46) skriver at når et tema fra dagliglivet skal forstås ut ifra deltakeres perspektiver, brukes et semistrukturert intervju. Ut i fra disse argumentene, ser jeg på det som mest hensiktsmessig for mitt prosjekt å bruke et semistrukturert intervju som metode for datainnsamling.

3.2.1 Intervjuguide

Intervjuguiden ble utformet som et grunnlag for samtalen mellom meg og informantene. I tråd med hvordan Christoffersen og Johannessen (2012, s 79) beskriver intervjuguide, inneholdt intervjuguiden et hovedtema som da er digital lesing, og spørsmålene i intervjuguiden ble formet omkring forskningsspørsmålet. Kvale og Brinkmann (2015, s 162) omtaler intervjuguiden til det semistrukturerte intervjuet som et manuskript, hvor det er skrevet ned forslag til spørsmål og oversikt over ulike temaer som skal dekkes i løpet av intervjuet. I arbeidet med intervjuguiden var det viktig å tenke på hvilke spørsmål som kunne stilles for å få svar på forskningsspørsmålene for dette prosjektet.

Intervjuguiden ble organisert i to deler etter de to forskningsspørsmålene som ble utformet for dette prosjektet. Den første delen er konsentrert rundt digital lesing. Spørsmålene under denne kategorien er eksempelvis spørsmål om når leste elevene sist på skjerm, hvordan informantene planlegger en økt som inneholder digital lesing og muligheter/utfordringer med å bruke digitale tekster kontra å bruke papirbaserte tekster. Disse spørsmålene valgte jeg å stille for å få refleksjoner rundt digital lesing i undervisning, om informantene hadde et bevisst valg av bruk av medium til ulike leseformål og hvilke begrunnelser for og tanker de hadde omkring bruk av digitale tekster når elevene leser i klasserommet. Begrunnelsene og tankene informantene gav var det som jeg anser som refleksjoner, som dermed kunne bidra til å svare på forskningsspørsmålene mine. Noen spørsmål under denne delen var mer åpne, slik som «Når leste elevene dine sist på skjerm?». Dette var spørsmål for å gi informantene mulighet til å svare det umiddelbare de kom på når man snakker om digital lesing. Videre stilte jeg spørsmål som var mer lukket, slik som «hvilke muligheter ser du ved å bruke digitale tekster?». Spørsmålet legger retninger for at

informantene under dette spørsmålet måtte se på hvilke muligheter digitale tekster gir, å fokusere på det.

Den neste delen av intervjuguiden fokuserte på lesestrategier, og videre da med et fokus på bruk av lesestrategier til digital lesing. For å finne ut hva som skjer med bruken av lesestrategier når elevene leser digitalt, valgte jeg først å stille et åpent spørsmål om informantens forhold til lesestrategier. Dette for å se hvilken betydning lesestrategier hadde for informantene, og om de syntes at det er viktig å bruke i undervisningen. Her tenkte jeg også i forkant av intervjuene at dette var et spørsmål som kunne sette i gang tanker omkring lesestrategier, og betydningen lesestrategier har for informantene. Videre spurte jeg om informantene kunne knytte det de sa om lesestrategier til lesing av digitale tekster. Her tenkte jeg at spørsmålet rundt lesestrategier også var en inngang til tanker rundt digital lesing. Jeg valgte også å spørre informantene om de så verdien i å ha lesestrategier tilpasset digital lesing. Tanken bak dette spørsmålet var å se om informantene ser på lesestrategier tilpasset digital lesing som noe de kan bruke i undervisningen og om de ser nytten av det.

Kvale og Brinkmann (2015, s 160) skriver at de første minuttene av et intervju er viktige, og skriver at intervjusituasjon bør startes med en introduksjon av prosjektet og formålet med prosjektet. Jeg startet hvert enkelt intervju med å beskrive prosjektet for informantene, noe jeg også hadde gjort da jeg først var i kontakt med dem for å avtale intervjuene. Jeg spurte om det var greit med lydopptak, og om de hadde noen spørsmål til meg før vi begynte selve intervjuet. Ved begynnelsen av hvert intervju ble startet med et spørsmål om hvor mange års erfaring lærerne hadde. Dette fordi jeg i utgangspunktet tenkte å se om antall år i yrket hadde betydning for hvordan de svarte på spørsmålene. Videre spurte jeg om hva digital lesing er for informantene. Dette var et åpent spørsmål, og tanken bak var å sette i gang en tankeprosess hos informantene, samt å se hvilke refleksjoner de hadde rundt et så åpent spørsmål. Dette var også viktig nettopp fordi jeg var ute etter refleksjoner hos informantene, som nevnt under tilnærmingen jeg valgte til prosjektet. På grunn av valget med å bruke semistrukturert intervjuform, ble den videre gangen i intervjuene veldig

forskjellig i de ulike intervjuene, avhengig av hva informantene svarte på hva digital lesing er for dem.

3.3 Beskrivelse av utvalg

Siden forskningsspørsmålene konkret spør etter hvilke erfaringer og opplevelser et utvalg lærere har med digital lesing og bruk av digitale lesestrategier, var det gitt på forhånd at utvalget måtte bestå av lærere. For å finne svar på hvordan lærere forholder seg til digital lesing i undervisningen, er et kriteriebasert utvalg nødvendig. Kriteriebasert utvalg handler om å velge informanter ut ifra spesielle kriterier (Christoffersen og Johannessen, 2012, s 51). Det kriteriet som informantene ble valgt ut etter, var at de var norsklærere. Dette fordi for å finne refleksjoner omkring digital lesing i skolen, virket det naturlig å lete etter informanter som hadde erfaringer og tanker rundt det. Postholm (2010, s 43) skriver at et krav til forskningsdeltakerne i en fenomenologisk studie, er at de har opplevd fenomenet som skal forskes på. Begrunnelsen for å bruke norsklærere, er at lesing er en stor del av norskfaget, og det leses forskjellig type tekster i flere ulike sjangre. På bakgrunn av teorien Mangen (2010) trekker fram om hvordan formål med lesingen spiller rolle for hvilket medium man burde velge, ønsket jeg også ha informanter som hadde erfaring med å undervise i forskjellige typer sjangre.

Om hvor stort antall informanter man bør ha, trekker Postholm (2010, s 43) frem at det er stor uenighet om. Hun trekker videre frem Dukes(1984) som foreslår tre til ti personer er nok. I et lite forskningsprosjekt sier hun det er hensiktsmessig å velge ut ifra omfang og tidsramme, og derfor kanskje det antallet som er lavest (Postholm, 2010, s 43). Derfor valgte jeg å fokusere på å finne tre-fire informanter som oppfylte kriteriet jeg hadde, som var norsklærere. Å finne informanter var derimot ikke lett. Jeg sendte mail til ulike skoler, og tok kontakt med flere praksislærere jeg hadde hatt. Videre tok brukte jeg veilederen min som også tok kontakt med noen kontakter hen har. Jeg endte til sist opp med tre informanter, fra tre ulike skoler. Utvalgsmetode ble derfor gjennom kontakter som allerede var etablert, noe – trekker frem som positivt i den forstand at et tillitsforhold mellom meg som forsker og informantene allerede var litt etablert gjennom bekjentskap.

3.4 Analyse av datamaterialet

Som nevnt tidligere, har dette forskningsprosjektet en fenomenologisk tilnærming. Christoffersen og Johannessen (2012, s 99) beskriver hvordan en fenomenologisk tilnærming handler om “å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen.” I likhet forklarer Postholm (2010, s 98) hvordan forskeren i en fenomenologisk analyse prøver å få frem meningen og essensen av et erfart og/eller opplevd fenomen. Dette dannet utgangspunktet for analysearbeidet, hvor utsagnene informantene kom med skulle være fokusområdet.

Larsen (2017, s 113) skriver at analysearbeidet i et forskningsprosjekt er den delen hvor man skal gå inn i datamaterialet for å se etter sammenhenger og mønstre. Postholm (2010) skriver at analysearbeidet i kvalitativ forskning ikke kan inngå innenfor en gitt tidsperiode, men beskriver hvordan analyseprosessen i en kvalitativ studie begynner allerede ved datainnsamlingen. Hun trekker frem et skille mellom analysene som foregår i en kvalitativ studie, deskriptive og teoretiske analyser. Deskriptive analyser omhandler å strukturere datamaterialet for å gjøre det oversiktlig, forståelig og rapportvennlig (Postholm, 2010, s 86). Larsen (2017, s 113) trekker frem begrep som *komprimere* og *systematisere* for å beskrive hvordan det første delen av et analysearbeid foregår. Teoretiske analyser er den delen av analyser hvor forskeren bruker teori for å analysere deler av datamateriale (Postholm, 2010, s 86).

I dette forskningsprosjektet ble datainnsamlingen gjort gjennom intervju. Alle intervjuene ble tatt opp på lydopptak, noe Larsen (2017, s 110) skriver er med på å forsikre at alt som blir sagt i intervjuene, kan skrives ned. Siden intervjuene ble tatt opp, ble det neste steget å transkribere for å ha et skriftlig datamateriale å forholde seg til. Larsen (2017, s 110) trekker frem hvordan dette må gjøres presist og aller helst ordrett.

Christoffersen og Johannessen (2012, s 100) trekker frem fire faser som man følger om man skal analyse innhold. Det første steget omhandler å danne seg et helhetsinntrykk av meningsinnholdet i datamaterialet. De beskriver hvordan forskeren under denne fasen leser datamaterialet grundig for å lete etter temaer som er

sentrale (Christoffersen og Johannessen, 2012, s 100). De trekker også frem at man gjerne sammenfatter datamaterialet i sammendrag for å fremme innholdet i de ulike intervjuene. Videre i den neste fasen begynner man å kode eller kategorisere datamaterialet. De legger vekt på at i denne fasen skal man finne meningsbærende elementer i datamaterialet, som kan ses på som relevante for problemstillingen (Christoffersen og Johannessen, 2012, s 101). Videre tar man utgangspunkt i kodene man har funnet, og ser de i sammenheng med hverandre. Kanskje enkelte av kodene kan kategoriseres i samme kode, eller fungere som underkoder. Gjerne foregår dette i et skjema, slik at under hver kode kan man sette inn sitater eller utsagn som er kommet frem under datainnsamlingen. Når kodingen og kategoriseringen av utsagnene er gjort, begynner man og ser på sammenhenger. Man ser på hvilke mønstre som er, og hvilke likheter og forskjeller som kommer fram. Til sist ser man disse sammenhengene opp mot allerede eksisterende teori og forskning (Christoffersen og Johannessen, 2012, s 105).

3.5 Behandling av datamateriale

Alle intervjuene som ble gjennomført, fulgte en intervjuguide med spørsmål. Siden det var semistrukturerte intervju som var utgangspunktet, ble ikke alle intervjuene like da informantene nevnte ulike momenter ved det andre spørsmålet, noe som bestemte hvordan intervjuet videre gikk. Informantene tok opp ulike momenter ved digital lesing, så gangen i intervjuene ble ulike, da et av poengene var at intervjuene skulle være lik samtaler. For å få til det samtaleperspektivet på intervjuene var det viktig å følge opp på det informantene sa, og på den måten ble gangen i intervjuene styrt av hva informantene sa og reflekterte rundt. Likevel prøvde jeg å forsikre meg om at alle spørsmålene var besvart på slutten av hvert intervju. I etterkant ser jeg at jeg kunne ha forsøkt å få en enda dypere forståelse rundt det informantene sa, og oftere spørre om hvorfor de mente de utsagnene de kom med. Jeg kunne også ha krysset av på hvert enkelt spørsmål vi var inne på i løpet av samtalen, som en ekstra forsikring på at alt var gjennomgått. Denne erfaringen gjorde jeg da jeg transkriberte det ene intervjuene og oppdaget at et spørsmål hadde falt bort, eller ikke var svart på.

Etter intervjuene ble gjennomført, begynte den deskriptive delen av analysearbeidet. Dette omtaler Postholm (2010, s 86) som den delen av analysearbeidet hvor datamaterialet struktureres for å gjøre det oversiktlig, forståelig og rapportvennlig. Når jeg skulle begynne å behandle det innsamlede datamaterialet, startet jeg med å transkribere hvert enkelt intervju i sin helhet. Jeg tok et valg under intervjusituasjonen at jeg ikke skulle notere, for å kunne vise interesse og engasjement for mine informanter og deres utsagn. Det var viktig å være en aktiv lytter mens informantene svarte på spørsmålene og pratet omkring temaene for intervjuet, men dette var også et valg for muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål. Siden jeg ikke tok notater underveis, har jeg heller ikke skrevet ned noe om kroppsspråk, tonefall eller non-verbale ytringer. Jeg vil argumentere for at det ikke anses som relevant i forhold til dette forskningsprosjektet, da hensikten med intervjuene var å få høre om erfaringer og opplevelser de ulike informantene har omkring fenomenet. Når jeg gikk i gang med transkriberingen, var det viktig å være nøye på at alt som ble sagt, ble skrevet ned. Jeg hørte gjennom intervjuene flere ganger samtidig som jeg så over de transkriberte intervjuene for å forsikre meg om at alt som informantene sa var blitt skrevet ned så korrekt som mulig.

Jeg satt da igjen med et datamateriale på rundt 25 sider. For å begrense dette slik at det ble håndterbart, valgte jeg å skrive sammendrag ut i fra hvert enkelt intervju som en start på analysearbeidet. Her var det viktig at det informantene sa var teksten som kom frem, og ikke la min egen tolkning være synlig i sammendragene. Sammendragene bestod av utsagn informantene kom med, og sitater.

Videre kategoriserte jeg intervjuene hver for seg. Ved å kategorisere intervjuene enkeltvis, kommer budskap eller momenter som er viktige og gjennomgående i intervjuene frem. Dette gjorde også at når kategoriseringen av det enkelte intervju var ferdig, var det mulig å se hvilke kategorier som gikk igjen i alle intervjuene og som da kunne være utgangspunkt for funn senere i analysen. Ut ifra de kategoriene som ble formulert her, kunne jeg da sette inn og sortere ulike utsagnene som informantene kom med. Videre så jeg på hvilke kategorier som kunne ses i sammenheng med teori, og disse ble utgangspunktet for det som videre blir presentert som funn i kapittel 4.

3.6 Validitet og reliabilitet og generalisering

De innsamlede data i et forskningsprosjekt er en presentasjon av virkeligheten, men er ikke selve virkeligheten. For å si noe om denne presentasjonen av virkeligheten, er begrepene validitet og reliabilitet nødvendige å trekke inn.

For å beskrive hvor godt datamaterialet i et forskningsprosjekt representerer virkeligheten, brukes begrepet validitet (Christoffersen og Johannessen 2012, s 24). De oversetter begrepet validitet med begrepet gyldighet. Kvale og Brinkmann (2015, s 276) trekker frem et sitat av Pervin (1984) som sier at validitet omhandler hvilken grad man kan si at observasjonene som er gjort, faktisk sier noe om fenomenet som er gjenstand for forskningen. Videre trekker Kvale og Brinkmann (2015, s 276) fram at validitet omhandler om man kan si en metode er egnet for innsamlingen av datamaterialet til det som skal undersøkes. For dette forskningsprosjektet omhandler da validiteten om hvor godt man kan si at det innsamlede datamaterialet fremstiller digital lesing. Datamaterialet som ble samlet inn for dette prosjektet fremstiller et utvalgs refleksjoner omkring temaet. Det kommer frem ulike synspunkt, måter å gjennomføre undervisning og tanker omkring og begrunnelser for dette. Datamaterialet kan sies å være valid for dette utvalget. Begrepsvaliditet, som omhandler relasjonen til fenomenet som forskes på og det konkrete datamaterialet, kan også trekkes inn her. Fenomenet som ble forsket på er digital lesing og refleksjoner som et utvalg lærere har omkring det. Utvalget for forskningsprosjektet er lærere, som er de eneste som kan svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene ut i fra hvordan de ble utformet.

Videre er reliabilitet et begrep som skal beskrive prosjektets kvalitet. Christoffersen og Johannessen (2012, s 23) oversetter begrepet reliabilitet med ordet pålitelighet. De skriver at det handler om nøyaktigheten av det innsamlede datamaterialet til en undersøkelse. Det omhandler hvilke data som brukes, innsamlingsmetode og hvordan data senere blir bearbeidet. De skriver videre at man kan undersøke reliabiliteten til datamaterialet på ulike måter. De beskriver en metode de kaller test-retestreliabilitet, som går ut på å gjenta samme undersøkelse på den samme gruppen, men med et tidsmessig mellomrom på de ulike testene. Hvis begge

undersøkelsene da viser til samme resultat, kan man si det er et tegn på at reliabiliteten er høy (Christoffersen og Johannessen ,2012, s 23). De beskriver også en metode de kaller interreliabilitet, som går ut på at flere forskere går sammen og forsker på sammen fenomen. Hvis resultatene på disse undersøkelsene har lik resultat, tyder det på høy reliabilitet (Christoffersen og Johannessen, 2012, s 23). Ut i fra tidsperspektivet har det ikke vært grunnlag for å gjennomføre undersøkelsen på flere måter. Men ut ifra spørsmålene som ble stilt kan man tro at informantene ville svart det samme om det ble gjennomført en av de to testene nevnt ovenfor. De ville kanskje ikke ordlagt seg på nøyaktig samme måte, men jeg tror de ville svart tilnærmet likt. Spørsmålene i intervjuene gikk i stor grad ut på hvilke tanker de har omkring temaet og erfaringer de har, hvordan de arbeider med lesestrategier og lignende. Erfaringene som ble fortalt og hvordan de arbeider med eksempelvis lesestrategier er på en måte noe fast, som ikke endrer seg. Intervjuene ble også tatt opp på lydbånd, noe som gjør at nøyaktigheten til datamaterialet blir høyere, da lydopptakene ble transkribert etter å ha blitt hørt gjennom flere ganger. Datamaterialet blir også skriftlig gjennom transkribering, noe som gjør at man kan gå tilbake til det og trekke ut sitater direkte. All datainnsamling, bearbeiding og analyse av datamaterialet er gjort av samme person, noe som kan påvirke reliabiliteten da inntrykket kan være farget av forskerens synspunkt. Selv om dette har gjennomgående har blitt prøvd unngått, kan man ikke si for sikkert at jeg har klart å holde meg helt objektiv under hele prosjektet.

Jeg vil også nevne generaliserbarhet, da dette er et begrep som ofte blir trukket inn når man snakker om forskning. For dette prosjektet var ikke hensikten å generalisere og heller ikke kunne si at alle lærere i Norge ser på digital lesing på denne måten. Utvalget er ikke av stort nok antall til at det kan sies at det representerer en hel gruppe, slik som alle norsklærere eller alle lærere. Hensikten med prosjektet var å diskutere et utvalgs refleksjoner, noe som kan bidra til å øke forståelsen omkring temaet digital lesing. Kanskje noen vil kjenne seg igjen i hva utvalget har svart, men kanskje ville andre reflektert omkring andre ting.

3.7 Ethiske betraktninger

Under et forskningsprosjekt er det en rekke forskningsetiske betraktninger som må gjøres. NESH, Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, har utviklet noen retningslinjer for hvilke forskningsetiske hensyn man må ta når man skal gjennomføre et forskningsprosjekt. Christoffersen og Johannessen (2012, s 41) oppsummerer NESH sine retningslinjer i tre kategorier: Informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantens privatliv, og forskerens ansvar for å unngå skade.

Informantens rett til selvbestemmelse og autonomi handler om informantenes rett til å bestemme over egen deltakelse. Informanten skal gi et informert, frivillig samtykke før han eller hun deltar og kan når som helst trekke seg fra prosjektet uten konsekvenser (Christoffersen og Johannessen, 2012, s 41). Måten dette forløp seg i dette prosjektet var at hver informant fikk informasjon om prosjektet og hva det ville kreve av dem før de svarte på om de ville være med som informant. Videre signerte alle informantene et samtykkeskriv før intervjuene ble gjennomført. Før hvert intervju beskrev jeg også prosjektet for dem, og forklarte hvordan jeg ville bruke utsagnene deres i oppgaven. Videre spurte jeg også om de ville få transkriberingene tilsendt over mail når intervjuene var ferdig transkribert, så informantene kunne se gjennom om de kjente seg igjen i det som ble sagt og samtidig gi dem muligheten til å komme med eventuelle korrigeringer. Dette omtaler Postholm (2010, s 149) som *member checking*. Informantene mine ønsket ikke å se gjennom transkriberingene i etterkant. For min del kan det bety at de hadde tillit til at jeg transkriberte det de sa nokså korrekt. Det ville vært en fordel om informantene ville se gjennom transkriberingene fra sitt intervju, for eventuelle oppklaringer av utsagn. Vurderingen min ble da at siden jeg allerede hadde tatt tid fra informantene gjennom intervjuene, så følte jeg ikke at jeg var i posisjon til å be dem om å gi enda mer.

Forskerens plikt til å respektere informantens privatliv omhandler hvorvidt informantene i et prosjekt kan være sikre på at forskeren ivaretar opplysningene som kommer rundt dem (Christoffersen og Johannessen, 2012, s 42). For å ivareta anonymiteten til informantene har jeg valgt å bruke pseudonymer når informantene

er sitert i oppgaven. Dette ble gjort under transkriberingene, da all informasjon som kunne gi noe informasjon om hvem mine informanter er, ble anonymisert. Eksempelvis om de nevnte navnet på arbeidsplassen sin, eller kommunen de jobber for.

Forskerens ansvar for å unngå skade omhandler hvorvidt sensitive og sårbare opplysninger kommer frem gjennom datainnsamlingen og hvordan disse ivaretas (Christoffersen og Johannessen, 2012, s 42). Ut i fra forskningsprosjektets problemstilling og de to forskningsspørsmålene som ligger til grunn for datainnsamlingen, var det ikke noen særlige sensitive eller sårbare opplysninger som kom frem under datainnsamlingen. Opplysningene jeg hadde om informantene var kun kontaktinformasjon, noe bare jeg og min veileder hadde tilgang til. Videre var jeg forberedt på at informantene kunne komme nevne elevnavn eller situasjoner med elever, men ingen av dem gjorde det.

Videre kan jeg nevne at siden jeg trengte personopplysninger for å ha kontakt med informantene, er prosjektet meldt inn til NSD, norsk senter for forskningsdata.

4 Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere datamaterialet som fremgikk fra intervjuene. Som nevnt tidligere, var datamaterialet etter intervjuene stort. Det var derfor viktig å begrense datamengden gjennom å kategorisere utsagnene som informantene kom med. Ut i fra kategoriseringen av datamaterialet, kunne jeg se hvilke kategorier som kunne begrunnes som funn ut i fra teori om digital lesing og lesestrategier. Under vil disse funnene bli presentert og beskrevet enkeltvis.

Navnene er fiktive for å sikre anonymiteten til informantene.

4.1 Funn 1- Distraksjoner stjeler oppmerksomheten og fokuset til elevene når de leser digitalt

Alle informantene trekker inn distraksjoner som en utfordring med digital lesing. Jeg valgte å kategorisere disse distraksjonene i to kategorier. Den ene typen distraksjon som alle trekker frem, er muligheten for å la seg distrahere av internett og mulighetene som finnes der. Her trakk informantene inn hvordan elevene lot seg distrahere av å gå inn på nettsider med ulike typer spill eller lignende, fremfor å gjøre det faglige som læreren hadde bedt de om å gjøre.

Informantene trakk frem hvordan dette opplevdes utfordrende, og hvordan det tidvis preget deler av undervisningen. Her uttalte informanten Tine at den digitale lesingen i seg selv ikke er utfordrende men datamaskinen er det. Datamaskinen med tilgang til internett representerer muligheter for eksempelvis å gå inn på nettsider som er irrelevant for undervisningen. Informantene trakk inn hvordan elever brukte å gå inn på spillside, sosiale medier eller nettbutikker i undervisningstiden. Alle informantene trakk inn dette problemet flere ganger under intervjuene, selv når vi snakket omkring andre temaer enn utfordringer ved digitale tekster. At informantene tok dette opp flere ganger kan det være en indikasjon på et dette oppleves som et større problem?

Samtidig trekker Maria likevel frem egen erfaring fra sin studietid, da hun forteller om hvor lett det var å gå inn på ulike nettaviser eller lignende fremfor å følge med på forelesningen. Maria forteller videre om at det er viktig å kjenne seg igjen i det menneskelige ved dette, at mennesker blir lett distraheret og hvor enkelt det da er å

gjøre noe annet fordi undervisningen kanskje ble kjedelig eller man rett og slett hadde lyst til å bli distrahert.

Den andre distraksjonen som informantene snakker om, går på det multimodale med digitale tekster. I tillegg til tekst er det andre modaliteter slik som bilde, lyd, animasjoner, figurer, video i en multimodal tekst. Informanten Maria sa i intervjuet: «Hvis man ser mer på det multimodale da, så skal de også kunne dra informasjon, eller sette ting i sammenheng ut i fra lyder dem hører, symboler, bilder, film, ja». Hun påpeker her hvordan flere modaliteter på en måte stiller krav til at elevene må ha kompetanse i å se modaliteter i sammenheng med hverandre og derfra dra ut informasjonen de trenger. Videre trakk informanten Tine trekker frem hvordan det multimodale kan være med på å gjøre innholdet mer spennende eller gjøre det enklere å forstå innhold. Kanskje hun sikter til at det treffer flere elever og bruker kanskje bruken av multimodale tekster ser hun på som en måte å skape spenning i undervisningen.

For å se det fra den andre siden, trekker Maria frem hvordan flere modaliteter kan virke forstyrrende, og gjør at det krever mer av elevene. Elevene må sette sammen informasjonen de får fra de ulike modalitetene, noe som kan være utfordrende for flere. Maria trekker også frem hvordan flere modaliteter kan gjøre inntrykket av en digital tekst uryddig, og derfor vanskelig å navigere seg gjennom. Videre kan et uryddig inntrykk gjøre det vanskeligere å trekke ut informasjonen man trenger. Kanskje man ikke vet hvor man skal begynne eller hvilken modalitet som viser best til innholdet. Hvis man opplever noe som vanskelig eller spesielt krevende, er det da enklere å la seg distrahere til å gjøre andre ting.

4.2 Funn 2- Ulik lese måte av digitale tekster i forhold til papirbaserte tekster

Et interessant aspekt ved utsagnene informantene kom med, er hvordan de omtaler digital lesing når det er snakk ut fra deres eget perspektiv og hva de personlig foretrekker når de selv leser kontra hva de vil bruke i undervisning.

Lotte sier at når hun leser digitalt er det mye «scrolling». Det er interessant hvordan alle informantene trekker frem lesing av aviser når de skal klargjøre forskjellene mellom lesing av digitale tekster og papirbaserte tekster. Tine sier hun helst leser avisen i papir, fordi da får hun hele teksten sammen med overskriften foran seg. Hun forklarer hvordan det gjør det enklere å sette seg ned og faktisk lese hele artikkelen. Mens hvis hun skal lese en nettavis vil hun lettere bare scrolle nedover nettavisen, uten å følge hyperlenkene for å gå inn på artiklene. Hun sier: «Overskriften og teksten står på en måte ilag, i ei nettavis står overskriften alene og du må liksom trykke deg inn». Her trekker hun frem hvordan hyperlenker påvirker lesingen hennes, hvor lesing av digitale tekster krever at du som leser må aktivt trykke deg inn på hyperlenker for å lese mer eller videre. For Tines del gjør hyperlenker at hun oftere hopper over å lese artikler. Lotte sier noe av det samme, da hun sier at hvis hun leser på skjerm er det mye surfing og dermed surfelesing, men hun foretrekker å lese avisa papirbasert.

Maria trekker frem hvordan valg av medium for egen del handler om sjanger og det hun omtaler som koselesing. Hvis hun skal kose seg med lesing leser hun helst i papirform. Dette gjelder også hvis hun skal kose seg med en bok. Hun begrunner dette ut i fra hvordan man sitter med ei bok i forhold til hvordan man sitter med en skjerm. Hun sier videre at om hun skal lese seg opp på noe eller når hun skal skrive oppgaver, så leser hun digitalt. Dette sett i sammenheng med hva hun fortalte når hun snakket om oppdaterte tekster på nett, og i den sammenheng trakk frem hvordan forskning som et eksempel på en sjanger som er bedre å lese digitalt da det kan være mer oppdaterte tekster på nett. Videre sa Lotte at hun også foretrakk å lese bøker i papirform. Informantene omtalte denne typen lesing for «koselesing» og at de foretrakk bok i papirform fordi det skaper lettere den koselige følelsen. Lotte lo når hun begrunnet hvorfor hun foretrekker å lese bøker i papirform, og sa «jeg er så gammel ja». Lotte trekker altså frem et perspektiv på valg av medium ved at preferansene er aldersbestemt.

4.3 Funn 3- Kompetanser som kan være viktige å lære elevene når de skal lese digitalt

Et av spørsmålene i intervjuene var hvilke kompetanser som informantene så på som viktige i fremtiden i forhold til digital lesing. Et av de viktigste å trekke frem her fra intervjuene, er kildekritikk. Alle informantene nevnte å være kildekritisk som viktig flere ganger, også under spørsmål som ikke dreide seg konkret om viktige kompetanser når elevene leser digitalt. Blant annet trakk Maria inn hvordan dette også preget planleggingen av undervisningsøkten, og noe hun måtte tenke gjennom på forhånd om elevene skulle få lete selv på nett eller om hun skulle finne frem en side selv og gi elevene linken. Tine beskrev hvordan lærerne brukte mye tid på å finne frem egnede tekster til undervisningen under planleggingen av undervisning. For å arbeide med kildekritikk i undervisningen trekker Tine frem at de jobber med retorikk, og hvordan elevene kan vite at noe er troverdig ut i fra det.

Videre trekker Maria frem hvordan det er viktig med forkunnskaper når elevene skal lese digitalt, fordi det kan hjelpe til med å vurdere kilder. «I forhold til det å danne seg et bilde av hva man tror, vil også hjelpe i forhold til det kildekritiske perspektivet», og videre fortsetter hun med å si at hvis man vet fakta om et tema, og leser noe på nett som ikke er likt så kan kanskje være et tegn på at det er noe som ikke stemmer.

4.4 Funn 4- Lesestrategiers betydning og tanker omkring lesestrategier for digital lesing

I forhold til lesestrategier er alle informantene opptatt av dette og understreker at det er viktig. Lotte sier «jeg tenker det er kjempeviktig at man kan noe om det og bruker det aktivt og modellerer for elevene». Dette viser hvordan betydning denne informanten legger i lesestrategier, og hvor viktig hun tenker det kan være for elevene. Hun viser også til at hun synes det er viktig å bruke lesestrategier aktivt i undervisningen, og kanskje det kan vise til at hun bruker ofte lesestrategier i hennes egen undervisning.

Maria sier «Hele poenget er at elevene skal ha ei verktøykasse med lesestrategier de kjenner til, også får de velge selv det som er hensiktsmessig og som de får mest ut av». Hun trekker også frem at det er viktig å bruke alle lesestrategiene som

elevene er blitt opplært i, så de ikke glemmer hva de har lært. Hun snakker også om hvor viktig det er at elevene kan flere lesestrategier, så de selv senere kan bruke de strategiene de vet passer til tekstene de leser. Hun legger vekt på at elevene skal selv vite om og kunne bruke ulike lesestrategier tilpasset formålet med lesingen. Videre trekker Tine frem «det med lesestrategier handler om å lære seg å være en aktiv leser, en lesestrategi kan være med på å gi en bevisstgjøring, og det å ha en konkret plan for lesingen». Elevene skal lære å være aktive lesere ved bruk av lesestrategier, fordi det vil hjelpe dem å ha en plan for lesingen.

Når jeg stilte spørsmål omkring informantenes forhold til lesestrategier hadde alle lange svar. I transkriberingene så er hvert av svarene på akkurat dette spørsmålet over tre linjer langt, noe jeg tenker sier noe om betydningen lesestrategier har for informantene. At de hadde mye å fortelle omkring temaet lesestrategier, og hvordan de jobbet med det.

4.5 Funn 5- Nytte av lesestrategier tilpasset digitale tekster

Når det kommer til det som i teoridelen er omtalt som «digitale lesestrategier» er dette noe informantene har liten kunnskap om. Alle informantene svarte at de visste ikke om det finnes noen lesestrategier tilpasset digital lesing. Begrepet digitale lesestrategier ble ikke brukt i intervjuene, men informantene ble spurt om de brukte noen lesestrategier når elevene leste digitalt. Kan det bety at når informantene snakket om lesestrategier, så var det kun til papirbaserte tekster?

Maria trekker frem hvordan det ville vært nyttig og hatt en strategi som ligner BISON- lesestrategien, men som er tilpasset hva man finner på en nettside. Hun trekker frem BISON fordi det er en strategi som brukes for å skape oversikt, og hun ser hvordan en slik oversiktsstrategi ville vært nyttig i undervisningssammenheng. Hun snakker om hvordan nettsider inneholder mye reklame og animasjoner, og ser nytten av og kunne ha «En abc-liste for hvordan man kunne ryddet opp i det». Kan man ut i fra dette tenke seg til at å skape en oversikt over en nettside er en mulig type lesestrategi som ville vært nødvendig for lesing av digitale tekster? Lotte på sine side sier at hun ser for seg at det ville vært nødvendig om elevene skulle sette seg dypere inn i en tekst og lese lengre tekster. Da ville hun hatt bruk for en lesestrategi som la til rette for fordypning i digitale tekster.

5 Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg se de ulike funnene som ble presentert i kapittel 4 opp mot teorien som ble presentert under kapittel 2. Funnene som blir drøftet under denne delen er begrunnet ut i fra forskningsspørsmålene for oppgaven, og valgt ut etter hva som kunne besvare dem. For å kunne besvare hvilke refleksjoner lærere har omkring digital lesing, vil jeg trekke frem hvilke muligheter og utfordringer lærere ser omkring bruk av digitale tekster i undervisningen. Videre vil jeg trekke frem hvilken betydning informantene beskrev at lesestrategier har for dem, og videre hvordan informantene ser for seg at lesestrategier som tilpasset digital lesing kan være nyttig.

5.1 Hvilke refleksjoner har lærere omkring digital lesing

For å se på hvilke refleksjoner det utvalget lærere jeg valgte som informanter har omkring digital lesing, spurte jeg etter hvilke muligheter og utfordringer de ser ved å lese digitalt.

5.1.1 Digitale tekster representerer muligheter for distraksjoner

Som nevnt tidligere under kapittel 4, trakk alle lærerne frem distraksjoner som en utfordring når elevene leser digitale tekster. Under kategoriseringen av datamaterialet delte jeg disse omtalelsene av distraksjoner i to, hvor de i den ene sammenhengen nevner distraksjoner i form av bruk av internett. Informantene opplevde ofte at elever går inn på ulike nettsider slik som sosiale medier, nettbutikker eller nettsider med ulike spill fremfor å gjøre det som læreren har bedt de om å gjøre. Den andre distraksjonene de snakket om er kompleksiteten med det multimodale, og hvordan det multimodale gjør at det kan være vanskeligere for elevene å skape en oversikt over det de skal lese.

Mangen og Säljö (2015, s 120) omtaler hvordan digitale tekster gjør at man er sårbar for distraksjoner. Elever som er lett distraheret, eller har vanskelig for å konsentrere seg vil kanskje derfor enklere kunne la seg distrahere når de leser digitale tekster. Maria nevnte eksempelvis hvordan gutter som spiller fotball fort kan være inne på nettsider som selger fotballsko, og se på hvilke nye fotballsko de ønsker seg. I samme tekst som nevnt, omtaler Mangen og Säljö (2015, s 120) at hvis en tekst ikke er av interesse for leseren, da vil man forlate den. De omtaler dette når de skriver om hvordan digital lesing handler om å finne tekster som er av interesse og som vil bidra

med innholdet man trenger eller leter etter. Kan man ikke videre da se for seg, at om man velger å forlate en tekst, er det mye lettere å finne frem en nettside som man vet er interessant? Selv om den kanskje ikke omhandler temaet for undervisningsøkten? Om man hadde lest samme tekst på papir, hvor ikke muligheten for internett var tilstede, ville det vært vanskeligere å gjøre andre ikke-faglige ting. Man hadde i det minste tatt bort muligheten til å gå inn på andre nettsider enn den som undervisningen skal foregå på.

Internett gir også muligheter for multitasking, og det å ha mange nettsider åpen i ulike faner samtidig er normalt. Dette stiller krav til selvdisciplin hos leseren (Mangen og Säljö, 2016, s 121), noe ikke alle har eller klare å beholde i en lengre tidsperiode. Internett inneholder mye forskjellige nettsider og alle har en eller flere favorittnettsider hvor de er inne flere ganger for dagen. Å gå inn på favorittnettsiden fremfor å følge med på undervisningen kan derfor være en fristende tanke, spesielt om teksten som skal leses i undervisningen ikke er av interesse.

Men igjen, elever i skolen har nok mest sannsynlig blitt ukonsentrert lenge før internett og muligheten for distraksjoner som har med internett å gjøre ble til. Dette kan ikke ses på som en utfordring som er avgrenset til bruk av digitale tekster, med mulighet for internettkobling. Men at det oppleves som en utfordring for de informantene jeg hadde er det ingen tvil om. Et oppfølgingsspørsmål jeg stilte når informantene nevnte denne utfordringen, var hvordan de kunne hindre at det skjedde. Informantene trakk da frem to ulike metoder som de kunne bruke. Enten kunne de gi anmerkning til de elevene som oppsøkte andre nettsider enn den som de skulle, eller de kunne selv stille seg bak i klasserommet så de så PC skjermene til elevene. De tilførte dog at dette var noe de ikke gjorde ofte, da det følte unaturlig å stå bak i klasserommet. Man kan se for seg at dette er et vanlig problem, siden internett er stort og inneholder mye. Kanskje flere lærere kjenner seg igjen i denne problematikken. Digital lesing er mest sannsynlig noe som er kommet for å bli i skolen og dermed kan man diskutere om ikke akkurat dette burde få oppmerksomhet. Et tiltak mange kan tenke seg, er å stenge tilgangen til visse nettsted, slik som Facebook, forskjellige nettaviser og nettbutikker. En innvendig mot dette er at man ikke vet for sikkert hvilke nettsider elevene oppsøker, selv om

det sikkert er flere gjengangere. Siden internett florerer av ulike nettsider, vil dette være vanskelig fordi det krever at man vet hvilke nettsider elevene oppsøker. Og selv om man hadde stengt tilgangen til noen nettsider, vil elevene kunne gå inn på andre.

Tine og Maria trakk frem at man måtte kunne kjenne seg igjen i det menneskelige perspektivet med å bli distraheret, og sa det var noe alle kunne bli. Kanskje man bør tenke på hvordan man kan holde på konsentrasjonen og motivasjonen til elevene som et mulig tiltak. Hvis læreren klarer å skape nysgjerrighet omkring temaet for undervisningen og samtidig motivere elevene til å utforske temaet, vil det kanskje hjelpe til med å holde konsentrasjonen og begrense sårbarheten for distraksjoner.

5.1.2 Multimodalitet som forstyrrende for lesing

Det multimodale aspektet ved digitale tekster kan være utfordrende. Spesielt Maria trakk frem kompleksiteten multimodalitet gir til en tekst. Hun sa at det stilte krav til elevenes evne til å sammenfatte informasjonen de fikk ut i fra både tekst, bilder, lyd, video, animasjoner og figurer. Dette kan være en utfordring for flere. Dette omtaler også Strømsø og Bråten (2013, s 199-200). De skriver at digital lesing krever at leseren er aktiv og klarer å sammenkoble informasjonen som man kommer over. Hva vil det da si for lesere som ikke klarer å være aktive under leseprosessen?

Multimodalitet blir av flere beskrevet som et av kjennetegnene ved digitale tekster. Mangen (2010, s 18) trekker frem hvilke muligheter multimodale tekster gir for lesingen. At en digital tekst kan inneholde audiovisuelle supplementer trekker hun frem som en fordel med digitale tekster, og trekker frem hvordan det vil være en fordel i fag slik som naturfag og samfunnsfag. Den ene siden av multimodalitet er at flere modaliteter åpner for muligheten til å treffe flere elever, slik at de får noe ut av teksten som leses. De som trenger tekst for å lære, kan lese teksten og dermed forstå. Videre kan de elevene som trenger å se en video hvor noe skjer og forklares, får også det gjennom det multimodale aspektet.

Likevel trakk Maria frem det multimodale aspektet som noe negativt, som en slags forstyrrende faktor i lesingen. Hun sa hun fikk tilbakemeldinger fra elever om at det var mye å forholde seg til, når det ble både tekst, bilder, videoer osv., noe elevene mente var forstyrrende og til tider overveldende. Mangen og Säljö (2016, s 121)

trekker også frem hvordan det er begrenset hvor mye audiovisuell informasjon man klarer å ta til seg og videre bearbeide det til kunnskap. Flere modaliteter i en tekst kan virke mye, men samtidig bør modalitetene samsvare med hverandre og heller virke utfyllende enn overveldende. Skovholt og Veum (2014, s 32) skriver at modalitetene skal sammen bidra til å skape en helhet av teksten. Men hvis elevene opplever multimodale tekster som overveldende, kanskje man burde vurdere å skape helheten sammen med dem. Å vise hvordan modaliteter fungerer sammen, eller ha metoder som hjelper elevene å skape oversikt og videre utvikle en forståelse av tekstene.

5.1.3 Lærerens refleksjoner omkring eget forhold til digital lesing

For å få tak i refleksjonene lærerne har omkring digital lesing, spurte jeg også om hvilket forhold de selv hadde til digital lesing og hvilket medium de selv ville valgt når de leser. To av informantene la vekt på hvordan lese måten ble påvirket når de leste digitalt. De beskrev at når de leste digitale tekster, så skummet de gjerne over tekstene fremfor å gå i dybden på teksten. Lotte trakk frem hvordan hun ofte bare ble sittende å surfe på internett, og bevegde seg mellom ulike nettsider uten å gå videre inn på innhold hun leste. Hun trekker frem hva Liu (2012, s 86) omtaler som den nye lese måten, *scanning*. Når man leser digitale tekster så går man ikke videre inn i tekstene, men heller får et overblikk over informasjonen som finnes i teksten.

Tine beskrev også hvordan lesingen hennes lignet *scanning* når hun leser digitale tekster, og trakk videre frem hvordan lesing av digitale tekster krever at man må trykke seg inn på ting. Hun mente videre at kanskje det er derfor lesingen blir sånn som den blir, fordi man fysisk må trykke seg videre på hyperlenker. Uansett om man velger å trykke seg videre på hyperlenker eller ikke, så blir de en forstyrrende del av teksten som leseren må forholde seg. Leseren må ta et valg, enten følge hyperlenkene eller ikke (Mangen og Kristiansen, 2013). Hun beskrev videre at det var grunnen til at hun foretrakk å lese avisen papirbasert, da hun fikk hele teksten foran seg med en gang og det var ingen krav av at hun måtte trykke seg inn på hyperlenker. Hun mente det gjorde det lettere for henne å lese hele teksten, fordi alt var foran henne. I en nettavis vil overskriftene til de ulike nyhetsartiklene være det som er foran leseren, også må leseren selv fysisk trykke seg inn på den hyperlenken

til den nyhetsartikkelen som hun ønsker å lese. Det er kanskje enklere da å la vær å trykke seg inn på en nyhetsartikkel, om eksempelvis overskriften ikke høres interessant nok ut. Som Mangen og Säljö (2016, s 120) skriver, hvis teksten ikke er av interesse vil man forlate den. Kanskje dette også gjelder hvis overskriften ikke er av interesse, så vil man ikke trykke inn på akkurat den hyperlenken. Hyperlenker presenterer en mulig lesevei, også er det opp til leseren selv å velge om hun vil følge akkurat den hyperlenken (Liu, 2012, s 87).

Perspektivet på at digital lesing krever en aktiv leser, blir beskrevet her. For noen er det lett å velge bort hyperlenker som ikke virker spennende eller som ikke virker å «gi noe» tilbake, i form av ny kunnskap eller lignende. For andre vil kanskje nysgjerrigheten være for stor til å la vær å trykke på hyperlenker. Dette omtaler Mangen og Kristiansen (2013) når de sier at hyperlenker gjør at uansett om du trykker inn på dem eller ikke så må du ta et valg. Og du kan velge å hoppe over en hyperlenker og heller klikke deg inn på en som virker mer interessant, eller du kan velge å gå inn på alle som dukker opp. Lesekompetansen blir også stilt på prøve da du må sammenfatte informasjonen fra de ulike lenkene til kunnskap. Alt ligger ikke foran deg på en side, men man må innom flere for å skape et helt bilde. Strømsø og Bråten (2013, s 199) omtalte dette som en meningskonstruksjon leseren måtte gjøre når man leser mellom hyperlenker, og trakk samtidig frem hvordan hyperlenker kan være med på å skape brudd i meningskonstruksjonen. Maria fortalte hvordan dette kunne være utfordrende for elevene med å lese digitale tekster, og påpekte samtidig mangfoldet av tekster som finnes digitalt.

Likevel trakk *ikke* informantene inn dette perspektivet når de snakket om utfordringer elevene kunne møte med digitale tekster, eller generelt utfordringer med å lese digitale tekster. Ingen av informantene nevnte eksempelvis hvordan lese måten endrer seg når man leser digitale tekster, og eventuelt hvordan det vil påvirke elevens læringsutbytte. Når lærerne snakket om hvilket læringsutbytte de kan se for seg at elevene får ut av digitale tekster snakket Maria om hvordan digitale tekster åpner for muligheten for raske svar. Og det trakk hun frem som en fordel, og videre hvor viktig det vil være å lære elevene å søke og navigere seg på nett.

Når lærerne skulle snakke om hvilket medium de foretrakk til ulike typer tekster, uttalte Maria hvordan hun helst ville lese skjønnlitterære tekster papirbasert. Lotte trakk også frem at hvis hun ville kose seg med lesing, så foretrakk hun at det var papirbaserte tekster. De omtalte denne typen lesing som koselesing, og beskrev videre hvilke rammer de hadde rundt det. At de satt seg ned i sofakroken med en bok og poenget var å kose seg med lesing.

Kanskje de velger papirbaserte tekster når de skal kose seg, fordi da er det ikke forstyrrende faktorer rundt lesingen, og det er lettete å holde konsentrasjonen er kun omkring teksten som skal leses. Videre kan man se for seg at hvis man skal kose seg med en bok, vil man også gjerne få med seg meningsinnholdet i teksten og kanskje reflektere rundt de ulike momentene ved teksten. Kanskje legger vekt på *deep reading*, å gå inn i en tekst med konsentrasjon og dermed muligheten for fordypning i teksten og refleksjon omkring innholdet. Noen opplever kanskje at en del av leseopplevelsen er å kunne reflektere over innholdet og ser på det som spennende å forsvinne i en egen verden.

Informantene snakket i liten grad om hvordan fysiskalitet til papirbaserte tekster spiller noen rolle. Å holde en tekst fysisk, gjør noe med rammene for lesingen. En av faktorene som kan spille inn er oppbyggingen av papirbaserte tekster. Et kjennetegn ved trykte, papirbaserte tekster er at de er lineære, og man kan derfor lese dem fra øverste venstre side og nedover (Mangen, 2010, s 17). Dette gjør noe med lesingen på den måten at man trenger ikke lete etter innhold, fordi forfatteren av teksten har allerede tatt hensyn til å presentere innholdet på en hensiktsmessig, lesevennlig måte. Maria trakk inn hvordan man kunne sitte i sofaen med en bok, og at hvis hun skulle koselese foretrakk hun dette. Å bearbeide innholdet i en tekst, kan ses på som en av gledene når man skal lese for leseopplevelsens skyld. Kanskje Maria da velger å lese papirbaserte tekster, fordi det er mindre kognitivt belastende. Noe som frigjør kognitiv kapasitet til å bearbeide innholdet i teksten som leses (Mangen og Kristiansen, 2013, s 59).

5.1.4 Viktige kompetanser å lære elevene i forhold til digital lesing

Å være kildekritisk ble trukket frem flere ganger under intervjuene som noe som er veldig viktig når elever skal lese digitalt. Flere ganger under intervjuene, trakk

informantene inn kildekritikk som en viktig kompetanse når elevene skal lese digitalt. Når man leser en digital tekst, er det viktig å se på om kilden den kommer fra er troverdig. Fra læreplanen er digitale ferdigheter den delen som kanskje i størst grad trekker frem hvor viktig det er å være kildekritisk. «*Digitale ferdigheter omhandler blant annet å innhente og behandle informasjon*» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s 1). I sin beskrivelse av hva dette innebærer, trekker kunnskapsdepartementet inn at det omhandler blant annet å vurdere informasjon som er innhentet fra ulike digitale kilder, og utøve kildekritikk (ibid.). Kanskje derfor informantene trekker det inn som et viktig poeng når det kommer til å lese digitalt. Likevel sier både Tine og Maria at de bruker mye tid på å lete fram kilder som elevene skal bruke i undervisningen. Det kan virke som at informantene legger vekt på at elevene skal lære seg å være kildekritiske, men det er de selv som ender opp med å lete etter sikre kilder som elevene kan bruke. Man kan stille spørsmål om man ikke mister det kildekritiske perspektivet for elevenes del når lærerne bruker mye tid på å finne kilder som elevene skal bruke. På den ene siden kan argumentere ut i fra at det kunne gått mye tid om elevene skulle lete etter og vurdere kilder selv. Men likevel er dette noe beskrivelsen av digitale ferdigheter trekker inn at elevene skal gjøre. Men igjen i skolen må lærere gjøre valg hele tiden, og tidspresset kjenner mange på. Kan virke som valget om å lete etter kilder til elevene er begrunnet i tid på tross av at elevene da mister litt av å bruke digitale ferdigheter og utføre kildekritikk.

Informantene Maria trakk likevel frem hvordan kildekritikk kan også ses i sammenheng med forkunnskaper elevene har fra før. Om elevene har forkunnskaper omkring et tema, kan gjøre det lettere når de skal lese digitalt og kanskje spesielt når de skal lete etter fakta til eksempelvis en oppgave. Dette trekker også Strømsø og Bråten (2013, s 206) inn betydningen av. Forkunnskaper omkring temaet som skal leses om, vil hjelpe når elevene skal vurdere kilder, og når de skal skape mening ut av et tema gjennom å lese digitale tekster. Å aktivere forkunnskaper i begynnelsen av et tema i undervisningen kan derfor være med på å bidra til at elevene kan være kildekritiske under leting av informasjon. Dette kan foregå gjennom samtaler, lage tankekart på tavla eller lignende. Å gjennomføre en aktivitet i klasserommet som gir elevene litt forkunnskaper slik at de kan vurdere de ulike kildene, å se om de er lik det de vet fra før. Maria trakk fram et eksempel om elevene vet fra før at

edderkoppen har 8 bein, så vil de kanskje vurdere en kilde som skriver at edderkoppen har 14 bein som upålitelig. I bestefall vil de eventuelt sjekke opp denne informasjonen og kanskje videre trekke en konklusjon ut i fra andre kilder.

Maria trakk også frem hvordan digital lesing også handlet om å bearbeide informasjonen man kommer over, og sette de ulike tekstbitene om til kunnskap elevene selv har bruk for i kontekst med læringssituasjonen de er i. Å lese gjennom å trykke seg innom flere hyperlenker gjør lesingen oppstykket, og derfor stiller det krav til at man klarer å se sammenhenger mellom ulike tekster, og videre sette sammen deler av informasjon til en helhet. Strømsø og Bråten (2013, s 199) skriver om meningskonstruksjon, som handler om å skape en sammenhengende mening utav flere tekster.

Men hva med elevene som ikke klarer å se sammenhenger mellom ulike tekster? Et moment ved digital lesing er nettopp kompetansen til å kunne skape mening ut i fra flere tekster. Hvordan kan man som lærer hjelpe til og støtte elevene i denne meningsskapingen? Liu (2012, s 91) trekker fram hvordan det kan virke lettere å bare surfe seg gjennom flere ulike sider som erstatning for den meningsfulle tenkningen omkring innhold i digitale tekster. En utfordring vil da være hvordan man skal unngå at elevene sitter og surfer og klikker seg mellom ulike hyperlenker. Man kan tenke seg at enkelte elever vil velge denne måten å lese på, da alternativet med å gå dypere inn i tekster krever mer kognitiv kapasitet.

Men hvis elevene blir lært opp i hvordan de skal klare å sette sammen informasjon de får i fra flere ulike kilder, og sette informasjonen i kontekst med læringssituasjonen, vil digital lesing åpne muligheter. En positiv side ved å lese digitalt gjennom å klikke seg mellom hyperlenker, er at omfanget av digitale tekster er stort. Noe som gir mulighet til å få en dyp forståelse omkring et tema, om man klarer å sette sammen informasjonen man kommer over. Dette er en kompleks ferdighet, som bør trenes på over tid.

5.2 Hvilken betydning har lesestrategier

For å finne ut hvordan lærere bruker lesestrategier til digitale tekster, valgte jeg først å spørre informantene om forholdet deres til lesestrategier og om de brukte det i undervisningen. Videre trakk jeg inn digital lesing, og spurte hvordan de underviste i lesestrategier når elevene leste digitalt. Her blir funnene som kom fram under denne delen av intervjuet diskutert opp mot teori.

5.2.1 Lesestrategier som støtte og oppbygging av en verktøykasse av strategier

Alle informantene beskrev under intervjuene hvor viktig det var å lære elevene lesestrategier og hvordan de kan bruke lesestrategier på en mest hensiktsmessig måte. Lotte sa hun syntes det var viktig at hun selv kunne noe om lesestrategier og videre at hun brukte det aktivt i undervisningen og modellerte ulike strategier for elevene. Maria beskrev hvordan lesestrategier skulle fungere som en verktøykasse med strategier som elevene kjenner til, så de videre kan velge hvilke strategier som er mest hensiktsmessig til tekstene de skal lese. Hun trakk også frem perspektivet om hvordan elevene ville få bruk for å kunne flere strategier senere i skoleløpet. Dette kom også Tine med et utsagn om. Roe(2014) trekker frem hvordan innlæring av lesestrategier gjør at elever kan lese på en effektiv måte etter målet for lesingen, og trekker frem hvordan lesestrategier bør være en integrert del av leseopplæringen. Hvis elever får en ressursbank med ulike lesestrategier til ulike formål, kan de kanskje lettere være aktive lesere og ta ansvar for egen leseprosess.

Bruk av lesestrategier i undervisningen er trukket inn under grunnleggende ferdigheter i lesing. Her beskrives det hvordan elevene skal bruke strategier tilpasset tekstene for å øke lesekompetansen (Kunnskapsdepartementet, 2015, s 1).

Anmarkrud og Bråten (2012, s 193) skriver at i dag er det forventet at lesestrategier er en integrert del av leseundervisningen. Lesestrategier er viktige for å utvikle god leseforståelse hos elever (Anmarkrud og Bråten, 2012, s 195). Definisjonene som ble trukket frem under teoridelen på lesestrategier, understreker også hvorfor det er viktig å undervise i lesestrategier. Anmarkrud og Bråten (2012) definerer lesestrategier som «*ulike mentale aktiviteter en leser bruker for å tilegne seg, organisere og utdype informasjon fra en eller flere tekster. Lesestrategier er også*

bevisste aktiviteter leseren bruker for å kontrollere og overvåke sin egen leseforståelse» (Anmarkrud og Bråten, 2012, s 194).

Betydning av lesestrategier blir lagt vekt på av informantene, og det virker som de ser på det som viktig at elevene kan lesestrategier og vet hvordan de skal bruke ulike strategier til ulike formål. Når det kommer til det som i teoridelen er omtalt som «digitale lesestrategier» er dette noe informantene virker til å ha lite kunnskap om. Alle informantene svarte at de visste ikke om det finnes noen lesestrategier som er tilpasset lesing av digitale tekster. I intervjusituasjonen brukte jeg aldri begrepet «digitale lesestrategier», men spurte hvordan de brukte lesestrategier når elevene leste digitalt. Alle informantene sa de hadde brukt noen lesestrategier når elevene leste digitalt. De trakk spesielt frem to, VØL-skjema og to-koloneskjema, og forklarte at de brukte de to fordi man kunne tilpasse dem til digital lesing. Elevene trenger bare å fylle ut de ulike skjemaene, noe man kan gjøre både digitalt og papirbasert. Men dette er da på eget initiativ, uten noen form for kunnskap om det finnes andre lesestrategier som er ment for digital lesing. Informantene bruker noen lesestrategier iblant når elevene leser digitalt, men det er ikke blitt en integrert del av undervisninga. Når det blir beskrevet som en sentral del av lesing av digitale tekster under grunnleggende ferdigheter i norsk, hvorfor er det ikke da et større fokus rundt det? Kan man trekke en konklusjon at lærere bruker lesestrategier til papirbaserte tekster, men ikke digitale tekster? Og videre at grunnen er lite kompetanse på feltet?

5.2.2 Nyttan av lesestrategier når elevene leser digitalt

Under analysedelen stilte jeg spørsmål ved om det kan tenkes at kanskje det burde utvikles lesestrategier tilpasset digital lesing hvor fokuset ligger på å skape oversikt over alt innhold? Slik som Maria sier, «en abc liste for hvordan man kunne ryddet opp i det» når hun beskriver hvor mange modaliteter elevene må forholde seg til i digitale tekster. Ut i fra dette kan man kanskje trekke ut at det trengs lesestrategier tilpasset digitale tekster, som tar hensyn til den kompleksiteten som digitale tekster har. Maria var den informantene som trakk frem hvordan multimodale tekster kan være forstyrrende for enkelte elever, da det kan bli for mange modaliteter og hele inntrykket av den aktuelle nettsiden kan virke overveldende. Dette kan være grunnen til at hun kan tenke seg en strategi som skaper oversikt over de ulike modalitetene på

en ryddig måte, da hun ser betydningen av å skape oversikt over ulike modaliteter på en nettside.

Som trukket frem under teorikapittelet, presenterer Bundsgaard (2008) det han omtaler som *digitale lesestrategier*. Han beskriver ulike strategier som han har delt i to kategorier, orienteringslesestrategier og innholdslesestrategier.

Orienteringslesestrategier omhandler hvor oppmerksomheten til leseren faller når han eller hun leser digitalt, hvor Bundsgaard (2008) beskriver kort at oppmerksomheten enten er fokusert mot midten, til sidene, eller ovenfra og ned.

Videre er innholdslesestrategier ifølge Bundsgaard (2008) hvordan leseren leser en tekst. Ingen av disse kan sies å være opp mot hva Maria mener som trengs for å støtte lesingen til elevene. Hun mener det trengs en strategi som kan hjelpe elevene med å sortere de ulike modalitetene opp mot hverandre, kanskje se de hver enkelt for seg for så se hvordan de sammen skaper et meningsinnhold? Maria kom med et utsagn om hvordan man kunne se for seg at BISON- lesestrategi kunne blitt brukt til lesing av digitale tekster, men samtidig hvordan den ikke var tilpasset alt man finner på nett.

Maria omtaler også at en kompetanse som trengs til digital lesing er å sette sammen informasjon fra flere ulike sider og multimodale tekster, om til et meningsinnhold og videre sette dette i kontekst med undervisningsemnet. Dette omtaler Strømsø og Bråten (2013, s 199) som meningskonstruksjon, hvor leseren setter sammen informasjon han kommer over gjennom å trykke seg gjennom hyperlenker og skaper en sammenheng og sammenfatter et meningsinnhold. Dette tar heller ikke Bundsgaard (2008) opp.

Et annet moment man kan trekke inn når man snakker om lesestrategier tilpasset digital lesing, er i hvilken grad man kan bruke lesestrategier for å holde fokuset til elevene. Informanten Lotte sier at hun ser for seg at lesestrategier for digital lesing kan være nødvendig hvis elevene skulle gå i dybden på en tekst. En digital lesestrategi burde ut i fra Lottes mening være tilpasset slik at det gir mulighet for å gå i dybden på de digitale tekstene. Mangen og Säljö (2016, s 120) omtaler begrepet *deep reading*, som omhandler å lese lengre, potensielt komplekse tekster med formål

om å forstå, reflektere og ha en kritisk tanke omkring innholdet i teksten. Å lese lengre tekster krever konsentrasjon fra leseren, noe som under teoridelen ble vist til som noe utfordrende. Her kommer vi igjen innpå temaet med muligheten for distraksjoner og sårbarhet for distraksjoner (Mangen, 2010, s 19) ved digitale tekster. Kanskje det er derfor Lotte etterspør en strategi som tilrettelegger for konsentrasjon for lesing av lengre tekster, nettopp fordi hun har opplevd det som utfordrende at elevene leser lengre, komplekse tekster med formål om kritisk tenking?

Betydningen av lesestrategier for informantene er det lite tvil om. Men informantene hadde ikke hørt om noen strategier tilpasset digital lesing. Skolehverdagen i dag består av lesing av digitale tekster, og dette blir trukket fram under digitale ferdigheter. Hvorfor er det ikke større diskusjon rundt bruk av lesestrategier tilpasset digital lesing? Når man vet at digital lesing krever andre kompetanser enn hva lesing av papirbaserte tekster gjør, bør ikke det diskuteres hvordan man kan utvikle strategier som legger vekt på disse kompetansene? Ut i fra forskningen som er kommet frem til i dag, blir det ofte påpekt forskjeller mellom å lese digitalt og lese papirbasert. Man vet kanskje for lite om dette til å utvikle noen lesestrategier tilpasset digital lesing? Man kan argumentere for at elevene vil sitte igjen med bedre forståelse av digitale tekster, noe som vil bidra til læring og økt kompetanse. Videre kan man også påpeke hvordan lesestrategier tilpasset digitale tekster vil fungere som verktøy, og dermed gi flere tilgang på ny kunnskap. Elever som eksempelvis ikke vet hvordan man skal gå frem for å utvinne kunnskap ut fra ulike nettsider og sette sammen informasjonen til en helhetlig kunnskap omkring temaet. De vil ha stor nytte av en strategi som hjelper de å reflektere rundt tekstene og strukturere tekster.

Informantene ble spurt om de kunne se for seg at det var nyttig å utvikle noen lesestrategier tilpasset til digital lesing. Dette svarte alle ja til, da lesestrategiene som finnes i dag i stor grad er konsentrert om papirbaserte tekster og derfor ikke fullstendig tilpasset til den kompleksiteten digitale tekster har. Informantene trakk frem ulike momenter ved lesing og kjennetegn ved digitale tekster som en slik strategi kan være tilpasset etter, for å støtte elevene når de skal lese digitale tekster. Man kan se for seg om informantene fikk presentert lesestrategier som tar hensyn til de momentene ved digital lesing de trekker frem, så ville lesestrategier vært mer

integreert i undervisningen når elevene leser digitalt. Slik som det er nå så brukes lesestrategier til digital lesing i liten grad, og heller ikke særlig bevisst. Det er ikke større fokus på å tydeliggjøre bruk av lesestrategier når elevene leser digitalt, slik som det er når elevene leser papirbaserte tekster.

6 Avslutning

6.1 Oppsummering av drøfting

For dette masterprosjektet hadde jeg formulert ei problemstilling og videre to forskningsspørsmål for å kunne svare på problemstillingen.

Det første forskningsspørsmålet var «Hvilke tanker og refleksjoner har et utvalg lærere omkring digital lesing i undervisningen?». For å svare på dette forskningsspørsmålet velger jeg å trekke frem funn 1 og 2. Funn 1 omhandler hvordan distraksjoner ved digital lesing påvirker undervisningen. Dette ser jeg på som relevant da alle informantene trakk frem denne utfordringen flere ganger under de enkelte intervjuene og det er en forstyrrende faktor i undervisningen. Under analyse og drøftingsdelen delte jeg typen distraksjoner informantene snakket om i to kategorier. Den ene kategorien omhandler tilgangen til internett og muligheten for å bli distraheret ved å gjøre andre ting, eksempelvis se på klær og sko. Den andre typen av distraksjoner, omhandler utformingen av digitale tekster og hvordan multimodaliteten kan være forstyrrende. Under teoridelen av oppgaven ble multimodale tekster fremstilt på en positiv måte, da flere modaliteter gjør at samme tekst kan være mer læringsfremmende da det treffer flere avhengig av hvilken måte elevene lærer best på. En informant trakk likevel frem den negative siden, og hvordan hun fikk tilbakemelding fra elever om hvordan inntrykke ble rotete og derfor vanskeligere å forstå. Distraksjoner påvirker derfor uten tvil undervisningen, og hvordan informantene planlegger den. Det er noe de daglig må ta hensyn til og eventuelt gjøre noe med. Hvordan kan man på en hensiktsmessig måte tilpasse undervisningen slik at distraksjoner ikke stjeler tid fra undervisningen? Dette er noe som man må tenke over når elevene skal lese digitalt og er uten tvil noe informantene tenkte over.

Funn 2 omhandler hvordan lærerne selv så på digital lesing og hvilke medium de selv ville valgt til egen lesing. Her trakk de inn momenter slik som at lesingen de gjorde på nett var mer surfelesing, eller scannende lesing som Liu (2012, s 87) omtaler. De trakk også frem hvordan hyperlenker påvirker lesingen, med at du fysisk må trykke deg inn på hyperlenken for å finne tekst. Dette mente eksempelvis Tine at

gjorde at hun leste mindre, da det var lett å «hoppe over» hyperlenker som hun ikke fant interessant nok. Hun trakk fram et eksempel med aviser, og hvordan man har hele teksten foran seg når man leser en papiravis fremfor i en nettavis når du må fysisk trykke deg inn på lenker. Utvalget av lærere i dette forskningsprosjektet trekker frem momenter ved digital lesing som forskere problematiserer ved digital lesing. Informantene ser altså hvordan ulike typer medium kan gjøre at lese måten blir annerledes. Om de videre velger digital eller papirbasert fremstillingsform av tekster for elevene, blir en annen sak. Men de har refleksjoner omkring hvordan lese måten endrer seg.

For å besvare forskningsspørsmålet om hvordan lærere bruker lesestrategier til digitale tekster, vil jeg trekke frem funn 3 og 4. Alle informantene fortalte om betydningen av lesestrategier, og hvorfor det var viktig. De hadde lange og utfyllende svar, noe jeg tolket som at informantene selv syntes at lesestrategier er nødvendig. De fortalte også hvordan de underviste i lesestrategier, hvor alle sa det var en integrert del av undervisningen. Hvilken betydning lesestrategier har for informantene er svar på forskningsspørsmålet i den form at de legger vekt på å bruke lesestrategier på papirbaserte tekster men ikke digitale tekster. Spørsmålet bli da hvorfor? Når jeg spurte om lesestrategier ble brukt når elevene leste digitalt, var det mindre svar å få. De visste ikke om det fantes noen lesestrategier tilpasset digital lesing og en informant sa «det har jeg ikke tenkt over». Svare på hva som skjer med bruken av lesestrategier når elevene leser digitalt, kan derfor være at lærerne tenker ikke over det eller ikke fått opplæring i det. Men likevel kan man trekke frem hvordan videre i intervjuene spurte jeg også om de hadde brukt noen lesestrategier når elevene leste, hvor hver enkelt informant trakk frem en strategi som de hadde brukt hvor de mente at den kunne passe til digital lesing noen ganger.

6.2 Svar på forskningsspørsmål

1. Hvordan lærere reflekterer omkring digital lesing:

Lærerne i dette utvalget reflekterer rundt momenter slik som hvordan distraksjoner påvirker fokuset til elevene i undervisningen. De trekker frem det jeg delte i to typen distraksjoner i analyse og drøftingsdelen: Distraksjoner i form av tilgang til internett og mulighetene det gir, og distraksjoner i multimodale tekster. De reflekterer også

hvordan digital lesing stiller krav til at elevene kan være kildekritiske og orientere seg på nett.

2. Hva skjer med bruken av lesestrategier når lesingen er digital?

Informantene fortalte at de ikke visste om det finnes noen lesestrategier tilpasset digital lesing, men ser nytten i om det utvikles noen. De ser for seg hvordan det kan brukes som verktøy som kan hjelpe elevene ved å forstå digitale tekster eller fordype seg i digitale tekster. De forteller videre at de har brukt VØL-skjema og to-kolonne skjema som lesestrategier når elevene har lest digitalt. Dette begrunner de ut i fra at det er skjemastrategier som elevene fyller inn.

6.3 Veien videre:

Denne studien har sett på et utvalg læreres refleksjoner omkring digital lesing i skolen og hva som skjer med bruken av lesestrategier når elevene leser digitalt. Kort oppsummert kan man trekke frem distraksjoner som en utfordring ved digital lesing, hvordan lese måten endrer seg når lesingen er digitalt kontra hvordan den ville vært papirbasert, og lesestrategier tilpasset digital lesing kunne vært nødvendig. For å videreutvikle denne studien kunne det vært interessant og sett på kompetansene som lærerne trakk frem som viktige for elever å inneha når de skal lese digitalt, og se hvordan man kunne utviklet lesestrategier i henhold til dem. Den digitale lesingen er mest sannsynlig kommet for å bli i skolen, derfor vil det være lurt å se på hvilke tilpasninger man kan gjøre i undervisningen og hvordan man kan støtte elevene når de skal ut i et stort tekstunivers på en mest hensiktsmessig måte.

For min egen del, har dette forskningsprosjektet gitt nye perspektiver på digital lesing som jeg kan ta med meg videre i min profesjonsutvikling. Informantene kom med utsagn som både gav lærdom og refleksjon omkring momenter jeg ikke hadde tenkt over før.

7 Referanseliste

Anmarkrud, Ø., & Bråten, I. (2012). God undervisning i lesestrategier - hva klasseromsforskningen har lært oss. I S. Matre, & A. Skaftun (red.), *Skriv! Les! Artikler fra den første nordiske konferansen om lesing, skriving og literacy* (ss. 193-212). Trondheim: Akademika forlag

Bråten, I. & Strømsø, H. I. (2013) Forståelse av multiple tekster. I: I. Bråten (red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 168-195). Oslo: Cappelen akademiske forlag.

Bundsgaard, J. (2008) Skærmlæsning. I: *LRU 2400: Tekst og sjangerkunnskap i en digital verden- høst 2016*. Tromsø: Kopinor/Universitetet i Tromsø

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012) *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. (1. Utgave). Oslo: Abstrakt forlag AS

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/digitale-ferdigheter-rammeverk/>

Kunnskapsdepartementet. (2015). *Lesing i norsk*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/lesing-i-fag/Lesing-i-norsk1/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. Utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk - (3. Utgave, 2. opplag)

Larsen, A.K. (2017) *En enklere metode- Veiledning I samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. (2. Utgave). Bergen: Fagbokforlaget

Liu, Z. (2012) Digital reading. *Chinese Journal of Library and Information Sciene (English editon)*. Vol 5. (No 1), 85-94

Løvland, A. (2010) Multimodalitet og multimodale tekster. *Tidsskriftet viden om læsning*, s 1-5. Hentet

fra: https://videnomlaesning.dk/media/1617/viden_om_laesning_nr_7.pdf

Mangen A. (2010) Lesing på skjerm eller papir- er det så nøye, da? *Norsklæreren, Årgang 10(3)*, 16-20

Mangen A., og Kristiansen M. (2013) Tekstlesing på skjerm: Noen implikasjoner av et digitalt grensesnitt for lesing og forståelse. *Norsk pedagogisk Tidsskrift, Årgang 97 (1)*, 52-62

Mangen A., og Säljö R. (2016) Lesing og teknologiske grensesnitt: noen refleksjoner omkring behovet for tverrvitenskapelighet. *Norsk pedagogisk Tidsskrift, Årgang 100(2)*, 115- 127

Postholm, M. B. (2010) *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. Utgave). Oslo: Universitetsforlaget

Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skovholt, K. & Veum, A. (2014) *Tekstanalyse- Ei innføring*. (1. Utgave). Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Strømsø, H. I. & Bråten, I. (2013). Forståelse av digitale tekster – nye utfordringer. I Bråten, I. (red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 196-220). Oslo: Cappelen akademiske forlag.

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Intervjuguide

Forskningsspørsmål: Hvilke tanker og refleksjoner har lærere omkring digital lesing?

- Hvor mange år har du jobbet som lærer?
- Hva er digital lesing for deg?
- Når leste elevene dine sist på skjerm?
- Hvordan planlegger du en økt som inneholder digital lesing?
- Er det forskjell på det du gjør i undervisningsøkta om elevene skal lese digitalt kontra om de skal lese på papir?
- Hvilke muligheter ser du ved å bruke digitale tekster?
- Hvilke utfordringer ser du ved å bruke digitale tekster?
- Hvilke tekster ville du ha lest på papir i undervisningen?
- Hvilke tekster ville du ha lest digitalt i undervisning?
- Spiller lengde på tekst noen rolle for om du velger papirbasert tekst eller digital tekst? Hvorfor?
- Kan du se for deg at sjanger har noe å si for om du velger papirbaserte tekster eller digitale tekster? Hvorfor?
- Har du noen refleksjoner rundt elevenes læringsutbytte når du bruker digitale tekster kontra papirbaserte tekster?
- Hvilke kompetanser/ferdigheter er det som må styrkes eller ivaretas for å fremme digital lesing?
- Når du skal lese selv, foretrekker du skjerm eller papir? Hvorfor?
- Hva tenker du om svake lesere når det kommer til å lese på skjerm?

Forskningsspørsmål: Hvordan brukes lesestrategier til digitale tekster?

- Hvilket forhold har du til lesestrategier generelt?
- Hvordan underviser du i lesestrategier?
- Hvordan vektlegger skolen lesestrategier?
- Er det noen spesielle ting du tenker på når elevene leser digitalt?
- Finnes det spesielle lesestrategier som er viktige for digital lesing?
- Har du erfaring med å bruke lesestrategier til digital lesing i undervisningen?

- På hvilken måte kunne du sett for deg at lesestrategier kunne vært nyttig i undervisning som inneholder digital lesing?

Vedlegg 2 – Samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut av hvilke refleksjoner lærere har omkring digital lesing i undervisningssammenheng. I dette skrevet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Bakgrunn og formål

Jeg er masterstudent ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk i Tromsø ved 5.-10. trinn, og skal dette semesteret skrive masteroppgave i norskdidaktikk.

Temaet for denne masteroppgaven er digital lesing og digitale lesestrategier. Digital lesing er noe vi de fleste gjør hver dag, og det er blitt mer normalt i skolehverdagen i dag å bruke skjerm når elevene leser i undervisningen. Derfor ønsker jeg å intervju et utvalg lærere rundt deres refleksjoner omkring digital lesing og bruk av digitale lesestrategier i undervisningssammenheng. Spørsmålene som vil bli stilt under intervjuene omhandler refleksjoner rundt bruken av digital lesing i undervisning. Hvilke tanker lærerne har rundt å lese digitalt kontra lesing på papir i undervisningen og eventuelt hvilke erfaringer de har med det. Videre vil jeg også finne ut om lærerne bruker noen digitale lesestrategier når elevene skal lese digitalt.

Hvorfor får du forespørsel om å delta?

For mitt prosjekt ønsker jeg å intervju lærere som underviser i norskfaget, og som har gjerne har erfaring med lesing på skjerm i undervisning.

Gjennomføring og anonymisering

Jeg søker 4 informanter som kan delta på et individuelt intervju på rundt 30 minutter. Jeg har laget en intervjuguide som jeg vil gå gjennom med lærerne som ønsker å stille opp. Spørsmålene omhandler eksempelvis refleksjoner rundt digital lesing i

undervisningssammenheng, hvordan en undervisningsøkt som inneholder digital lesing planlegges, tanker om hvilke kompetanser som er viktige å styrke hos elever.

Jeg ønsker å ta lydopptak av intervjuene, som senere vil bli transkribert.

Transkriberingene ønsker jeg å trekke inn som eksempler i masteroppgaven min.

Lydopptakene har kun jeg og min veileder tilgang til, og de vil bli slettet når masteroppgaven leveres inn i mai 2019.

Alle informanter vil bli anonymisert under transkriberingen av intervjuene. Dermed kan ikke sitat spores tilbake direkte til informantene. All informasjon som blir innhentet vil kun jeg, Line Elisabeth Mikkelsen og min veileder, Morten Bartnæs, ha tilgang til. Om ønskelig kan transkriberingen av intervjuet bli sendt til informanter for gjenkjenning og eventuelle endringer kan gjøres.

Frivillig deltakelse

All deltakelse i mitt prosjekt er frivillig. Lærerne blir spurt om de er ønsker til å stille opp som informanter til et intervju og at svarene som kommer frem i intervjuene vil senere bli brukt i masteroppgaven. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Uit, Norges arktiske universitet, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Student

Morten Bartnæs

Line Elisabeth Mikkelsen

Samtykkeerklæring

Samtykke kan innhentes skriftlig (herunder elektronisk) eller muntlig. NB! Du må kunne dokumentere at du har gitt informasjon og innhentet samtykke fra de du registrerer opplysninger om. Vi anbefaler skriftlig informasjon og skriftlig samtykke som en hovedregel.

- *Ved skriftlig samtykke på papir, kan du bruke malen her.*
- *Ved skriftlig samtykke som innhentes elektronisk, må du velge en fremgangsmåte som gjør at du kan dokumentere at du har fått samtykke fra rett person (se veiledning på NSDs nettsider).*
- *Hvis konteksten tilsier at du bør gi muntlig informasjon og innhente muntlig samtykke (f.eks. ved forskning i muntlige kulturer eller blant analfabeter), anbefaler vi at du tar lydopptak av informasjon og samtykke.*

Hvis foreldre/verge samtykker på vegne av barn eller andre uten samtykkekompetanse, må du tilpasse formuleringene. Husk at deltakerens navn må fremgå.

Tilpass avkryssingsboksene etter hva som er aktuelt i ditt prosjekt. Det er mulig å bruke punkter i stedet for avkryssingsbokser. Men hvis du skal behandle særskilte kategorier personopplysninger og/eller de fire siste punktene er aktuelle, anbefaler vi avkryssingsbokser pga. krav om eksplisitt samtykke.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Et utvalg læreres refleksjoner rundt digital lesing i skolen*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca mai 2019.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

