

Leseglede på ungdomstrinnet

En kvalitativ undersøkelse om leseglede i norskfaget

—

Lena Johanna Holand

Masteroppgave i Lærerutdanning 5.-10.trinn. Mai 2017

LRU-3904 Norskdidaktikk, 30 studiepoeng



Forord

Denne avhandlingen markerer avslutningen på mitt femårige løp ved lærerutdanningen i Tromsø. Det har vært en lærerik prosess hvor jeg føler jeg har utviklet meg og lært mye nytt. Dette er kunnskaper og erfaringer jeg nå vil ta med meg videre i arbeidet som lærer.

Jeg vil takke lærerne som har deltatt i denne undersøkelsen. Uten deres tanker, synspunkter og erfaringer hadde ikke denne undersøkelsen vært mulig.

Jeg vil også takke min veileder, Morten Bartnæs, for gode råd og innspill.

En stor takk rettes til min kjære familie, venner og medstudenter. Takk for at dere har vært støttende og forståelsesfull hele veien.

Til sist vil jeg takke min samboer Morten. Takk for at du har støttet, vært forståelsesfull og alltid hatt tro på at jeg vil lykkes. Det betyr utrolig mye for meg.

Tromsø, mai 2017

Lena Johanna Holand

Sammendrag

I denne undersøkelsen ønsker jeg å se nærmere på hvordan norsklærere arbeider med leseglede i skolen. Lesing som grunnleggende ferdighet er sentralt i skolen, men jeg vil forsøke å se om det er fokus på å skape leseglade elever i den praktiske hverdagen. Lese glede henger tett sammen med motivasjon og engasjement. Uten dette kan det være utfordrende å utvikle lese glede, dette fordi disse faktorene ofte er drivkraften bak selve leseprosessen. Forskning viser at motivasjonen er dalende for elever på ungdomsskolen. Jeg ønsket derfor å få et innblikk i hvilken rolle lese glede hadde på ungdomstrinnet, med tanke på den ekstra utfordringen disse lærerne kan møte.

Jeg utførte tre intervjuer med tre lærere på ungdomstrinnet. Her fremkom det at læreverket i relativt stor grad formet undervisningen i faget. Jeg fant det derfor hensiktsmessig å analysere læreverket for å lete etter indikasjoner på om det kunne bidra til utvikling av lese glede blant ungdommene. Dette for å danne meg et helhetlig bilde av i hvilken grad de ulike komponentene sammen, altså lærer og læreverk, kunne bidra til økt lese glede blant elevene. Resultatene kan tyde på at lese glede kanskje ikke blir vektlagt i den grad en ønsker, og at noen lærere ikke har et hovedfokus på dette. Likevel arbeider de etter flere viktige prinsipper når det kommer til å skape leseglade elever. Jeg opplevde læreverkets vektlegging av lese glede som positiv, men for at elevene skal kunne få fullt utbytte av dette, vil det være avgjørende at læreren legger opp undervisningen på en hensiktsmessig måte.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn	1
1.2	Forskningsspørsmål	2
1.3	Disposisjon	2
2	Teori	5
2.1	Lesing som grunnleggende ferdighet	5
2.2	Leseglede	6
2.2.1	Engasjement og motivasjon	8
2.2.2	Hvem er de engasjerte leserne?.....	9
2.2.3	John Guthries motivasjonsprogram.....	10
2.3	Motivasjon på ungdomstrinnet.....	12
2.4	Lærerens rolle.....	13
2.5	Fagtekster eller skjønnlitteratur?	14
3	Metode	17
3.1	Det kvalitative forskningsintervjuet	17
3.1.1	Utvelgelse av informanter	18
3.1.2	Utforming av intervjuguide	19
3.2	Dokumentanalyse.....	20
3.3	Etiske overveielser	21
3.4	Metodekritikk	22
4	Resultat	25
4.1	Lesing som grunnleggende ferdighet	25
4.2	Leseglede	27
4.3	Engasjement og motivasjon	29
4.3.1	Motiverte og engasjerte lesere.....	31
4.3.2	Motivasjon på ungdomstrinnet.....	33
4.3.3	Lærerens rolle.....	34
4.4	Utfyllende drøfting.....	35
4.4.1	Arne	35
4.4.2	Bente	37
4.4.3	Cecilie.....	39
4.5	Analyse av læreverket Kontekst Tekster 2	40

5 Avslutning	45
Referanseliste	47
Vedlegg	49
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	49
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	51
Vedlegg 3: Intervjuguide	53

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

Lesing er avgjørende for å kunne fungere i dagens samfunn. En møter et mangfold av tekster hver dag, noe som forutsetter at en evner å lese og tolke disse. Dette kan være tekster i form av samfunnsfagtekster, matematikkoppgaver, bussrutetabeller, matoppskrifter eller ulike tekster på internettet. Et av formålene i norskfaget er at «(f)aget skal motivere til lese- og skrivelyst og bidra til å utvikle gode læringsstrategier» (Utdanningsdirektoratet 2013:2). Dette forteller oss viktigheten av å fokusere på at elevene utvikler leseglede. Lesing er sentralt i norskfaget, men leseglede kan være avgjørende for elevenes videre leseutvikling på flere områder. Dersom elevene ikke finner mening og glede ved lesingen kan en risikere at elevene bare leser fordi de må, og ikke fordi de har lyst.

Internasjonale undersøkelser som PISA (Programme for International Student Assessment), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) og IALS (International Adult Literacy Study) har siden slutten av 1990-tallet vist at leseferdighetene til norske elever har vært under ønsket nivå, og at norske elever leser mindre enn elever i land vi liker å sammenligne oss med (Bottenvann 2013:112). Dette har ført til økt fokus på arbeidet med lesing og lesestrategier i skolene. I 2004 ble det innført nasjonale prøver for å kartlegge elevenes leseferdigheter på 4. og 10. trinn. Våren 2005 ble dette utvidet til også 7.trinn, samt grunnkurs i videregående skole. Meningen med dette var å få et bedre grunnlag for å utvikle kvaliteten på opplæringen, og for å kunne følge opp elevene bedre.

Astrid Roe og Karin Taube har skrevet en rapport om resultatene fra PISA-prøvene fra 2000-2009 hvor det fremkommer at nordiske 15-åringer bruker mindre tid på lesing på fritiden i 2009 enn de gjorde i 2000 (Roe & Taube 2012:45). Til gjengjeld viser prøvene at ungdommene bruker mer tid på internettet enn i 2000. Videre skriver de at jentene hadde høyere skår enn guttene på leseengasjement både i 2000 og 2009. De peker på at høy leseskår ofte henger sammen med engasjement for lesing, og lav leseskår ofte er forenelig med lite lesing på fritiden og dårlige holdinger til lesing. Videre viser testene at det er flest gutter som har negative holdinger til lesing og at de ofte leser fordi de må og ikke fordi de har lyst. I denne avhandlingen har jeg ikke fokusert på leseglede når det kommer til kjønn. Dette fordi jeg måtte avgrense oppgaven. Det ville likevel vært interessant å se nærmere på dette.

Denne rapporten forteller oss viktigheten av å arbeide med å styrke elevenes motivasjon og engasjement for lesing. En av skolens hovedoppgaver er å skape og utvikle individer. Dette handler ikke bare om ferdigheter og kunnskaper, men også om motivasjon og holdninger. Det var dette som gjorde meg interessert i feltet og fikk meg til å ønske å finne ut mer om leseglede i skolen. Dersom elevene opplever leseglede kan det føre til ikke bare læring, men også gode følelser og assosiasjoner hos den enkelte elev. Dette kan igjen forplante seg til videre lesing og utvikling.

1.2 Forskningsspørsmål

På bakgrunn av disse resultatene ønsket jeg å se nærmere på hvordan leseglede vektlegges i skolen. Jeg har kommet frem til følgende forskningsspørsmål:

Hvilken rolle har leseglede i leseundervisningen på ungdomstrinnet?

For å svare på forskningsspørsmålet har jeg intervjuet ulike lærere for å få svar på deres refleksjoner omkring emnet. Som følge av svarene mine informanter oppga, så jeg det som hensiktsmessig å analysere norsklæreverket for å danne meg et inntrykk av om det fremmer leseglede. Dette fordi alle lærerne fortalte at de brukte læreverket i arbeidet med ulike tekster. Jeg opplever disse metodene som mest hensiktsmessig for å få svar på mitt forskningsspørsmål. Intervjuene vil gi meg et innblikk i lærernes praktiske hverdag og tanker omkring leseglede, mens analysen av læreverket kan gi meg en indikasjon på om læreverket kan bidra til leseglede i leseundervisningen. Dette vil igjen gi meg noen svar eller tendenser på hvilken rolle leseglede har i den praktiske skolehverdagen.

1.3 Disposisjon

Jeg har redegjort for bakgrunnen for mitt prosjekt, samt begrunnelse for mitt forskningsspørsmål. I det følgende vil jeg presentere prosjektet i sin helhet. I kapittel to vil jeg redegjøre for ulike teorier når det kommer til lesing, leseglede, motivasjon og engasjement. Leseforskeren John Guthrie vil være en sentral skikkelse gjennom hele besvarelsen. Jeg vil også si noe om motivasjon på ungdomstrinnet. Videre har jeg valgt å se nærmere på Judith Langers studie av leseferdighet og sosial bakgrunn, da denne studien har noen interessante funn når det gjelder hvordan elever kan lykkes med for eksempel lesingen og hva læreren bør gjøre. Jeg vil også ta for meg viktigheten ved å lese både fagtekster og skjønnlitteratur i skolen og at leseglede kan skapes og oppleves i ulike sjangre. I metodekapitlet vil jeg forklare hvilke metoder jeg har anvendt for å innhente mine data og hvorfor dette var de mest hensiktsmessige metodene til mitt prosjekt. Videre vil jeg også si noe om etikk, samt

prosjektets reliabilitet og validitet. I resultatdelen vil jeg analysere og presentere mine funn fra informantene og læreverket. For å skape oversikt har jeg delt dette kapitlet inn i ulike kategorier slik at jeg presenterer, analyserer og drøfter underveis i hver overskrift. Til sist har jeg valgt å drøfte utsagnene til den enkelte informant mer utfyllende. Dette opplever jeg at skaper mer oversikt over hvilken rolle leseglede har hos den enkelte informant. Dernest vil også analysen av læreverket bli presentert hvor jeg analyserer læreverket på bakgrunn av teorien jeg har presentert. Avslutningsvis vil jeg oppsummere hva jeg har kommet frem til og forsøke å trekke noen tråder til hvilken rolle leseglede har i leseundervisningen i skolen i dag.

2 Teori

I dette kapitlet vil jeg presentere relevant teori knyttet til mitt forskningsspørsmål. Jeg opplever det som hensiktsmessig å definere lesing, samt se nærmere på lesing som grunnleggende ferdighet innledningsvis i kapitlet. Dette fordi det er essensielt når det gjelder leseglede. Derneft vil jeg forklare og diskutere begrepet leseglede før jeg setter begrepet inn i en større sammenheng, altså engasjement og motivasjon. Deretter vil jeg se nærmere på hva som kjennetegner engasjerte lesere og hvordan en som lærer kan arbeide for å utvikle disse leserne. Her vil jeg ta utgangspunkt i leseforskeren John Guthrie og en studie foretatt av Judith Langer. Videre vil jeg redegjøre for motivasjon på ungdomstrinnet, før jeg ser nærmere på viktigheten ved å lese både fagtekster og skjønnlitteratur i arbeidet med å skape leseglede blant elevene. Dette vil være et avgjørende teoretisk grunnlag for å kunne se helheten i denne avhandlingen.

2.1 Lesing som grunnleggende ferdighet

I Kunnskapsløftet er det utarbeidet fem grunnleggende ferdigheter for elevenes læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet u.å). Dette er ferdigheter som lesing, regning, skriving, digitale ferdigheter og muntlige ferdigheter. Disse ferdighetene vil være avgjørende for at elevene skal kunne fungere i dagens samfunn, og lesing vil være sentralt når det gjelder alle disse områdene. En må for eksempel kunne lese når det gjelder det muntlige språket og motsatt, fordi begge er med på å utvikle ordforråd og kommunikasjonsevne (Maagerø & Tønnessen 2015:16). Videre argumenterer Maagerø og Tønnessen for at digitale ferdigheter også krever lesekompetanse, da en må kunne lese på skjerm samtidig som en må kunne mestre ulike strategier for å kunne navigere seg rundt i mangfoldet av tekster. Når det gjelder regning vil lesingen også stå sentralt, da det vil være essensielt for å kunne forstå og tolke et tegnsystem og samtidig kunne forstå hensikten med det. Til sist er det en tett sammenheng mellom lesing og skriving. Maagerø og Tønnessen refererer til Rose og Martin (2012), Maagerø (2015) og Uppstad (2005) når de sier at glade og engasjerte lesere har et godt utgangspunkt for å bli gode skrivere (Maagerø & Tønnessen 2015:16). Dette forteller oss at lesing som grunnleggende ferdighet har sammenhenger med alle ferdighetene, men de ulike ferdighetene vil likevel kunne anvendes forskjellig i de ulike fagene. Dersom en ser nærmere på lesing som grunnleggende ferdighet vil en kunne se at det stilles ulike krav til lesing i norskfaget og lesing i for eksempel matematikk. I det følgende vil jeg se nærmere på lesing i norsk.

Å kunne lese i norskfaget handler om å skape mening fra ulike tekster fra både nåtid og fortid. Det handler også om å kunne gjøre dette basert på ulike sjangere, og på denne måten «evner å engasjere seg i tekster og få innsikt i andre menneskers tanker, opplevelser og skaperkraft» (Utdanningsdirektoratet 2015).

Lesing som grunnleggende ferdighet i norskfaget handler om:

(...) 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.

Utviklingen av leseferdigheter i norskfaget forutsetter at elevene leser ofte og mye, og at de arbeider systematisk med lesestrategier som er tilpasset formålet med lesingen, og med ulike typer tekster i faget. Utviklingen går fra grunnleggende avkodning og forståelse av enkle tekster til å kunne forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig mer komplekse tekster i ulike sjangere (Utdanningsdirektoratet 2015).

Disse utdragene fra Kunnskapsløftet og forteller oss noe om de ulike dimensjonene når det kommer til lesing norskfaget. Som norsklærer skal en ikke bare lære elevene å lese og skrive, men en har også ansvar for å utvikle deres lese- og skrivevaner og lese- og skrivevaner. Det er av betydning at elevene leser ofte og mye, samt at de engasjerer seg i tekstene de leser. Dette forteller oss at en bør ha fokus på å utvikle og ivareta elevenes leseglede i skolen. Uten denne drivkraften kan det være utfordrende å kunne utvikle lesingen generelt og lesingen i norskfaget.

2.2 Leseglede

Det er en vanlig oppfatning at lesing handler om avkodning og forståelse (Roe 2011:22).

Avkodning handler om at man vet hva slags lyd som hører til et grafem, og hvordan disse enkeltlydene skal leses når de utgjør et ord (Krogtoft 2013:12). Når barn mestrer dette, sier en at barnet har knekt lesekode. En kan likevel mestre avkodingen uten å forstå teksten. Det er den neste prosessen i lesingen, altså å skape mening fra tekst. En skal derfor kunne avkode grafemene slik at det gir forståelse og mening. Roe (2011) peker på ulike faktorer som påvirker leseforståelsen. Dette kan være utfordringer i den første leseopplæringen, lesevaner og motivasjon og engasjement. Det er i forhold til motivasjon og engasjement at leseglede er essensielt. Motivasjon og engasjement er avgjørende for både evnen og viljen til å lese (Roe 2011:38). Ifølge Roe (2011:38) er det flere forskere som mener disse egenskapene er en viktig del av selve lesekompetansen.

For at en skal få elevene til å lese mye kan begrepet leseglede være av betydning. Roe (2011) definerer begrepet slik: «(l)eselyst handler om at vi gleder oss til å få tid til å lese, at vi ikke klarer å slippe taket i teksten fordi den gir oss gode eller sterke opplevelser» (Roe 2011:39). Jeg opplever at Marianne Lillesvangstu (2007) forklarer begrepet som noe ektefølt og som en del av et fellesskap. Ektefølt i form av at leseren føler en oppriktig glede med lesingen, og et fellesskap der det er rom for å dele sine opplevelser omkring lesingen. Ifølge Lillesvangstu (2007:22) er leseglede smittsomt, og anbefalinger innad i en ungdomsgruppe kan bidra til at flere leser, og igjen utvikler leselyst. Lillesvangstu (2007:16) peker på at unge mennesker blir påvirket av hverandre og har innflytelse på hverandres valg i livet. Dette kan være helt dagligdagse avgjørelser og valg, men det kan også være påvirkning i form av valg i skolehverdagen.

Ungdommer leser på ulike måter. Noen leser fordi de liker det, mens andre leser fordi læreren sier det. Lillesvangstu (2007:16) peker på viktigheten av at de elevene som leser fordi læreren sier det, trenger skolen som arena for sin lesing. For å kunne oppleve glede av å lese bøker hevder Lillesvangstu at elevene må få nok tid til å lese. Dette fordi det tar tid å komme seg inn i leseprosessen og handlingen (Lillesvangstu 2007:16). Derfor vil det være essensielt at det er satt av rikelig med tid til lesingen i den praktiske skolehverdagen.

Som nevnt er ekte leseglede smittsomt, og anbefalinger fra andre som leser kan derfor spre seg raskt i en ungdomsgruppe. I leseprosessen kan det derfor være hensiktsmessig å anvende noen arbeidsmåter som bygger på en grunnleggende pedagogisk tenkning der elevenes egen aktivitet er i fokus. Dette kan være aktiviteter hvor en anvender lese og lyttetid, tenketid, samtaleid, skriveid og responstid. Disse arbeidsmåtene kan bidra til at elevene kan føle en mestringsfølelse, samhold, interesse og engasjement omkring leseprosessen. For at utfallet av metodene skal bli vellykket vil det være essensielt at de blir organisert på en hensiktsmessig måte. Lillesvangstu (2007:17) sier at dersom elevene skal lære av å samtale med hverandre må samtalegruppen være best mulig tilrettelagt. Læreren kan for eksempel sette sammen par. På denne måten vil det være vanskelig å melde seg ut av samtalen. På den annen side vil det være av betydning hvilke elever som blir satt sammen. Her sier Lillesvangstu (2007:17) at en ikke bør sette sammen individer som er betydelig sterkere eller svakere enn hverandre, da dette kan føre til irritasjon og usikkerhet. Når det kommer til det muntlige aspektet peker hun på at elevene bør akseptere og like hverandre, og slår også fast at grupper som er satt sammen av tvang sjelden fører til en ekte og åpen samtale.

Et av målene med leseopplæringen i skolen er å skape motiverte og engasjerte lesere (Roe 2011:39). Barn som kommer fra hjem der de ser foreldre og andre voksne lese vil arve en kulturell kapital som er viktig å ha med seg videre. Samfunnet stiller store krav til leseferdigheter hos alle, og derfor skulle man ønske at alle barn hadde den kulturelle kapitalen noen barn har med seg fra hjemmet. Undersøkelser har vist at skolen ikke alltid klarer å utjevne de sosiale forskjellene som finnes mellom elever (Hekneby 2011:65). Derfor vil det være viktig at alle lærere legger til rette for at også de barna som kommer fra mindre ressurssterke hjem opplever behovet for å lese og gleden ved å lese. Barn må få møte litteratur av høy kvalitet, bøker som engasjerer og utfordrer dem og som gir dem lyst til å lese selv. Dette kommer jeg tilbake til senere i kapitlet. Da vil jeg presentere en studie Judith Langer har foretatt, hvor hun kommer frem til ulike måter læreren bør arbeide på for å skape leseglede blant elever som kommer fra hjem med med lav sosial status.

Leseglede er et uttrykk som har fellestrekk med noen andre begreper. En må altså kontekstualisere begrepet for å kunne skape en helhetlig forståelse. Uten engasjement og motivasjon for lesing kan det være vanskelig å utvikle leseglede, dette fordi disse faktorene ofte er drivkraften bak selve leseprosessen. I det følgende vil jeg derfor se nærmere på disse begrepene.

2.2.1 Engasjement og motivasjon

Ifølge Kaufmann og Kaufmann (2009) er definisjonen på begrepet motivasjon: «(...) de biologiske, psykologiske og sosiale faktorene som aktiverer, gir retning til og opprettholder atferd i ulike grader av intensitet for å oppnå et mål» (Kaufmann & Kaufmann 2009:93). Når det gjelder lesing og leseglede er denne definisjonen meget passende. En har ofte et mål med lesingen, for uten mål kan det være vanskelig å motivere seg. Motivasjon vil være nødvendig for å få frem engasjerte og utholdende lesere på ungdomstrinnet. Det vil kreves mer av elevene som lesere, og her vil derfor motivasjon være av betydning. Solheim (2014:72-73) hevder at lesemotivasjon knyttes til individets mål med og forventninger rundt det å lese en bestemt tekst, mens engasjert lesing defineres som en bestemt måte å lese teksten på (Solheim 2014:72-73).

Når det gjelder leseglede opplever jeg det også som hensiktsmessig å redegjøre for indre og ytre motivasjon. Dette fordi leseglede handler om at elevene har et ønske om å lese. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015:66) handler indre motivasjon om indre verdier. Med dette menes det at handlingen utføres fordi en opplever det som interessant og tilfredsstillende. Her er det

viktig å påpeke at gleden og tilfredsstillen ikke handler om ros eller belønning som følge av aktiviteten, men på grunn av selve aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik 2015:66). Ytre motivasjon handler om at en gjør en handling fordi en forventer å oppnå en belønning. I forhold til elevene i en klasse bør læreren først og fremst fokusere på deres indre motivasjon for arbeidet. Dette er den sterkeste drivkraften til skolearbeidet (Skaalvik & Skaalvik 2015:68). Det vil likevel være utfordrende å få alle elever indre motivert for arbeidet, og det kan derfor være hensiktsmessig å bygge opp en autonom ytre motivasjon. Dette betyr med andre ord at en evner å få elevene til å innse hvilken verdi for eksempel lesing har for deres utvikling som individ.

Et avgjørende spørsmål en bør stille seg som lærer vil være hvordan elevenes indre og ytre motivasjon påvirkes. Elevenes læringsmiljø vil her være av betydning. Ifølge Deci og Ryan (2000) referert i Skaalvik og Skaalvik (2015:69) vil den indre motivasjonen og den autonome ytre motivasjonen styrkes hos elevene dersom aktiviteten og miljøet dekker tre grunnleggende psykologiske behov. Dette er behovet for autonomi eller selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet (Skaalvik & Skaalvik 2015:69). Med dette menes det at de ulike elevene har et behov for å føle selvstendighet og at en har en følelse av frivillighet og valgfrihet. Når det kommer til kompetanse beskriver Skaalvik og Skaalvik (2015:69) det som en følelse av mestring, mestringsforventning, faglig selvvurdering og forventning om å lykkes. Videre er tilhørighet et av de grunnleggende behovene. Her vektlegges positive relasjoner, trygghet, tillit og respekt (Skaalvik & Skaalvik 2015:69). Dette forteller oss viktigheten av å ha kunnskap om hvordan en kan tilrettelegge miljøet i klasserommet på best mulig måte slik at elevene kan bli motiverte og engasjerte individer, som igjen kan føre til at en utvikler og skaper leseglede.

2.2.2 Hvem er de engasjerte leserne?

Leseforskeren John Guthrie er opptatt av hvordan vi kan skape engasjerte lesere. Han peker på at det finnes engasjerte lesere i alle klasserom, men at majoriteten er mindre selvstendig i lesingen (Guthrie 2010:3). Han anvender begrepet engasjerte lesere for å forklare hvilke lesere som har god leseforståelse. For å kunne utvikle denne type leser, bør en først ha en forståelse av hva som kjennetegner engasjerte lesere. Her nevner Guthrie fire sentrale momenter.

Et av Guthries kjennetegn er: «(t)he most obvious characteristic is cognitive competence, referring to comprehension skills and cognitive strategies for learning from texts» (Guthrie

2010:3). Dette forteller oss noe om viktigheten av individets kognitive utvikling og prosesser. Det er med andre ord av betydning hvordan den enkelte oppfatter og hvilke strategier en anvender for å kunne lære noe fra ulike tekster. Eksempler på dette kan være at de er i stand til å anvende bakgrunnskunnskap, søke etter informasjon, organisere den nye kunnskapen, samt overvåke egen lesing. De har altså kunnskap om hvordan de skal lese for å forstå.

Det neste momentet han peker på som viktig er motivasjon. Dette er også nevnt flere ganger tidligere i denne teksten. Guthrie sier: «(e)ngaged readers want to learn; they take satisfaction in successful reading, and believe in their reading skills» (Guthrie 2010:3). Her beskriver han leseren som en som har et indre ønske om å lese og nyter det. Altså at leseren føler leseglede. Videre sier han også at leseren ikke gir opp dersom en møter på hinder underveis i lesingen, men fortsetter til problemet er løst.

Videre mener han at engasjerte lesere er kunnskapsdrevne (Guthrie 2010:3). Med dette mener han at de er klar over hva de vet når de starter noe. Dette er lesere som på forhånd er forberedt på oppgavene de skal utføre. Eksempler på dette kan være at de noterer ned det de kan om emnet fra tidligere og at de underveis i lesingen legger til den nye kunnskapen i deres kunnskapsbase. På denne måten vil de bevisst utvikle og utvide sine begrepsmessige strukturer (Guthrie 2010:3).

Til sist sier Guthrie at engasjerte lesere er sosialt interaktive i læreprosessen (Guthrie 2010:3). Disse leserne deltar, samhandler og diskuterer omkring tema, og har en evne til å opprettholde produktiviteten i det som diskuteres.

Guthrie konkluderer altså med at engasjerte lesere er strategiske, motiverte, kunnskapsdrevne og sosialt interaktive. For å kunne forstå hvordan dette kan realiseres ser jeg det som hensiktsmessig å redegjøre for John Guthries motivasjonsprogram. Dette fremmer ulike måter en som lærer kan arbeide med elevenes engasjement for arbeidet, i dette tilfellet deres utvikling av leseglede.

2.2.3 John Guthries motivasjonsprogram

Som nevnt er leseforskeren John Guthrie opptatt av motivasjon som en viktig faktor i leseopplæringen. Han har forsket på hvordan lærere bør vektlegge motivasjon når det gjelder lesing. Her peker han på at lærere kan styrke elevenes engasjement for lesing ved å blant annet fokusere på variasjon og valgmuligheter. Med dette menes det at elevene bør ha tilgang

på ulike tekster. Videre forteller han om viktigheten av at læreren leser høyt for elevene og at det settes av tid til stillelesing (Roe 2011:135).

John Guthrie (2007), referert i Roe (2011), peker på hvordan en kan få elevene til å bli mer engasjerte lesere, samt hvordan dette vil påvirke både lesekompetansen og den generelle skolemotivasjonen (Roe 2011:135). Her presenterer han fem motivasjonsområder som en kan anvende i arbeidet med å skape motiverte elever. Guthrie presiserer at disse tiltakene vært utprøvd og vellykket, da de har vært gjenstand for ulike vitenskapelige studier. I det følgende vil jeg presentere de ulike områdene, referert fra Astrid Roe (2011).

Det første han peker på er mestringsmål. Med dette mener han at elevene trenger noen tydelige mål å arbeide mot, samtidig som disse målene er noe den enkelte elev kan mestre med tanke på deres ulike forutsetninger. Dersom elevene opplever at de mestrer noe, vil motivasjonen ofte komme automatisk. Dette fordi mestringsfølelse og motivasjon ofte henger sammen. Læreren bør her tilrettelegge slik at en gir elevene mestringsmål samtidig som en støtter elevenes motivasjon underveis. Videre vil det være viktig at en belønner elevenes innsats og ikke bare deres prestasjoner (Roe 2011:135).

Videre vil kontroll og valg være av betydning. Dette fordi elever som selv får velge det de skal lese ofte kan føle et eierskap til teksten eller det de gjør. En må likevel være oppmerksom på at ikke alle elever er i stand til å foreta selvstendige bevisste valg. Som lærer bør en tilrettelegge for at elevene utvikler et eierforhold til teksten. Videre kan en åpne for at elevene kan få påvirke innholdet i fagstoffet og få ulike valgmuligheter. Med andre ord bør en inkludere elevene mer i undervisningen slik at de føler at læreren åpner for medbestemmelse (Roe 2011:135).

Det tredje punktet Guthrie peker på som viktig er sosial interaksjon. Her vil elevgruppen være av betydning. Elevene skal kunne dele tekstene med hverandre og finne glede av delingen. Det finnes flere måter å legge opp til dette på, men en kan for eksempel åpne for diskusjoner omkring de ulike tekstene, felles refleksjoner, samt at en er bevisst på at alle har en stemme og noe å bidra med. For at dette skal fungere optimalt vil det være essensielt at en har et trygt miljø i klasserommet slik at alle tør å si og mene noe (Roe 2011:135).

Mestringsforventning handler om at en selv har troen på at en kan lykkes med å lese og forstå. Dette er noe spesielt svake elever kan oppleve som utfordrende. For å hjelpe elevene til å tro på seg selv kan en for det første etablere grunnleggende tillit til eleven. Videre bør en legge

opp til tekster som passer den enkelte elev. Her vil det være viktig at en kjenner sine elever. På denne måten kan læreren bygge opp elevenes selvtillit ved hjelp av tilrettelagte mål som det er mulig for eleven å nå (Roe 2011:136).

Det siste området handler om interesse. Med dette mener Guthrie at de tekstene og innholdet en velger skal være interessant for elevene. Dette kan gjøres ved å hjelpe elevene til å se at det er sammenhenger mellom lesingen og virkeligheten. Videre kan en fokusere på elevenes interesser og utnytte dette i valget av tekster, gjøre lesingen personlig og tilrettelegge slik at elevene kan uttrykke nysgjerrighet og refleksjoner (Roe 2011:136).

Dette er noen områder en kan fokusere på i arbeidet med å skape engasjerte og motiverte lesere i skolen. Guthrie sier videre at det er opp til den enkelte lærer hvordan en velger å arbeide med dette. Enhver klasse og elevgruppe er ulik, og det vil være ulike områder som passer best å arbeide med. Her vil det være lærerens ansvar å tilpasse programmet etter elevgruppen.

2.3 Motivasjon på ungdomstrinnet

På ungdomstrinnet vil kravene til elevenes lesing være betydelig høyere enn tidligere. Her vil elevene møte nye tekster som er større og mer avanserte. Elevene vil også begynne å forstå de ulike måtene å lese på, da fokuset på fagenes egenart, innhold og presentasjon krever at en evner å lese på ulike måter. Stortingsmelding 22, «Motivasjon – mestring – muligheter», fokuserer på ungdomstrinnet og dets sterke sider og utfordringer (St.Meld. nr. 22. 2010-2011). Økt motivasjon for styrket læring og bedre læringsresultater for elevene på ungdomstrinnet var hovedmålet med meldingen. Ifølge meldingen synker elevenes motivasjon jo eldre de blir, og det starter allerede på barneskolen. På bakgrunn av dette konkluderer meldingen med at det ikke alene kan være forhold ved ungdomsskolen som forklarer at motivasjonen synker i ungdomstiden. Det forteller oss likevel at det vil være større utfordringer med å motivere disse elevene enn elever på barnetrinnet. Dette var en av grunnene til at jeg valgte å fokusere på ungdomstrinnet når det gjelder leseglede. Som nevnt henger leseglede og motivasjon sammen, og siden undersøkelser viser at motivasjonen synker på ungdomstrinnet, fant jeg dette trinnet som mest interessant når det gjelder mitt forskningsspørsmål. Stortingsmeldingen konkluderer med mange av de samme faktorene som jeg har nevnt tidligere i forhold til hvordan en kan motivere elevene. Det pekes blant annet på elevenes valgmuligheter, at læreren må støtte elevene underveis, et godt klasse- og skolemiljø og at innholdet som læres må oppleves som relevant og meningsfylt (St.Meld. nr. 22. 2010-

2011). I det følgende vil et av disse punktene, nemlig at læreren støtter og motiverer elevene underveis, bli forklart bedre i lys av Judith Langers studie av leseferdighet og sosial bakgrunn.

2.4 Lærerens rolle

For å kunne forstå viktigheten av lærerens engasjement når det gjelder lesing, vil jeg trekke frem en studie foretatt av Judith Langer. I denne studien har hun forsket på elever som kommer fra hjem med lav sosial status, men som likevel har klart seg godt på skolen. Studien gikk over en periode på fem år hvor ulike undervisningsmetoder ble sett på i forhold til elevenes presentasjoner i lesing, skriving og engelsk (Langer 2001:1). Undersøkelsen inkluderte 25 skoler, 44 lærere og 88 skoleklasser på ungdomstrinnet og videregående skole. Langer ble interessert i hva som foregikk på 14 av disse skolene, da elevene fikk bedre testresultater enn forventet. Dette basert på deres sosioøkonomiske og kulturelle bakgrunn. Ifølge Langer (2001) viste det seg at disse skolene hadde noen kjennetegn. For det første var lærerne svært engasjerte i elevenes leseforståelse, samtidig som lærerne brukte mye tid på å få elevene til å forstå hvilken verdi lesing hadde for dem personlig og som en positiv opplevelse. Videre la lærerne vekt på å styrke elevenes indre motivasjon når det gjaldt frivillig lesing. Det gjorde de ved å presentere ulike bøker og tekster for elevene og la de velge selv. Målet var at elevene derfor skulle oppleve å lykkes med å lese en bok. Til sist konkluderer Langer med at lærerne kan bidra til at elevene leser frivillig dersom de prioriterer å finne ut hvilken bakgrunn elevene kommer fra, med kunnskaper og erfaringer, for deretter å bygge videre på det. Gjennom for eksempel elevsamtaler og logger kan en få svar på hvilke leseerfaringer eleven har fra tidligere, hvilke problemer en har med lesingen eller hva som interesserer dem. I tillegg peker Langer på viktigheten av at elevene får lese tekster i ulike sjangre, noe som kan utvide deres forståelse og interesse av ulike tekster.

Videre har de ulike lærerne utfordringer da det er forskjeller på tilegning og læring. Penne (2010) forklarer det på følgende måte:

De fleste erfaringene som elevene kommer med på skolen, er erfaringer de har tilegnet seg gjennom sin primærdiskurs. Det er rett og slett blitt «naturlig» for dem. Læring er noe helt annet. Læring er en aktiv og bevisst handling. Å ha lært noe er å nå en ny form for forståelse som alltid krever mer språk, flere begreper og metakunnskap om det lærte. Læring forutsetter derfor høy grad av bevissthet om læringsprosessen og om den nye forståelsen som er erkjent (Penne 2010:41).

Dette forteller oss viktigheten av å kartlegge de ulike elevenes forutsetninger for å bli engasjerte lesere, samtidig som det sier noe om betydningen av at læreren er en kompetent leselærer med et brennende engasjement for lesing og litteratur.

2.5 Fagtekster eller skjønnlitteratur?

Astrid Roe (2011:137) peker på at en som lærer må «selge» lesing som noe fristende og uimotståelig for elevene. Videre sier hun at fritidslesing ikke bare handler om å få elevene til å lese skjønnlitteratur, men for å få alle til å lese kan det være hensiktsmessig å la den enkelte få lese noe som er av interesse. Å lese fagtekster gir elevene like god lesetrening som skjønnlitteratur, men ved å lese fagtekster tilegner en seg også både kunnskap og forståelse for et fag eller et emne (Roe 2011:138). Hun skriver om at elever ofte kan interessere seg for områder som planeter, dinosaurer, musikk eller historiske temaer. Disse elevene kan derfor oppleve leseglede dersom de får lov til å lese om det som interesserer dem, selv om det er fagtekster.

På den annen side er skjønnlitterære tekster også noe en kan friste elevene med. Den franske pedagogen Daniel Pennac har engasjert seg i hvordan en som lærer kan spre leseglede blant elevene ved hjelp av skjønnlitteratur. Pennac er tydelig i sin oppfatning om at elevenes leseglede kan forsvinne dersom elevene forbinder lesing med lesestrategier og oppgaver knyttet til teksten (Pennac 1999:73). Videre skriver han om viktigheten ved at læreren deler sin egen glede ved å lese med elevene, dette ved for eksempel fortelle elevene om en god bok eller ved hjelp av høytlesing.

Litteraturforskeren Per Thomas Andersen mener det er viktig at elevene leser skjønnlitteratur på bakgrunn av to faktorer. Det ene er fordi skjønnlitteraturen kan hjelpe leseren med å føle andres følelser (Andersen 2011:19). Å kunne sette seg inn i hvordan andre har det, eller føle empati, er ikke noe vi som mennesker er født med. Dette er noe som må læres. Han peker på hvilke vanskeligheter som kan oppstå i individets ulike relasjoner dersom en ikke innehar denne egenskapen. Her kan skjønnlitteraturen bidra til å skape empatiske mennesker fordi «(...) fortellinger om andres liv og skjebne gir øvelse i å forstå andres liv, følelser, situasjon og behov» (Andersen 2011:20).

Det andre punktet Andersen refererer til er at skjønnlitteratur kan utvikle elevenes imaginasjonsevne, altså deres evne til å forestille seg noe. «På samme måte som det trengs trening for å kunne føle andres følelser, trengs det øvelse for å bli i stand til å se verden fra en annen synsvinkel enn ens egen. Det faktum at verden ser annerledes ut fra et annet perspektiv

gjør alle fellesskap og alt samliv komplisert» (Andersen 2011:22). Dette forteller oss at imaginasjonsevnen er av betydning for å kunne leve i enhver form for fellesskap.

Poenget er at både fagtekster og skjønnlitteratur kan være av betydning for elevenes lesing og leseglede, og det er her redegjort for viktigheten av å lese både fiktive og faktive tekster. Alle former for tekster vil være viktige og av betydning for læring og leseglede på ulike nivå, og det kan være viktig at læreren gjør elevene bevisste på hvorfor vi skal lese ulike typer tekster.

3 Metode

I denne undersøkelsen har jeg valgt en kvalitativ tilnærming. Dette fordi jeg ønsket fleksibilitet, samtidig som jeg ønsket å gå i dybden på det jeg forsket på. Med større fleksibilitet forutsettes det at en evner å stille spørsmål, tolke svaret og respondere ut fra dette på neste spørsmål (Christoffersen & Johannessen 2012:17). Dette var noe jeg reflekterte over før jeg gikk i gang med de ulike prosessene. Jeg valgte metodene intervju og dokumentanalyse fordi jeg så det som mest hensiktsmessig for å kunne svare på hvilken rolle leseglede har i leseundervisningen på ungdomstrinnet. Intervju er en egnet metode for å kunne innhente informasjon om hvordan informanten opplever en bestemt situasjon (Thagaard 1998:55). Jeg måtte intervjuere norsklærere for å finne ut av hvor mye de vektla og arbeidet med leseglede i deres undervisning. Videre måtte jeg analysere læreverket i norsk for å finne ut om det viste tendenser til leseglede. Årsaken til at jeg valgte å forske på ungdomstrinnet er fordi det kan være utfordrende å skulle motivere og engasjere elevene til å finne leseglede sammenliknet med elever på for eksempel barneskolen, noe som også fremkommer i Stortingsmelding 22, motivasjon – mestring- muligheter (St.Meld. nr. 22. 2010-2011).

3.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Kvale og Brinkmann (2015:22) beskriver det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale med en struktur og et formål. Det er en struktur i form av at en stiller ulike spørsmål, samt at en følger opp informantens svar. For at en skal kunne stille gode oppfølgingsspørsmål vil det være avgjørende at en har tilstrekkelig forforståelse om temaet (Christoffersen & Johannessen 2012:17). Dersom en ikke har dette vil en kunne risikere å miste flere betydelige svar når det gjelder forskningsspørsmålet. Formålet i forskningsintervjuet er ofte å forstå eller beskrive noe (Christoffersen & Johannessen 2012:77). Dette ved at informanten gir en grundig beskrivelse av for eksempel sin oppfatning, forståelse, begrunnelse og erfaringer av det en ønsker å forske på. Det var derfor denne metodeformen passet utmerket til mitt forskningsspørsmål. For å finne ut av hvilken rolle leseglede hadde i leseundervisningen måtte jeg snakke med informantene om deres oppfatning, forståelse, begrunnelse og erfaringer når det kommer til temaet. Uten denne informasjonen ville jeg ikke kunne besvare mitt forskningsspørsmål.

Fordelen med kvalitative intervju er at en kan få fylldige og detaljerte beskrivelser av et fenomen. Det er vanlig å skille mellom ulike typer intervju innenfor kvalitativ metode. Med dette menes ustrukturert, strukturert og semistrukturert intervju (Christoffersen &

Johannessen 2012:78). I mitt tilfelle har jeg benyttet meg av et semistrukturert eller delvis strukturert intervju. Jeg hadde en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, mens spørsmål og rekkefølge varierte. Dette var for å åpne for at vi kunne bevege oss frem og tilbake slik at en ikke var låst under intervjuet. Videre ga dette meg mulighet til å komme dypere i temaet ved å åpne for refleksjon og tilleggsspørsmål. Fordelen ved å anvende en intervjuguide er at en sikrer seg en struktur mellom informanten og meg som forsker. I mitt tilfelle fremsto intervjuguiden som en god støtte i en løsere samtale. Ved hjelp av intervjuguiden kunne jeg være sikker på at jeg fikk stilt alle spørsmål som jeg ønsket svar på, samtidig som at jeg var åpen for eventuelle nye opplysninger fra informanten.

3.1.1 Utvelgelse av informanter

Mine informanter var norsklærere på ungdomstrinnet og utvelgelsen av de ulike informantene var kriteriebasert (Christoffersen & Johannessen 2012:51). Med dette menes det at en stiller noen kriterier til informantene. I dette tilfellet var kriteriene at de ulike lærerne underviste på ungdomstrinnet og at de hadde kompetanse innenfor norskfaget. Dette for at jeg skulle kunne få gode og relevante svar på mine spørsmål om leseglede. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015:148) avhenger antall intervjupersoner av formålet med undersøkelsen. De peker på at dersom en gjør mange intervjuer vil ikke undersøkelsen nødvendigvis bli mer vitenskapelig, og sier videre at: «(i)ntervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite» (Kvale & Brinkmann 2015:148). På grunn av praktiske årsaker fikk jeg tre informanter. Når det gjelder mitt forskningsspørsmål kan en ikke få et konkret svar, men en hadde kanskje fått sterkere indikasjoner på lesegledens rolle i skolen dersom jeg hadde flere informanter. Jeg opplevde likevel at mine informanter ga utfyllende svar og gode refleksjoner på mine spørsmål.

Mine informanter fant jeg basert på bekjentskap og snøballmetoden. Her spurte jeg en lærer jeg kjente om vedkommende kjente noen i målgruppen som ønsket å være med i undersøkelsen. Jeg fikk derfor kontaktinformasjon og tok kontakt med personen. Videre ønsket jeg å intervju informanter på to ulike skoler. Dette fordi jeg hadde en antakelse om at dersom alle arbeidet på den samme skolen kunne jeg risikere at de arbeidet på samme måte, fordi en ofte jobber etter de samme retningslinjene og i team på de ulike skolene. Dette var noe jeg også opplevde var tilfelle for mine informanter.

I gjennomføringen av intervjuene anvendte jeg lydopptak. På denne måten kunne jeg bedre fokusere på intervjusituasjonen. Når en bruker lydopptak vil en få med informantenes

ordbruk, tonefall og pauser. På denne måten er en sikker på at en registrerer noe som kan være av betydning for prosjektet. På den annen side vil en ikke kunne oppta informantenes kroppsspråk. Dette kan også være av betydning når det gjelder deres svar. Jeg opplevde det som hensiktsmessig å anvende lydopptak i mine intervjuer. Det var nyttig i analyse- og transkriberingsarbeidet at jeg kunne bevege meg frem og tilbake i de ulike intervjuene. I transkriberingsarbeidet går intervjuene fra muntlig til skriftlig form (Kvale & Brinkmann 2015:206). Dette kan føre til at en får bedre oversikt over materialet og kan bidra til å gjøre analysearbeidet mer systematisert. I mitt tilfelle opplevde jeg det som meget hensiktsmessig å transkribere mine intervjuer, da jeg fikk bedre oversikt over materialet.

Underveis i behandlingen av mine data valgte jeg å gi informantene fiktive navn. Dette for å skape et tydelig skille mellom hver enkelt. De har fått sine navn alfabetisk, og vil i det følgende bli presentert som Arne, Bente og Cecilie. Arne er et relativt nyutdannet og har jobbet som lærer i to år. Bente har arbeidet i 16 år og Cecilie i 12 år. Arne og Bente arbeider på samme skole, mens Cecilie arbeider på en mindre ungdomsskole.

3.1.2 Utforming av intervjuguide

Før jeg gjennomførte mine intervjuer så jeg det som hensiktsmessig å utarbeide en intervjuguide. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015:162) er en intervjuguide:

(...) et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt. Guiden kan enten inneholde noen temaer som skal dekkes, eller være en detaljert rekkefølge av omhyggelig formulerte spørsmål.

Da jeg skulle utarbeide intervjuguiden ble det gjort basert på min problemstilling «Hvilken rolle har leseglede i leseundervisningen». Videre ble mitt teoretiske grunnlag også av betydning for spørsmålene. Årsaken til dette var et ønske om at teori og spørsmål skulle utfylle hverandre. Jeg opplevde selv at mine spørsmål ga et godt grunnlag for å kunne finne svar på forskningsspørsmålet. Dette fordi jeg tematiserte begrepet i ulike kontekster, noe som ga meg en unik innfallsvinkel til den enkelte lærers tanker og praksis på feltet.

En intervjuguide skal beskrive rekkefølgen av de temaene som skal tas opp i et intervju (Thagaard 1998:86). Guiden må likevel kunne være fleksibel dersom informantene diskuterer de temaene jeg skal snakke om. Ifølge Thagaard (1998:86) kan det være av betydning å starte med forholdsvis enkle spørsmål, slik at informantene blir mer fortrolig med intervjusituasjonen. Jeg prøvde ut spørsmålene mine på noen medstudenter før jeg gikk ut i

den reelle intervjusituasjonen. Dette gjorde jeg for å kvalitetssikre spørsmålene og for å se hvordan jeg selv håndterte situasjonen. Jeg oppdaget at jeg måtte stille flere oppfølgningsspørsmål underveis, noe som gjorde at jeg opplevde prøveintervjuene som lærerike. Underveis i denne prøveprosessen oppdaget jeg viktigheten av å stille gode, reflekterte oppfølgningsspørsmål.

Da jeg skulle intervju mine informanter åpnet jeg med generelle spørsmål om lesing som grunnleggende ferdighet, før jeg ble mer konkret og beveget meg inn på temaet leseglede. Her startet jeg med å spørre om deres forståelse av begrepet. Dette for å sikre meg at vi kom til å snakke om det samme i de følgende spørsmålene i hoveddelen. I hoveddelen valgte jeg å vektlegge engasjement, motivasjon og ulike arbeidsmåter når det gjelder dette. Andre sentrale temaer knyttet til leseglede ble også diskutert, alt med bakgrunn i mitt teoretiske grunnlag. Jeg opplevde min intervjuguide som utfyllende og spørsmålene som stødige fordi de var utarbeidet med utgangspunkt i den teorien jeg har presentert tidligere. Denne teorien synes jeg underbygger temaet leseglede i skolen på en tilfredsstillende måte.

3.2 Dokumentanalyse

For å finne tendenser til om norsklæreverket *Nye kontekst* fokuserte på leseglede, var jeg avhengig av å analysere det. Grunnen til at jeg ønsket å analysere verket var fordi alle lærerne ga uttrykk for at de brukte læreverket aktivt i leseundervisningen. Jeg opplevde det derfor som hensiktsmessig å se nærmere på om et læreverk som er en så stor del av opplæringen kunne bidra til leseglede hos elevene. Jeg stilte lærerne ulike spørsmål om læreverket underveis i intervjuene. Dette var spørsmål om i hvilken grad de brukte læreverket i undervisningen og i hvilken grad de selv opplevde læreverket som positivt for leseglede til elevene. Jeg opplevde dette som interessant blant annet fordi læreverket har vært gjenstand for debatt, da litteraturkritikeren Knut Hoem hevder det ikke behandler litteratur som noe interessant (Hoem 2016).

Den svenske forskeren Per Widén skiller mellom ulike typer tekster når det gjelder skole- og utdanningsområdet (Widén 2009:140-142). Læreverket *Nye kontekst* kan plasseres innenfor skole- og utdanningstekster. Ifølge Widén er dette tekster som er produsert av ulike yrkesgrupper, enkeltpersoner og representanter innenfor utdannings- og skolesektoren. I en dokumentanalyse fokuserer en på hvordan en kan anvende og fortolke ulike tekster som kilde til egen forskning (Leseth & Tellmann 2014:168). Ifølge Grønmo (2016:176) er det enkelte aspekter en bør fokusere på både før og under datainnsamlingen. I forberedelsene vil det være

hensiktsmessig å avklare fokus. En bør altså velge og prioritere tema og hvilke typer tekster en vil analysere. Videre bør en avtale adgang til å anvende tekstene og en bør foreta en vurdering av graden av åpenhet (Grønmo 2016:176). I mitt tilfelle hadde jeg på forhånd valgt norsklæreverket *Nye kontekst*. Dette læreverket består av flere ulike bøker, men jeg valgte å avgrense analysen til å fokusere på tekstboken *Kontekst tekster 2*. Dette fordi det er en bok med flere ulike tekster og fordi det er presisert i forordet at det ønsker å fremme leseglede. Videre hadde jeg tilgang til tekstene da læreverket er offentlig og allment tilgjengelig.

Grønmo (2016:176) hevder at en bør velge og sortere ut relevant innhold. I mitt tilfelle valgte jeg innholdet basert på den teorien jeg har presentert som omhandler leseglede. For å kunne svare på forskningsspørsmålet valgte jeg å analysere læreverkene norsklærerne anvender med fokus på verkets tekster, oppgaver til tekstene og om tekstene var relevant og interessant for denne elevgruppen. I denne studien har derfor dokumentanalysen som formål å se om læreverket fokuserer på leseglede og i hvilken grad dette fremkommer for leseren. Analysen kan gi en indikasjon på om læreboken kan bidra til å skape leseglede blant elevene eller ikke, men det vil likevel være vanskelig å svare konkret på dette.

3.3 Etiske overveielser

I en forskningsprosess vil det være avgjørende å kjenne til forskerens etiske og juridiske ansvar. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora har vedtatt ulike forskningsetiske retningslinjer. Ifølge Nedrum (1998) i Christoffersen og Johannessen (2012:41) kan disse retningslinjene sammenfattes til tre typer hensyn en forsker må reflektere omkring. Dette er informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og til sist forskerens ansvar for å unngå skade.

I mine intervjuer vil informert samtykke være av betydning. Dette betyr at forskningsdeltakerne skal informeres om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designen (Kvale & Brinkmann 2015:104). Videre handler det også om at informanten er gjort kjent med mulige risikoer og fordeler ved å delta. En del av informert samtykke vil også være at en informerer de ulike informantene om at de når som helst kan trekke seg fra studien og at det er frivillig å delta (Kvale & Brinkmann 2015:104). I mitt tilfelle ble informantene informert både muntlig og skriftlig.

Videre vil konfidensialitet være viktig. I forskningen betyr det at private data som identifiserer deltakerne ikke kan avsløres (Kvale & Brinkmann 2015:106). Jeg kommer ikke

til å opplyse om hvem mine informanter er eller hvilke skoler jeg har forsket på. Det vil likevel fremkomme at mine informanter er norsklærere, noe jeg gjorde mine informanter kjent med. Grunnen til at dette må offentliggjøres er fordi det er avgjørende i mitt forskningsspørsmål. Ifølge lov om behandling av personopplysninger utløses meldeplikt eller konsesjonsplikt dersom prosjektet innebærer behandling av personopplysninger og dersom opplysningene helt eller delvis lagres elektronisk (Christoffersen & Johannessen 2012:43). De opplysningene jeg fikk av mine informanter vil i utgangspunktet ikke være sensitive, men de vil lagres gjennom lydopptak. Jeg måtte derfor melde fra om prosjektet mitt til personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS. Jeg måtte her lage et informasjonsskriv om mitt prosjekt, samt legge ved intervjuguiden.

Det var også viktig at jeg vurderte om min datainnsamling kunne føre til skade for mine informanter. De som deltar i slike undersøkelser skal utsettes for minst mulig belastning (Kvale & Brinkmann 2015:107). Dette betyr at en skal være nøye med å for eksempel ikke berøre sårbare og følsomme områder hvor det kan være vanskelig for informantene å bearbeide. Det er dette som kan være utfordrende med kvalitative metoder, da det åpner for at informantene gir informasjon en selv kanskje ikke hadde forventet å gi. Jeg stilte ikke noen sensitive spørsmål underveis i mine intervjuer, men en vet likevel aldri hvilken retning samtalen kan gå. Videre forsøkte jeg å ikke stille kritiske spørsmål som kunne føre til at informantene opplevde at jeg kritiserte deres praksis. Dette kunne ført til at informantene opplevde det som en belastning, noe som ikke var min intensjon. Som forsker bør en hele tiden gjøre etiske overveielser når det kommer til prosjektet, da det kan oppstå uforutsette situasjoner underveis. Dette opplever jeg at jeg har gjort.

3.4 Metodekritikk

For å se nærmere på om min undersøkelse er troverdig vil det være hensiktsmessig å rette fokuset mot begreper som validitet og reliabilitet. Ifølge Grønmo (2016:240-241) handler reliabilitet om datamaterialets pålitelighet, mens validitet handler om datamaterialets gyldighet for problemstillingen som skal belyses. Ved å rette et kritisk blikk til mitt prosjekt vil jeg videre forsøke å finne ut om min undersøkelse er utført på en troverdig måte og om jeg har undersøkt det problemstillingen min sier jeg skal undersøke.

Når det gjelder prosjektets validitet betyr dette at jeg evner å begrunne og avgrense det jeg skal undersøke. I mitt tilfelle har jeg avgrenset meg til leseglede, ikke hele leseprosessen. Jeg har likevel vært innom flere områder innenfor lesing i skolen, dette fordi jeg opplever det som

hensiktsmessig for forskningsspørsmålet. Undersøkelsens reliabilitet er avgjørende i forhold til hvordan jeg presenterer gjennomførelsen av prosjektet på. Her er det viktig at jeg er ærlig slik at de delene av intervjuene som ikke gikk etter planen likevel fremkommer. Som nevnt valgte jeg semistrukturert intervju. Dette kan by på flere utfordringer som for eksempel at spørsmålene ble stilt på ulike måter og at det ble stilt ulike oppfølgingsspørsmål til de ulike informantene. Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012:17) er dette en av utfordringene ved kvalitative metoder, fordi en kan stille spørsmål på forskjellige måter, noe som kan føre til ulike svar som ikke nødvendigvis er sammenlignbare. På bakgrunn av min intervjustruktur måtte jeg improvisere underveis. Dersom en har ulik rekkefølge på spørsmålene kan det føre til ulike svar fra informantene fordi deres svar ofte påvirkes av det en allerede har spurt eller snakket om. I mine intervjuer forsøkte jeg å stille spørsmålene likt, men det ble ikke den samme rekkefølgen likevel. Cecilie fikk flere konkrete spørsmål om skjønnlitterære tekster, noe Arne og Bente ikke fikk. Dette fordi jeg oppdaget at fokuset på skjønnlitterære tekster var mindre enn jeg hadde forventet etter intervjuene med Arne og Bente. I ettertid skulle jeg ønske jeg fikk stilt flere spørsmål om skjønnlitterære tekster til disse to informantene, da deres synspunkt på dette området kanskje ikke ble belyst i den grad jeg ønsket.

4 Resultat

I min undersøkelse har jeg som nevnt utført tre intervjuer med tre lærere på ungdomsskolen om leseglede i skolen. Som nevnt var jeg interessert i å finne ut hvilken rolle leseglede hadde i undervisningen, altså hvordan de vektla og arbeidet med å skape leseglede blant sine elever. Etter intervjuene fant jeg det som hensiktsmessig å analysere læreverket alle informantene oppgav at de brukte mye i leseundervisningen. Jeg fant også ungdomstrinnet interessant, da forskningen viser at motivasjonen til elevene synker på dette trinnet. I det følgende vil jeg først gi en generell beskrivelse av funnene fra mine tre intervjuer. Dette vil bli organisert ved hjelp av overskrifter til de ulike temaene informantene snakker om. Videre vil jeg diskutere, drøfte og sette mine funn i en sammenheng. Jeg vil også skrive utfyllende om hva den enkelte informant sier, dette for å skape en tydelig oversikt over hva den enkelte mener og gjør når det gjelder lesing og leseglede. Til sist vil jeg analysere læreverket *Kontekst Tekster 2* med henblikk på om det fremmer leseglede.

4.1 Lesing som grunnleggende ferdighet

Som nevnt tidligere er lesing en grunnleggende ferdighet. Det er en tydelig sammenheng mellom leseglede og lesing, da leseglede kan være en drivkraft for selve lesingen. I mine spørsmål omkring lesing som grunnleggende ferdighet opplevde jeg at lærerne var enige i at det er viktig at leseundervisning blir prioritert, og at lesing som grunnleggende ferdighet har en tydelig sammenheng med leseglede. Alle fortalte at de leste i timene, noen mer enn andre. Jeg hadde innledningsvis et spørsmål om hvilket fokus den enkelte lærer opplevde det var på lesing som grunnleggende ferdighet ved skolen. Til dette sier Arne følgende:

Du kan jo si at det er hele tiden et fokus på det, hvis man sammenlikner med når man har de her utviklingstidene hvor man har jobbet med spesifikt akkurat leseglede og sånn. Det har nok vært mer da, men vi har ganske mye nå, vi driver på med mye lesing i undervisningen hvor vi har iallefall en tekst i uka som skal leses og jobbes med.

Videre poengterer han at han synes fokuset på lesing ved skolen er bra, men at sier også at en alltid kan fokusere mer. I spørsmålet om det er fokus på lesing i alle fag svarer han:

Tja, jeg ser jo bare i mine praktisk-estetiske fag, som kunst og håndverk og mat og helse, så prøver jeg å få inn litt lesing, men det er klart at i et fag hvor det er et litt annet fokus er det vanskelig. I mat og helse er det greit, de kan lese seg til teorien, sette seg ned å lese og såne ting, men i kunst og håndverk er det vanskelig å skulle lese seg til de ferdighetene. Man skulle

kanskje ønske at det skulle vært mer lesing, men ser jo at lesingen hos elevene ikke er det beste. Det er begrenset hvor mye man kan gjøre i kunst og håndverk.

Lesing i alle fag er viktig fordi elevene skal lære seg å lese ulike tekster. Arne forteller at dette kan være vanskelig i praksis. På den annen siden mener Bente at det ikke er noe særlig fokus på lesing ved skolen på generelt grunnlag. «Det har vært snakk om at vi har det som satsingsområde, men ikke noe forskjell fra hva det ellers er». Skolen har vært med i UiU, Ungdomstrinn i Utvikling, hvor lesing i alle fag er et av satsingsområdene, men Bente sier likevel at hun ikke opplever at dette har ført til mer fokus på lesing. Når det gjelder spørsmålet om det er fokus på lesing i alle fag ved skolen, sier Bente at hun opplever det som individuelt. Når jeg spør om dette fungerer i praksis svarer hun: «(n)å kan jo bare jeg egentlig bare snakke for meg selv sånn helt sikkert, men jeg vet ikke om alle tar det like seriøst».

Cecilie forteller at hun opplever at fokuset på lesing har endret seg. Etter 2006 ble det mye fokus på lesing, men etter hvert bestemte skolen at de skulle ha et hovedfokus på skriving. Hun forteller videre at hun kunne merke forskjell på elevene, da deres lesehastighet og forståelse gikk i en negativ retning. Dette kunne de se ved hjelp av lesetester. Dette førte igjen til at det ble bestemt av lærerne i fellesskap at de også måtte ha fokus på lesing. Hun sier derfor at lesing som grunnleggende ferdighet er et fokusområde ved skolen. Når det gjelder lesing i alle fag sier Cecilie at alle lærerne følger dette opp. Cecilie nevner også at det kan være utfordrende å få lesing inn i fag som for eksempel kunst og håndverk, men sier likevel at de leser i dette faget også.

Jeg opplever fokuset på lesing i alle fag som ulikt på de ulike skolene. Arne og Bente arbeider på samme skole, og ut i fra det de forteller kan det se ut til at det har vært utfordrende å integrere lesingen i alle fag. Cecilie forteller om en skole hvor alle lærerne arbeider med dette, noe som kan gjøre elevene i stand til å lese ulike tekster.

Videre forklarer Arne og Bente at de har hovedfokus på fagtekstlesing, men forteller også at de leser skjønnlitteratur, da ofte i form av korttekster. Cecilie forteller at elevene leser i hver norsktid hvor de praktiserer «lesekvart» i hver time. Her leser de i 15 minutter i en valgfri bok i starten av hver time. Arne og Bente forteller om utfordringene ved å skulle la elevene lese skjønnlitterære bøker. Her er hovedsaklig utfordringen tidsmangel. De peker på at elevene skal lære mye nytt i skoletiden, og de opplever det som utfordrende å skulle få tid til alt. Arne og Bente forteller også at dersom elevene skal lese skjønnlitterære tekster er det som regel alltid med mål om å for eksempel analysere dem. Her har Cecilie noen ganger som mål

at elevene skal hygge seg med lesingen, og en forhåpning om at det skal forplante seg videre til faglitteratur. Videre forteller alle lærerne at mange av elevene ikke leser hjemme, derfor må den eventuelle lesingen skje på skolen. Som nevnt kan en oppleve leseglede både med faglitteratur og skjønnlitteratur, det handler bare om å finne elevenes interesseområder og hvordan en som lærer legger opp leseundervisningen.

4.2 Leseglede

Som nevnt opplever jeg at Lillesvangstu (2007) snakker om leseglede som noe ektefølt fordi leseren opplever en oppriktig glede med lesingen. Videre sier hun at leseglede er smittsomt i en ungdomsgruppe. Roe (2011:39) forklarer det som en følelse av lyst til å lese, fordi en gleder seg til en får tid til å lese og ikke klarer å legge boka fra seg, fordi teksten tilfører leseren gode og sterke opplevelser. I spørsmålet om hva de ulike lærerne legger i begrepet leseglede forteller de at det er noe som gir elevene lyst til å lese ulike tekster, og at de synes det er interessant å lese. Bente sier at leseglede er ting som interesserer dem, mens Cecilie sier at det handler om at de finner det de leser interessant slik at de har lyst til å jobbe med det videre. Jeg opplever at lærerne er enige i at det er viktig med leseglede. Når det kommer til spørsmålet om det er utfordrende å skape leseglede på ungdomstrinnet gir informantene ulike svar. Arne opplever det som vanskelig, mens Bente sier at det kan være vanskelig, men at alt avhenger av læringsmiljøet og elevsammensetningen. Cecilie er usikker på om det er utfordrende, da elevene liker lesekvarten og hun mener derfor at leseglede kommer naturlig.

I spørsmålet om leseglede er smittsomt er svarene også blandet. Arne har ikke opplevd smittsom leseglede, men har samtidig bare jobbet som lærer i to år. Bente forklarer at det hendte mer før «skjermene tok overhånd», mens Cecilie forklarer at hun ser ofte smittsom leseglede i klasserommet. Dette kan kanskje endre seg for Arne i og med at han er relativt fersk i skolen, mens de to andre har lengre fartstid i yrket. Jeg synes det er interessant at Cecilie ofte opplever smittsom leseglede i klasserommet, da denne klassen har lesekvart i hver norsktime. Har kan man bare spekulere i om hun har klart å skape en delingskultur i klasserommet, noe som har ført til økt leseglede blant elevene. Jeg opplever det også som interessant at Bente snakker om at datamaskinene har tatt over slik at hun ikke lenger ser den smittsomme leseglede i klasserommet. I dagens klasserom har alle elever hver sin datamaskin og mobiltelefonene kan være dominerende.

Videre ønsket jeg å finne ut av om det var fokus på leseglede i deres utdanningsløp. Dette fordi jeg hadde en hypotese om at dersom dette var et fokus da, ville det kanskje gjenspeile

seg i undervisningen til den enkelte. Her er alle lærerne enige i at det har vært et for lite fokus på leseglede. Arne, som har arbeidet som lærer i to år, forteller at han lærte noe om elevers leseglede på lærerutdanningen, men han peker også på at det gjerne skulle vært et større fokus på dette. Videre sier han at han savner konkrete tiltak i arbeidet. Bente sier at det ikke var et fokus i grunntdanningen, men at det var mer vektlagt da hun tok videreutdanning. Cecilie forteller at hun ikke kan huske at det var et fokus på leseglede når det gjaldt elever, men at de lærte litt om temaet i forhold til selv å utvikle leseglede.

Indirekte opplever jeg at mine informanter snakker om leseglede som er fjernt begrep i skolen. Det virker som om det er et lite fokus på det både i utdanningen og den praktiske hverdagen. Likevel arbeider de etter flere av de sentrale momentene blant annet John Guthrie nevner når det kommer til motivasjon og engasjement, men jeg opplever det ikke som om de konkret har reflektert over at de gjør det fordi at elevene skal utvikle leseglede. Kanskje mer fordi at de skal lære noe, og de skal ha det best mulig mens de lærer. Arne sier faktisk at han ikke har tenkt over begrepet leseglede annet enn i studiene. Dette sier noe om at begrepet kanskje ikke anvendes i den praktiske skolehverdagen. Jeg opplever Bente som meget «teknisk» når det gjelder lesingen. I spørsmålet om hvorfor det er viktig å skape leseglede blant elevene svarer hun at samfunnet er bygd opp slik at en skal kunne lese, og at det derfor er viktig for å kunne fungere i samfunnet. Samtidig er hun også veldig opptatt av lesestrategier i arbeidet med å skape leseglede. Hun sier at dersom elevene ikke forstår teksten, så kommer heller ikke leseleden. Til sist peker hun på at hun synes det er enklere å skape leseglede dersom det er et tydelig formål med lesingen. Her peker hun på karakterer som et eksempel. Dette kan tyde på at mye av fokuset i skolen ligger på den ytre motivasjonen og ikke den indre hvor den autentiske leseleden oppstår.

Når det kommer til norsklæreverket anvender begge skolene Nye *Kontekst*. De forteller at de er fornøyde med læreverket og at de opplever at det fremmer leseglede. De forteller om et læreverket med varierende tekster, mange bilder og farger. Bente forteller at hun var en de som bestemte at skolen skulle anvende dette læreverket. Jeg opplever at alle informantene ser på læreverket som et positivt bidrag i leseundervisningen.

Alle lærere ønsker at elevene skal utvikle seg til engasjerte og motiverte lesere, eller leseglade ungdommer, men etter mine intervjuer fikk jeg et inntrykk av at det ikke er tid til at en skal skape og utvikle lysten til å lese for gledens skyld. Ifølge Arne og Bente virker det heller ikke til at dette er et overordnet fokus ved skolen. Det kan være mange årsaker til at dette, men

informantene peker på mangel av tid som en viktig årsak. På den annen side var Cecilie meget opptatt av at de skulle lese for å utvikle leseglede, men hun var også tydelig på at hun hadde et ønske om at gleden også skulle forplante seg til faglitteratur. Videre opplever jeg at alle synes læreverket *Nye Kontekst* kan brukes som et middel i å skape motiverte og engasjerte lesere.

4.3 Engasjement og motivasjon

For at en skal kunne forstå begrepet leseglede vil det være hensiktsmessig å knytte det opp til engasjement og motivasjon. Som nevnt tidligere skiller vi mellom indre og ytre motivasjon. Faktorer som karakterer eller at en mottar penger for gode karakterer stimuleres av den ytre motivasjonen. På den annen side har vi den indre motivasjonen som påvirkes av for eksempel den ekteføyte leseglede. Innenfor dette temaet ville jeg finne ut av hvordan de ulike lærerne arbeidet med motivasjon. Her snakket vi om indre og ytre motivasjon og utfordringer når det gjelder dette. Arne forteller at han synes elevene generelt mangler motivasjon for å i det hele tatt fullføre skolen. Han peker på elevundersøkelser som viser at elevene har behov for mer variasjon i skolehverdagen for å være motiverte. Cecilie opplever det ikke som vanskelig å motivere elevene. Hun mener en viktig faktor er at elevene får velge bøker selv og at de har et gjensidig godt forhold til hverandre og henne som lærer. Bente peker også på viktigheten av gode relasjoner til elevene for å kunne motivere dem til skolearbeid, noe John Guthrie også hevder. Videre forteller alle informantene om at elevene drives av en ytre motivasjon, da ofte i form av penger eller gode karakterer. Når det gjelder den autonome ytre motivasjonen, altså at læreren får elevene til å forstå at lesingen har en verdi for dem som individer, sier alle lærerne at de ofte presiserer dette i klasserommet. Om elevene forstår viktigheten av dette kan diskuteres. Cecilie sier:

Jeg sier det at det er jo en grunn til at (...) og da kommer liksom pedagogen inn i bildet for alvor. At det har en hensikt. Vi ønsker jo fra dem begynner i første og til dem går ut fra videregående så vil vi se en progresjon. (...) det er en grunn til at vi sier og gjør det vi gjør i skolen.

Da jeg spør Cecilie hvordan elevene reagerer på dette svarer hun at de ofte sier «ja, vi vet hva det er for noe». Det kan nesten tolkes som om elevene er utmerket klar over dette og har hørt det mange ganger, men at de likevel ikke tar det til seg. Videre forteller hun at hun pleier å vise elevene kompetansemålene for å gjennomgå disse i plenum. Dette for å ytteligere tydeliggjøre målenes mening for elevene. Hun fortsetter: «(d)e vet at de er der,

kompetansemålene, og de vet at det skal være sånn, men de er ikke av den grunn mere (...)». Hun sier altså at hun ikke opplever at det hjelper på motivasjonen til elevene å tydeliggjøre kompetansemålene, men hun gjør det likevel. Hun forsøker altså å få elevene til å forstå hvor viktig skolen og dets innhold er for dem som individer, men sier at det kanskje kan være vanskelig for dem å innse nytteverdien likevel.

Skaalvik og Skaalvik (2015:68) sier at den indre og ytre motivasjonen påvirkes av elevenes læringsmiljø. Videre sier de at den indre og den autonome ytre motivasjonen vil styrkes dersom aktiviteten og miljøet dekker tre behov. Dette er behovet for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet. Når det gjelder mine informanter hevdet alle at det er viktig med et godt klassemiljø for å styrke elevenes motivasjon, men påpekte at det var ulike miljø i de ulike klasserommene. Arne forteller om en av hans klasser hvor miljøet er dårlig, mens Bente og Cecilie mener de har et godt klassemiljø. Med dette mener de positive relasjoner, trygghet, tillit og respekt. Cecilie sier:

Noe av det første jeg gjør når jeg får en klasse, det er at det er nulltoleranse ovenfor å kommentere andre, feiler og mangler, det er, vi flirer ikke av hverandre og sånne ting. At man begynner tidlig med det.

På denne måten mener hun at hun kan skape et trygt klasserom for alle. Videre peker hun på viktigheten av å skape et miljø hvor alle har en stemme. Dette er også faktorer Skaalvik og Skaalvik hevder er av betydning.

Når det gjelder elevenes behov for selvbestemmelse, altså at de føler selvstendighet og at de har en følelse av frivillighet og valgfrihet, forteller Cecilie at hennes elever ofte får velge lesebøker selv. Hun peker på positive effekter av dette, som for eksempel større leseglede blant elevene. Det vil nok være naturlig at elevene opplever leseglede fordi de får velge bøker om tema som interesserer dem. Hun understreker likevel at elevene også skal lese tekster og bøker som kanskje ikke interesserer dem, men at hun forsøker å la elevene velge selv der det lar seg gjøre. Dette peker John Guthrie på som positivt.

Kompetansebehovet beskriver Skaalvik og Skaalvik (2015:69) som en følelse av mestring, mestringsforventning, faglig selvutvikling og forventning om å lykkes. Alle informantene kunne fortelle om viktigheten ved å hjelpe elevene til å ha troen på seg selv og at de kan lykkes med for eksempel lesingen. Videre snakket Bente om at hun kunne se at en av de ytre motivasjonsfaktorene, nemlig karakterer, kan føre til en følelse av mestring for elevene. Hun

sier at dersom en får gode karakterer kan det føre til at en får økt selvfølelse og en forventning om å lykkes.

Det finnes flere tiltak og arbeidsmåter for å styrke elevenes indre eller ytre motivasjon. Cecilie sier at hun får dem til å innse nytteverdien, de får velge bøkene til lesekvart mer eller mindre selv, og at hun som lærer er engasjert og kan komme med anbefalinger om ulike skjønnlitterære bøker. Videre trekker hun frem at hun underveis i skolehverdagen gir elevene motiverende ord. For at dette skal fungere snakker både Bente og Cecilie at det er viktig å kjenne elevene sine godt. Dette er også faktorer forskerne peker på som viktige.

Som nevnt er det viktig at de ulike lærerne har kunnskap omkring hva som skaper et godt læringsmiljø i klassen. Dette for å kunne styrke elevenes motivasjon for lesingen på best mulig måte. Basert på det lærerne fortalte meg, fikk jeg en opplevelse av at de i hovedsak motiverer elevene ved hjelp av ytre faktorer, da spesielt karakterer. Alle informantene forteller om at karakterer er den største drivkraften til elevene. Dersom dette er tilfelle vil det være vanskelig for elevene å utvikle den ekte leseglede hvor de leser fordi de opplever glede ved aktiviteten, og ikke fordi de vil ha en god karakter. Til tross for dette gjør lærerne mye av det de ulike forskerne hevder er viktig i arbeidet med å skape engasjerte og motiverte lesere.

4.3.1 Motiverte og engasjerte lesere

Videre snakket jeg med informantene mine om John Guthries fire sentrale momenter for å skape engasjerte lesere. Han peker som nevnt på at engasjerte lesere har kunnskap om hvordan de skal lese for å forstå, de er motiverte, kunnskapsdrevne og sosialt interaktive. Her var jeg interessert i å finne ut av hva de tenkte om at disse momentene var beskrivende for den engasjerte leseren, men jeg var også interessert i å finne ut av hvilke av disse områdene som var mest utfordrende å arbeide med i praksis. Lærerne fortalte at de ulike momentene var viktige for å være en engasjert leser. Arne peker på at han tror at også de mer tilbaketrukkne og stille elevene kunne oppleve leseglede uten å måtte diskutere innholdet. På den annen side opplevde jeg svarene som varierende når det kom til hva som var mest utfordrende å skulle arbeide med i praksis. Både Arne og Bente opplever det som mest utfordrende å skulle arbeide med motivasjonen, altså selve leseglede. Bente sier: «(j)eg tror kanskje at det med motivasjon som er vanskelig. Det er jo det dem sier også at elevene generelt mangler motivasjon for skolearbeidet». Her nevner Bente igjen det med at elevene generelt mangler motivasjon for å fullføre skolen. Jeg opplever det som interessant at disse to informantene trekker frem motivasjonen, eller leseglede, som det vanskeligste å realisere i praksis. Dette

fordi disse to informantene har et større fokus på fagtekster enn hva Cecilie har. Hennes elever starter hver norsktime med en selvvalgt bok som de skal lese i 15 minutter. Cecilie opplever ikke motivasjonen som den mest utfordrende faktoren. Hun forteller om at det er vanskelig å få elevene muntlig. Hun sier:

(...) det er tyngst. Det å få dem muntlig. Hvis de sitter i grupper og jobber så kan du få dem til å prate om en tekst, men det er spørsmål hvilken type tekst. Det er veldig vanskelig å snakke om en skjønnlitterær tekst. Da må du ha ferdige spørsmål.

Her beskriver Cecilie viktigheten ved å ha igangsettere til elevene. Det kan være et godt hjelpemiddel til at elevene skal klare å være sosialt interaktiv i læreprosessen. Uten dette vil en kanskje ikke få like mye ut av samtalen som en ville gjort med ulike hjelpemidler. Dette er noe også Lillesvangstu (2007) hevder er av betydning.

Videre snakket vi om John Guthries motivasjonsprogram. Her forklarte jeg programmet for læreren før jeg stilte spørsmål. Jeg var interessert i å finne ut av hvordan den enkelte lærer arbeidet med de fem ulike punktene. Dette er punkter som mestringsmål, kontroll og valg, sosial interaksjon, mestringsforventning og interesse (Roe 2011:135-136). Dette ville igjen være interessant i forhold til leseglede blant elevene. Dersom de ulike lærerne arbeidet etter disse prinsippene, ville det kanskje vært bedre tilrettelagt for at elevene skulle kunne oppleve leseglede.

Når det gjelder punktet om mål forteller alle om at det er viktig å ha et mål med lesingen, og at de alle har det. Arne forteller at de alltid har mål når de leser og at analyse ikke alltid er målet, også underholdning. Når det gjelder kontroll og valg sier han at elevene noen ganger får velge bøker selv, andre ganger ikke. Når de får velge selv er det basert på et utvalg han har valgt. Dette for å sikre at visse krav til teksten blir oppfylt. Bente forteller at det er hun som velger tekstene elevene skal lese. Dette fordi at de ikke har tid til at elevene selv skal få velge. Videre poengterer hun at når det gjelder prosjektarbeid får de velge selv, innenfor et tema, men det er også her kriterier for tekstene. Cecilie forteller også om at noen tekster får de velge selv, mens andre ikke. Når det gjelder sosial interaksjon sier alle informantene at de praktiserer dette i klasserommet. Bente sier:

Det synes jeg også er viktig. At man kan prate om dem. Vi prater om dem både i hel klasse og at dem prater med hverandre, at man skjønner at dem har fått med seg innholdet og ikke minst

det her med hensikten med teksten. Hvorfor er det skrevet? Hva prøver forfatteren å fortelle oss?.

Det neste punktet er mestringsforventning. Alle lærerne forteller om viktigheten ved å motivere elevene til å tro at de kan mestre lesingen. Arne peker på at det er lettere å motivere elevene når de er på skolen, og han opplever at elevene mister denne motivasjonen når de kommer hjem. Bente forteller om viktigheten av å kjenne elevene sine godt for å kunne styrke deres selvtillit. Cecilie sier at hun har flere små triks som hun anvender i motivasjonsarbeidet. Hun sier også at det fungerer best dersom en kjenner sine elever godt. Da jeg spør hva hun konkret gjør i arbeidet med å motivere, svarer hun: «(j)eg jobber med en og en elev for å motivere dem til å (...). Og det finnes små triks for å, ja «les nå du den biten til meg, så leser jeg neste». Bare for å få dem i gang». Her snakker Cecilie om viktigheten av å nå eleven på individnivå for å motivere den enkelte. Hun forteller videre om gode erfaringer når det gjelder dette. Eleven blir sett og anerkjent, noe som kan ha en positiv innvirkning på elevenes selvtillit ifølge forskerne.

Det siste punktet Guthrie snakker om er interesse. Her forteller informantene om at elevene får lese tekster som interesserer dem, men at de må også forvente å lese tekster som ikke interesserer dem. Arne og Bente snakker om tekster som er aktuelle for elevene. De opplever begge at tekstene som angår elevene fører til engasjement. Dette forteller oss viktigheten av å finne tekster som er av interesse for elevene.

Jeg opplever at alle mine informanter mer eller mindre fletter alle disse fem prinsippene sammen i den daglige undervisningen. Alle lærerne arbeider med mål, elevene får av og til velge tekster selv, de samtaler omkring tekstene, forsøker å motivere og de forsøker å velge tekster som er aktuelle og angår elevene slik at de blir engasjerte. Jeg opplever derfor at lærerne anvender aktivt de ulike prinsippene i Guthries motivasjonsprogram i undervisningen.

4.3.2 Motivasjon på ungdomstrinnet

Som nevnt faller elevenes motivasjon for skolearbeid på ungdomstrinnet. Dette fremkommer i Stortingsmelding 22 (St.Meld. nr. 22. 2010-2011). Når det gjelder elevenes motivasjon og leseglede på ungdomstrinnet sier alle lærerne at de tror det er mange ting som skjer i livet til ungdommene. Lesingen faller derfor litt bort, og elevene forteller at de ikke har tid til å lese, da de har andre interesser. Lærerne forteller om at det kan være mer utfordrende å skape leseglede på ungdomstrinnet på grunn av dette. Bente er opptatt av at datamaskinene og mobilene tar mye av elevenes tid. Hun sier:

Ungdommen nå sitter jo aldri ned og kjeder seg, slik som vi gjorde. Vi hadde mer tid å kjede oss. Dersom de har to minutter til overs sitter de med mobilen og sjekker snapchat istedetfor å lese.

Hun sier også at ungdommene leser mer på skjerm, noe som kan være positivt for leseutviklingen. Tilgjengeligheten til tekst via mobiltelefon og datamaskinen er god, men det gjelder bare å utnytte denne ressursen. Bente forteller videre om at hun anvender lesestrategier for at elevene skal oppleve leseglede i møte med krevende fagtekster på ungdomsskolen. Som nevnt tidligere er motivasjon en viktig faktor å arbeide med på ungdomsskolen. Mine informanter bekrefter dette.

4.3.3 Lærerens rolle

Som nevnt sier Judith Langers studie noe om viktigheten av en engasjert og interessert lærer for å kunne hjelpe alle elever til å utvikle leseglede uansett bakgrunn. Her snakker hun om elementer som at læreren bør kartlegge de ulike elevenes forutsetninger og at læreren selv bør være en engasjert leselærer (Langer 2001). Jeg opplevde at mine informanter gav uttrykk for at de var nettopp dette. Arne forteller at han ikke var spesielt glad i å lese før han begynte å studere, men at han nå leser mer og holder seg oppdatert, samt hygger seg med lesingen. Bente sier at hun liker å lese for å oppnå kunnskap, men hun opplever likevel leseglede. Cecilie leser hele tiden og elsker å anbefale bøker til sine elever. Langer peker også på viktigheten av at læreren forsikrer seg om at elevene forstår innholdet i tekstene. Alle lærerne forteller at de bruker tid på dette. Arne har brukt leselogg, Bente og Cecilie går rundt i klasserommet og snakker med elevene om teksten. Cecilie fremhever igjen viktigheten ved å kjenne elevene, da hun ofte på forhånd vet hvem som trenger ekstra oppfølging ved enkelte tekster. I spørsmålet om de tror at alle elevene har lik mulighet for å utvikle leseglede, uansett hvilken bakgrunn de kommer fra, opplever jeg lærerne som positive. Cecilie mener at en ikke kan tvinge leseglede på elevene. Hun sier:

Man må bare la dem gå gjennom denne fasen også håper man på at den kommer tilbake. For de fleste har nemlig opplevd, iallefall i denne klassen, har de vært, når de var på mellomtrinnet leste de mye. Kan ikke tvinge leseglede på elevene. Det er det samme som å være ute å gå på ski, barn liker det, så blir de tenåringer, ikke tale om, så blir de 20 år og finner skiene frem igjen. De må bare komme seg gjennom denne tenåringsfasen.

Hun mener altså at en som lærer ikke skal presse leseglede på barna, fordi hun håper at de selv kan finne den på et senere tidspunkt, dersom de har mistet den på for eksempel

barneskolen. Her tar hun opp det Skaalvik og Skaalvik (2015:69) sier om elevenes behov for selvbestemmelse, altså at de føler selvstendighet og at de har en følelse av frivillighet og valgfrihet. Dersom en har denne tilnærmingen til leseglede kan det med hende at en har gode forutsetninger for at elevene kan utvikle leseglede.

4.4 Utfyllende drøfting

I det følgende vil jeg drøfte noen sentrale områder når det kommer til hva den enkelte informant har sagt om lesing og leseglede. Dette kan kanskje føre til at det blir et tydeligere skille mellom informantene og deres utsagn om leseglede i skolen.

4.4.1 Arne

Arne har alltid et fokus på lesing og forteller at elevene leser mye i undervisningen. Han understreker også at han pleier å anvende tekster som er aktuelle for elevene, slik at de finner tekstene interessante. Dette kan være et godt grep i arbeidet med å skape leseglede blant elevene, noe John Guthrie også peker på. Når det gjelder punktene i John Guthries motivasjonsprogram for å skape engasjerte lesere, praktiserer han også disse i undervisningen. Dette gjør han fordi at elevene skal bli motiverte lesere. Han forteller også at han praktiserer høytlesing i klasserommet og at elevene liker det. Han forteller videre at det er en god måte å få alle elevene med på prosessen, også de stille elevene. De føler seg trygge på å lese høyt når de leser etter en fasit, fordi de ikke kan svare feil. Han sier at høytlesing er positivt for leseglede og han opplever at elevene blir ivrige og rekker opp hender. Denne formen for lesing anvender han fordi det bidrar til at alle kan få en stemme i klassen. John Guthrie (gjengitt i Roe 2011:134) peker på høytlesing som en viktig faktor for å motivere elevene, fordi det kan bidra til variasjon i lesingen. Arne forteller at han varierer lesingen, da de leser både høyt, stille og sammen. I spørsmålet om elevene leser fagtekster eller skjønnlitterære tekster svarer han at de leser begge. Dersom de skal lese skjønnlitteratur er det ofte utdrag fra romaner eller noveller som finnes i læreboken. Her sier han at han tror elevene synes det er lettere å lese fagtekstene enn skjønnlitteratur. Dette fordi de må analysere de skjønnlitterære tekstene. Det er noe de opplever som utfordrende. Når det gjelder forskningen synes jeg dette var et interessant utsagn. Daniel Pennac (1999:73) hevder at elevenes leseglede kan forsvinne dersom elevene forbinder lesing med lesestrategier og oppgaver knyttet til teksten. Ved å alltid pålegge elevene et analysearbeid etter lesingen, kan det føre til motsatt effekt, nemlig at elevene mister leselysten. Her sier Arne at elevene foretrekker fagtekster fremfor skjønnlitteratur fordi de ikke liker å analysere tekstene. Per Thomas Andersen (2011) peker som nevnt på viktigheten ved at elevene leser skjønnlitteratur på bakgrunn av to faktorer.

Dette er at litteraturen kan hjelpe elevene til å føle andres følelser, altså deres evne til å sette seg inn i hvordan andre har det eller føle empati (Andersen 2011:19). Det andre er at ved å lese skjønnlitteratur kan det bidra til å utvikle elevenes imaginasjonsevne, altså deres evne til å forestille seg noe (Andersen 2011:22). Dette vil være viktig for å kunne leve i et fellesskap. Dette forteller oss at det er viktig at elevene også får lese skjønnlitterære tekster, fordi de kan lære mye annet enn bare hvordan en skal analysere teksten.

Arne snakker også om utfordringen med å skulle motivere elevene på ungdomstrinnet. Slik Stortingsmelding 22 understreker, er motivasjonen dalende for denne elevgruppen (St.Meld. nr. 22. 2010-2011). Når motivasjonen generelt er svak, kan det også være utfordrende å skulle skape leseglede. Ifølge Arne er årsaken til dette at ungdommene i dag har mange andre ting å gjøre. Her snakker han om blant annet mange lekser og treninger. Med andre ord prioriterer de ikke lesing på fritiden. Når det gjelder dette har Arne iverksatt ulike tiltak for at elevene skal bli glade i å lese. Han forteller om valgmuligheter i forhold til tekster, sosial interaksjon, aktualisering av tekster og variasjon i forhold til arbeidsmåter og tekster. Til tross for dette opplever han det som utfordrende å skape leseglede blant elevene.

Et annet interessant punkt er det Judith Langer (2001) sier om hvordan læreren bør tilrettelegge slik at alle elever har lik mulighet til å utvikle leseglede, uansett hvilken bakgrunn de kommer fra. Her understreker hun viktighetene av at læreren selv er en engasjert leselærer, samt at en bruker tid på å kvalitetssikre at alle elevene forstår tekstenes innhold. Arne forteller at han har blitt en engasjert leselærer og at han selv opplever leseglede. Han er oppdatert og kan anbefale bøker til sine elever. Han tror at elevene blir påvirket av at han er engasjert. Når det gjelder å kvalitetssikre at alle elevene forstår har han tidligere lagt opp til at elevene skulle skrive leselogg. Dette fungerte godt fordi han fikk et innblikk i den enkelte elevs forståelse av tekstene. På den annen side er det tidskrevende dersom en skal følge opp leselogg på en måte slik at elevene får utbytte av det. Han har derfor ikke hatt tid dette året, men forsikrer seg likevel ved hjelp av samtale omkring tekster. Langer (2001) sier at elever som kommer fra hjem med lav sosial status kan ha dårligere forutsetninger for å utvikle leseglede enn barn som kommer fra hjem med høy sosial status. Dette opplever jeg at Arne er enig i, og forteller at han tenker over bakgrunnen til de ulike elevene i skolehverdagen. Han er mer frempå og bevisst på elevene som kommer fra hjem hvor det leses lite når det gjelder lesing. Han sier også at han tror alle elever har lik mulighet til å utvikle og oppleve leseglede, men at en som lærer må finne de riktige innfallsvinklene. Det er nettopp dette Langer (2001) peker på, og som Arne utøver i praksis.

I spørsmålet om hvilken rolle leseglede har i leseundervisningen og på skolen sier Arne at han synes det er midt på treet. Han mener også at det kunne vært et større fokus på det i skolen, men trekker frem mangelen på tid som en viktig faktor for at det ikke er det. Her tenker han spesifikt på tid til at elevene skal kunne lese skjønnlitterære bøker for lesegledeens skyld, uten mål om å for eksempel analysere den. Tid er en av faktorene Lillesvangstu (2007:16) hevder er viktig når elevene skal lese. Hun sier at det må være satt av nok tid til lesingen, da lesing tar tid. Videre sier Arne at han skulle ønske han visste mer om hvordan en konkret kan arbeide med å skape leseglede i klassen. Dette kunne ha ført til at han i større grad hadde vektlagt det i leseundervisningen.

4.4.2 Bente

Bente mener at læreren har mye å si for om elevene utvikler leseglede. Her peker hun på hvordan en presenterer stoffet for elevene. Likevel sier hun at som lærer tenker hun ikke på «hvordan eller nå skal vi skape leseglede», men at hun tenker på hvordan hun kan presentere stoffet slik at de lærer noe av det. Hun forteller om en skolehverdag hvor hun er opptatt av at norsktimen skal være tredelt. Elevene skal lese, skrive og samtale. De leser både stille, høyt, til hverandre, fagtekster og skjønnlitteratur. Dette er handlinger blant annet Daniel Pennac (1999) sier er essensielle i utviklingen av leseglede. Han sier blant annet at høytlesing er positivt for leseglede og at en samtaler omkring tekster. Dersom Bentes elever får samtale omkring tekstene de leser vil dette kanskje kunne bidra til økt motivasjon og leseglede. Viktigheten av dette understreker Lillesvangstu (2007:22) ved at leseglede skapes i fellesskap der det er rom for å dele sine opplevelser omkring lesingen.

Bente sier likevel at det skjønnlitterære perspektivet forsvinner litt i den hektiske skolehverdagen og at elevene ikke har tid til å forsvinne inn i en bok, men at de leser utdrag fra romaner eller noveller. Dette kan føre til at elevene mister noe av det viktige med å lese skjønnlitteratur som Per Thomas Andersen (2011) sier noe om, nemlig utvikling av imaginasjonsevnen og empati. På den annen side er Bente meget opptatt av fagtekster, noe som er viktig for at elevene skal lære og utvikle seg som individer. Her kan de også oppleve leseglede. Bente er enig i at elevene mister noe når de ikke får lest så mye skjønnlitteratur som hun ønsker, men peker på mangelen av tid som en årsak til dette.

Videre er hun opptatt av at elevene skal anvende lesestrategier i arbeidet med å skape leseglede. Her peker hun på at lesestrategier fører til mestring og at mestring fører til leseglede. Pennac (1999:73) sier det motsatte. Han hevder at leseglede forsvinner dersom

elevene forbinder lesing med strategier eller oppgaver. På den annen side praktiserer Bente høytlesing i klasserommet, noe han peker på som positivt når det gjelder utvikling av leseglede.

Når det gjelder John Guthries (2010) definisjon på hva som kjennetegner engasjerte lesere forteller Bente at hun synes det er mest utfordrende å få elevene til å bli motiverte for å lese. Hun sier videre at hun tror hun kunne skapt leseglede i større grad dersom hun kunne spesialtilpasse tekstene til hver elev eller små grupper. Hun sier dette ikke lar seg gjøre i praksis på grunn av at hun er alene i en stor klasse. Hun gjør likevel flere tiltak for at elevene skal bli motiverte. Når det gjelder motivasjonsprogrammet praktiserer Bente alle prinsippene Guthrie (gjengitt i Roe 2011) peker på som viktig. Hun har flettet alle sammen, men forteller at hun tenker mer på at elevene skal få kunnskap enn leseglede i opplæringen.

Motivasjonsprogrammet er ment for å skape motiverte elever, noe som er viktig uansett om en forsøker å skape leseglede eller at elevene skal bli motiverte for å lære nye ting.

Bente sier at læreren er viktig dersom elevene skal utvikle leseglede. Dette peker også Judith Langer (2001) på. Bente sier at hun selv opplever leseglede, noe Langer hevder er viktig for at det skal kunne overføres til elevene. Bente snakker om en leseglede hovedsaklig i forhold til fagtekster og det å tilegne seg ny kunnskap. Dette kan kanskje ses i sammenheng med at hun er opptatt av at elevene skal utvikle leseglede og anvende lesestrategier hovedsaklig når de arbeider med fagtekster. Langer forteller også om viktigheten av at læreren forsikrer seg om at elevene har forstått innholdet. Dette gjør Bente i form av små prøver og ved hjelp av samtaler med elevene.

Når det gjelder indre og ytre motivasjon understreker Bente at hun opplever den ytre motivasjonen som dominerende i klasserommet. Skaalvik og Skaalvik (2015:66) sier at leseglede skapes ved hjelp av en indre motivasjon. Bente forteller om elever som blir motiverte til å lese og tilegne seg ny kunnskap på bakgrunn av ønsket om en god karakter eller penger for gode karakterer hjemmefra. Hun sier selv at hun anvender karakterer eller ønske om å komme inn på videre utdanning som motiv for å motivere elevene. Hun presiserer også at hun forsøker å få elevene til å forstå viktigheten av det de lærer for dem som individer, nemlig deres autonome ytre motivasjon. Dette opplever hun at elevene forstår. Videre snakker hun om viktigheten av et godt klassemiljø for å kunne utvikle motiverte elever, slik forskerne peker på.

Som nevnt tidligere opplever jeg Bente som mer opptatt av at elevene skal tilegne seg ny kunnskap ved hjelp av lesingen, enn den autentiske leseglede. Dette fordi det ikke er tid til lesing med dette formålet, og fordi elevene har mye de skal lære på kort tid. Hun er opptatt av lesestrategier som hjelpemiddel for å kunne forstå teksten bedre. Jeg opplever derfor at den autentiske leseglede har en mindre rolle i leseundervisningen til Bente, men hun sier likevel at det er viktig at elevene utvikler leseglede.

4.4.3 Cecilie

Cecilie sier at det er viktig at en som lærer tillater litt løsere rammer omkring lesingen, men likevel visse grenser. Videre understreker hun viktigheten ved å la elevene velge bøker selv og at det gjør noe med hele deres leseopplevelse. Kontroll og valg av tekster er et av punktene John Guthrie (gjengitt i Roe 2011:135) mener er viktig i arbeidet med å skape engasjerte og motiverte elever. Cecilie forteller at elevene får velge selv, men at hun har noen krav som må oppfylles. Dette gjør hun fordi det åpner for at elevene kan føle et eierskap til teksten eller boken de har valgt, noe som igjen kan føre til økt leseglede.

Som tidligere nevnt peker Lillesvangstu (2007:16) på at det tar tid å lese, og at mange elever etterlyser sammenhengende tid for å ha glede av lesingen. Cecilie forteller om en klasse hvor de får lese sammenhengende 15 minutter i starten av hver norsktime. Det er ikke spesielt lang tid, men Cecilie sier det fungerer for hennes klasse. Hun forteller at de kan bli rastløse dersom de blir sittende å lese for lenge. De leser primært skjønnlitterære bøker i denne lesekvarten. I arbeidet med kortere tekster eller andre fagtekster anvender hun andre metoder. Dette kan være høytlesing eller ulike oppgaver knyttet til tekstene. Dette gjør hun fordi hun har erfart at det fører til positive opplevelser knyttet til lesingen og teksten, noe forskerne også hevder.

Cecilie opplever det som mest utfordrende å skape engasjerte lesere ved hjelp av at de skal diskutere innholdet med hverandre. Hun sier at det kan fungere dersom hun har klare spørsmål til elevene eller igangsettere. Elevene evner ikke å snakke fritt omkring en tekst, men hun synes det fungerer fint dersom hun har planlagt hvordan det skal gjennomføres. Ved hjelp av erfaringer hun har gjort seg har hun funnet ut at dette er den beste måten for hennes elever å bli engasjerte på. Dette understreker også Lillesvangstu (2007).

I elevenes lesetid i norsktimene har hun noen ganger som mål at de skal lese for å oppleve leseglede. Dette fordi hun ønsker at ungdommene skal få lov til å forsvinne inn i handlingen i boken og føle på en glede med dette. Hun er også opptatt av at hun håper at disse stundene skal forplante seg til faglitteratur. Likevel peker hun på flere fordeler med at elevene får lese

skjønnlitteratur. Som både Pennac (1999) og Andersen (2011) påpeker, er skjønnlitteratur viktig for elevenes utvikling som individer. Dette er også Cecilie bevisst på, og forteller at dette også er en av grunnene til at hun velger å prioritere skjønnlitterære tekster i den grad hun gjør.

Når det gjelder John Guthries motivasjonsprogram (gjengitt i Roe 2011) arbeider Cecilie etter dette. Hun sier i likhet med de andre informantene at de ulike prinsippene flettes inn i hverandre på en naturlig måte. Hun forklarer dem som viktige for å skape motiverte og engasjerte elever. Når det gjelder prinsippet om mestringsforventning forteller hun at de arbeider mye med at elevene skal føle selvtilit når det kommer til lesingen. Dette hevder også Skaalvik og Skaalvik (2015:69) er av betydning for å kunne styrke elevenes indre og den autonome ytre motivasjonen. Hun motiverer blant annet den enkelte elev ved å henvende seg direkte til eleven. Hun forteller at dette hjelper fordi hun kjenner elevene sine godt og fordi at de har gode relasjoner til hverandre. Hun trekker også frem det Guthrie (gjengitt i Roe 2011:135) sier om valgfrihet av bøker og at dette kan føre til økt selvtilit når det kommer til lesingen. Dette er også noe hennes elever får gjøre i høy grad. De får hovedsaklig selv velge skjønnlitterære bøker til lesekvarten.

Jeg opplever at Cecilie forstår viktigheten av at elevene utvikler leseglede. Hun velger å disponere tid fra sine norsktimer til at elevene skal få lese mest mulig. Hun er også opptatt av at elevene skal lese fagtekster, men understreker hvor viktig skjønnlitterære tekster er for elevenes utvikling som individer. Videre har hun etablert et trygt klasserom hvor både hun og elevene har gode og trygge relasjoner til hverandre. Det er ifølge forskerne gode forutsetninger og rammer for å skape leseglede i dette klasserommet, noe Cecilie også opplever at hun gjør.

4.5 Analyse av læreverket Kontekst Tekster 2

Underveis i mine intervjuer forklarte alle lærerne at de brukte læreboka når de skulle finne ulike tekster som elevene skulle lese. På bakgrunn av at læreverket sto så sentralt i leseundervisningen til mine informanter, valgte jeg å analysere dette med fokus på om det fremmer leseglede. På begge skolene anvendte de læreverket *Nye Kontekst*. Jeg opplevde også dette læreverket som interessant, fordi litteraturkritikeren Knut Hoem vakte en interessant debatt da han hevdet av læreverket ikke fremmer litteraturen på en hensiktsmessig måte (Hoem 2016).

I dette læreverket finnes det mange bøker med tekster, både fiktive og faktive og fra ulike tidsepoker. På grunn av verkets størrelse og tidshensyn måtte jeg avgrense analysen til å omhandle en bok, *Kontekst Tekster 2*. Grunnen til at jeg valgte å se nærmere på denne boken var fordi at det var tydeliggjort i forordet at forfatterne vektla leseglede. Dette var ikke presisert i de andre bøkene. Jeg opplevde det derfor som interessant å skulle se nærmere på om det faktisk gjorde dette.

I *Kontekst Tekster 2* finner en tekster fra 1980 og frem til i dag ordnet etter sjanger, forfatterportretter, ordforklaringer og oppgaver. I tekstsamlingen er det anvendt fotografier og kunstbilder. I forordet på boken har forfatterne presisert at leselyst og leseglede har vært viktig i utvelgelsen av tekstene. De understreker at de har valgt tekster som passer til ulik ungdom og at en derfor vil finne stor variasjon i utvalget. Avslutningsvis i forordet presiserer forfatterne igjen at de håper tekstene i boken vil stimulere til at den enkelte vil lese mer og lære noe nytt om seg selv og andre. I det følgende vil jeg diskutere læreverket med utgangspunkt i det jeg har skrevet om lesing, motivasjon og leseglede i teoridelen.

I arbeidet med å skape leseglede i skolen vil læreren være av størst betydning. Når det gjelder flere av arbeidsmåtene for å skape engasjerte lesere er det lite læreverket i seg selv kan gjøre. Det vil alltid være læreren som må tilrettelegge slik at læreverket kan bli et verktøy til å utvikle seg til en engasjert leser. Det er likevel noe læreverket i seg selv representerer. Det første jeg tenker på er noe forfatterne selv sier, utvalget av tekster. Som nevnt hevder John Guthrie (gjengitt i Roe 2011:134) at et variert utvalg av tekster er viktig for elevene. Det er derfor viktig med et mangfold av tekster å kunne velge mellom, og at tekstene er aktuelle for elevgruppen. Alle tekster kan ikke være like aktuelle, noen tekster skal elevene gjennom, men i spørsmålet om å skape leseglede i klasserommet vil nok aktueliseringen være av betydning. Når det gjelder *Kontekst Tekster 2* opplever jeg utvalget tekster som varierende. Dette fordi det er delt opp i både skjønnlitteratur og fagtekster. Innenfor skjønnlitteratur er det både noveller, utdrag fra romaner, tegneserier, samt dikt og poplyrikk. Med tanke på at det i dette læreverket er samlet tekster fra 1980 og frem til i dag vil det kanskje være tekster som elevene kan relatere seg til og tekster som er mer aktuelle for dem, enn hvis det var eldre tekster. Når det gjelder utdrag fra romanene har de brukt forfattere som Lillesvangstu (2007:15) hevder er populære for denne elevgruppen, blant annet Harald Rosenløw Eeg, Arne Svingen og Mats Wahl. Dette betyr at en har forsøkt å finne utdrag fra bøker og forfattere som kan engasjere og interessere elevene.

Når det gjelder fagtekstene er det lagt vekt på artikler, reportasjer og intervju. Her kan en lese om for eksempel forelskelse, forbrytelse og straff, fotball og dagboknotater. Dette kan være tema som opptar elevene i denne aldersgruppen. Det er også tekster som evolusjonsteorien og politikk, emner som kanskje ikke opptar den tradisjonelle ungdomsskoleelev. Igjen vil læreren være viktig i valget av hvilke tekster elevene skal lese, og på hvilken måte dette presenteres som interessant for elevene.

Videre legger læreverket opp til ulike oppgaver i tilknytning til tekstene. Noen av oppgavene er laget for å forsikre seg om at elevene har forstått innholdet i tekstene. Her kan en trekke inn det Judith Langer (2001) sier om at en bør forsikre seg om at elevene forstår innholdet i teksten. Dersom det er kontrollspørsmål kan en finne ut om elevene forsto teksten eller ikke. Det er også flere oppgaver som omhandler dramatisering av innholdet i teksten, samtaleid, tenketid og skrivetid. Dette er faktorer Lillesvangstu (2007:17) hevder er nøkler til leseglede for elevene. Det er også utarbeidet en side om hvordan en kan snakke om tekster på. Her er det en oversikt over både skjønnlitterære tekster, men også fagtekster. Dette kan hjelpe elevene på vei når de skal samtale om det de har lest. Jeg vil også trekke frem at det er utarbeidet ti grunner til hvorfor en bør lese skjønnlitteratur og fagtekster i starten av kapitlene. Dette kan bidra til å styrke elevenes autonome ytre motivasjon, altså at de forstår hvorfor de skal lese de ulike tekstene og hvilken verdi lesingen har for dem som individer (Skaalvik & Skaalvik 2015:67).

Ifølge Deci og Ryan (2000) referert i Skaalvik og Skaalvik (2015:69) vil blant annet den indre motivasjonen, altså leseglede, styrkes hos elevene dersom aktiviteten og miljøet dekker tre grunnleggende behov. Nemlig at elevene føler selvstendighet, en forventning om å lykkes og en følelse av tilhørighet. Jeg opplever at læreverket legger til rette for selvstendighet, da det kan tilby en varierende grad av tekster og ulike sjangre til elevene. Videre legger læreverket opp til samtale og diskusjon ved hjelp av ulike spørsmål som er ferdig formulert. Dette kan bidra til en følelse av tilhørighet. Når det gjelder elevenes forventning om å lykkes er kanskje det mest opp til læreren å få til.

Guthrie (gjengitt i Roe 2011:134) hevder som sagt at høytlesing, valgmulighet og variasjon er viktige faktorer for å bli en motivert leser. Jeg opplever at læreverket legger vekt på dette. Det er varierte og mange tekster å velge mellom. Det vil være opp til læreren i hvilken grad en velger å anvende dette. Læreren kjenner sin elevgruppe best og basert på dette kan en velge de tekstene som passer den enkelte elevgruppen, for eksempel når det gjelder deres interesser.

Jeg mener derfor at læreren har en viktig rolle, fordi det er læreren som bestemmer hvordan leseundervisningen skal organiseres. Det vil være vanskelig å skulle konkludere med noe, men dersom læreren tar det i bruk på en hensiktsmessig måte, opplever jeg *Kontekst tekster 2* som et læreverk som vektlegger leseglede og kan bidra til å skape leseglade elever.

5 Avslutning

Ved hjelp av denne undersøkelsen ønsket jeg å se nærmere på hvilken rolle leseglede har i leseundervisningen på ungdomstrinnet. Alle lærerne arbeider med flere hensiktsmessige tiltak når det gjelder leseglede, men jeg opplever likevel at både leseglede og motivasjonen kan være utfordrende å skape. Alle informantene peker på alder som et viktig element. De forteller at elevene er fokuserte på andre ting i denne alderen, og mine informanter opplever at de ikke prioriterer å lese av glede og lyst. Til gjengjeld forteller de om elever som leser for å få gode karakterer, som igjen kan føre dem inn på den utdanningen de ønsker eller som kan føre til noen penger ekstra. Dette kan indikere at det er den ytre motivasjonen som driver elevene, og at det kan være utfordrende å skape den indre motivasjonen for lesingen, altså den autentiske leseglede.

Jeg opplever det som interessant at Arne og Bente peker på tid som en hemmende årsak til å kunne arbeide med leseglede, da det nødvendigvis ikke trenger å ta så mye tid å skape leseglede. De sier at de ikke har tid til at elevene skal lese romaner med mål om å utvikle leseglede, fordi elevene skal lære så mye annet på denne tiden. På den annen side prioriterer Cecilie at de skal lese romaner med dette som mål hver norsktime. Det mest essensielle her hadde vært at elevene var så glade i å lese at de hadde lest selv på fritiden. Dette sier alle lærerne at de ikke gjør fordi de har så mange andre ting som opptar deres tid. En del av å skape leseglade lesere handler også om å skape engasjerte lesere. Ifølge Guthrie er det også andre momenter en kan arbeide med for å skape engasjerte lesere, ikke bare den indre motivasjonen. Han understreker blant annet at engasjerte lesere har kunnskap om hvordan de skal lese for å forstå. Altså at de evner å anvende bakgrunnskunnskap, organisere den nye kunnskapen og overvåke egen lesing. Videre peker han på at engasjerte lesere er kunnskapsdrevne og at de er sosialt interaktiv i læreprosessen. Med kunnskapsdrevne mener han lesere som er forberedt på forhånd og noterer det de kan om emnet fra tidligere. Det er nettopp dette blant annet Bente fokuserer på i leseundervisningen. Dette er handlinger som kan knyttes opp til flere lesestrategier. Alle lærerne snakker også om at deres elever deltar, samhandler og diskuterer tema i ulike tekster. Jeg opplevde derfor at alle informantene var opptatt av å skape engasjerte lesere.

For å forsøke å svare på forskningsspørsmålet vil jeg si at lesegledens rolle avhenger av den enkelte lærer. Basert på hva informantene fortalte under intervjuene fikk jeg inntrykk av at det var mer fokus på leseglede der læreren var opptatt av det, og hadde som mål med lesingen at

elevene skulle oppleve leseglede. Men likevel arbeidet alle informantene etter John Guthries motivasjonsprogram når det gjelder leseundervisningen og alle var selv engasjerte lesere. Jeg opplevde derfor at alle gjorde ulike tiltak for å styrke lesemotivasjonen til elevene, men det var kanskje ulikt fokus når det kom til målet med lesingen. Arne og Bente forteller at elevene for det meste leser med mål om for eksempel å analysere teksten, mens Cecilie snakker om at elevene noen ganger skal oppleve leseglede som mål. Det som er interessant her er at en analyse av teksten kan vurderes med karakter, som alle lærerne forteller om som elevenes drivkraft for skolearbeid, mens leseglede er en indre glede den enkelte opplever, noe som ikke er målbart. Læreren kan ikke vite i hvilken grad den enkelte elev opplever leseglede, men læreren kan legge til rette for at dette skjer. Dette kan gjøres i form av de ulike tiltakene jeg har redegjort og drøftet tidligere. Det viktigste en som lærer kan gjøre i denne sammenhengen er å prioritere leseglede som en viktig faktor i leseundervisningen. I spørsmålet om hvorfor en bør skape leseglede er svaret at det kan føre til gode følelser og assosiasjoner hos den enkelte elev, men også fordi det kan forplante seg til videre lesing, og ikke minst skriving. Når det gjelder læreverket *Kontekst Tekster 2* kan det bidra til å skape leseglade elever dersom læreren anvender det på en hensiktsmessig måte for sin elevgruppe.

En kan ikke konkludere eller generalisere basert på denne undersøkelsen, men den kan kanskje vise noen tendenser. Videre har arbeidet med denne undersøkelsen fått meg til å lære mye nytt om feltet som jeg kan ta med meg i det videre arbeidet som lærer i skolen. Et hovedfunn er altså at leseglede ikke er direkte prioritert i den praktiske skolehverdagen hos Arne og Bente, mens hos Cecilie var det noe prioritert. De savner konkrete tiltak til hvordan en kan arbeide med dette og forteller om flere utfordringer på grunn av alt elevene skal lære. På den annen side opplevde jeg at informantene innså viktigheten av leseglade elever, og at det kan føre til motiverte elever. Motivasjon og leseglede henger sammen, og dersom elevene på ungdomstrinnet skal være motiverte for skolearbeidet kan følelsen av leseglede hjelpe den enkelte i denne prosessen.

Referanseliste

- Andersen, Per Thomas (2011). «Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen?» *Norsklæreren* (2:11), 15-22.
- Bottenvann, Reidun (2013). «Leselyst i skolen? Et blikk på de siste års lesesatsing i norsk skole». I Waale, May Britt & Krogtoft, Marit (Red.), *Krafttak for lesing i fag*. (s.111-131). Trondheim: Akademika forlag.
- Christoffersen, Line & Johannessen, Asbjørn (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Grønmo, Sigmund (2016). *Samfunnsvitenskaplige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Guthrie, John (2010). «Classroom Contexts for Engaged Reading: An Overview». I: Guthrie, John T., Perencevich, Kathleen C. & Wigfield, Allan (Red.), *Motivating Reading Comprehension*. (s.1-24). London, New York: Routledge.
- Hekneby, Greta (2011). *Skrive – lese – skrive*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Hoem, Knut (2016). *Norskpensum på villspor*. Hentet 14.04.17 fra <https://www.nrk.no/ytring/norskpensum-pa-villspor-1.13241743>
- Kaufmann, Geir & Kaufmann, Astrid (2009). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Krogtoft, Marit (2013). «Krafttak for lesing!» I: Waale, May-Britt & Krogtoft, Marit (Red.), *Krafttak for lesing i fag*. (s.9-24). Trondheim: Akademika forlag.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Langer, Judith (2001). «Beating the Odds: Teaching Middle and High School Students to Read and Write Well». *American Educational Research Journal* (4:38), 837-880.
- Leseth, Anne Birgitte & Tellmann, Silje Maria (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lillesvangstu, Marianne (2007). «Den som leser, settes i bevegelse». I Lillesvangstu, Marianne, Tønnessen, Elise Seip & Dahll-Larssøn, Hanne (Red.), *Inn i teksten – ut i livet*. (s.14-34). Bergen: Fagbokforlaget.
- Maagerø, Eva & Tønnessen, Elise Seip (2015). «Å lese i alle fag». I Maagerø, Eva & Tønnessen, Elise Seip (Red.), *Å lese i alle fag* (s. 15-32). Oslo: Universitetsforlaget.
- Meld.St. 22 (2010-2011). *Motivasjon – mestring – muligheter*. Hentet 08.03.17 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/sec1>
- Pennac, Daniel (1999). *Som en roman. Om gleden ved å lese*. Oslo: Tano Aschehoug.

- Penne, Sylvi (2010). *Litteratur og film i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, Astrid (2011). *Lesedidaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, Astrid & Taube, Karin (2012): «To read or not to read – that is the question» Reading engagement and reading habits in a gender perspective». Egelund, Niels (Red.), *Northern Lights on PISA 2009 – focus on reading* (501:2012). 45-74.
- Skaalvik, Einar. M. & Skaalvik, Sidsel (2015). *Motivasjon for læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solheim, Oddny Judith (2014): «Engasjement som faktor i leseopplæringen». I: Skaftun, Atle, Solheim, Oddny Judith & Uppstad, Per Henning (Red), *Leseboka*. (s.71-93). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Thagaard, Tove (1998). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet 12.02.17 fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Lesing i norsk*. Hentet 18.02.17 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/lesing-i-fag/Lesing-i-norsk1/>
- Utdanningsdirektoratet (u.å). *Grunnleggende ferdigheter*. Hentet 18.02.17 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/>
- Widén Per (2009). «Kvalitativ textanalys». I Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 136–153). Stockholm: Liber.

Vedlegg



Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Morten Bartnæs

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 13.02.2017

Vår ref: 52080 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>52080</i>	<i>Leseglede i skolen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Morten Bartnæs</i>
<i>Student</i>	<i>Lena Johanna Holand</i>

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

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

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering.

Endringsmeldinger gis via et eget skjema,

<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2017, rette en henvendelse
angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Lese glede i skolen”

Bakgrunn og formål

Å kunne lese er en av de grunnleggende ferdighetene i norskfaget. Dette forteller oss noe av viktigheten ved leseopplæringen. Formålet med denne studien er å se nærmere på hvordan lese glede behandles i norskfaget. Her vil fokuset være på lærerens rolle i leseopplæringen, og hvordan den enkelte lærer underviser i dette.

Dette prosjektet er en masterstudie som utføres ved UiT Norges Arktiske Universitet. Mine informanter er valgt på bakgrunn av deres kompetanse i norskfaget, og at de arbeider som norsklærere på ungdomstrinnet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

I denne studien vil jeg intervju ulike norsklærere på to ulike skoler. Det vil være individuelle intervjuer med den enkelte lærer. Her vil jeg stille spørsmål som omhandler den enkelte lærerens undervisningspraksis i forhold til lesing og hvordan dette vektlegges i det daglige. Videre vil spørsmål omkring de ulike lærernes erfaringer når det kommer til elevenes lese glede være av betydning. Opplysningene skal innhentes og registreres ved hjelp av lydopptak.

Jeg vil også foreta en dokumentanalyse av norsklæreverkene skolene anvender. Dette for å finne ut av hvordan fokuset på lese glede er i de ulike verkene.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil bare være jeg som vil ha tilgang til lydopptakene. For å ivareta konfidensialitet vil opptakene bli lagret i et låst skap som kun jeg har tilgang til.

Deltakerne i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Masteroppgaven skal innleveres den 15.mai. Det vil være en masterkonferanse i slutten av mai der prosjektet skal presenteres. Datamaterialet vil anonymiseres når prosjektet avsluttes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan trekke ditt samtykke når som helst uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Lena Holand på mail lho038@post.uit.no eller telefon 97 96 26 86. Det vil også være mulig å kontakte veileder for prosjektet, Morten Bartnæs, på mail morten.bartnaes@uit.no eller telefon 77 66 07 37.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Lesing som grunnleggende ferdighet

1. Hvordan er fokuset på lesing på denne skolen?
2. Setter dere av tid til at elevene får lese?
3. Hvordan organiserer du leseundervisningen?
4. Er det fokus på lesing i alle fag?
5. Synes du at alle lærere er leselærere? Ev hvorfor?

Leseglede

1. Hva legger du i begrepet leseglede? Hvorfor?
2. Hvorfor er det viktig å skape leseglede blant elevene?
3. Hvilke konkrete tiltak iverksetter du i arbeidet med å skape leseglede blant elevene? Hvorfor? Effekter av dette? Er det fokus på leseglede på denne skolen?
4. Opplever du det som utfordrende å skulle skape leseglede blant elever på ungdomstrinnet? Ev hvorfor?
5. Er det forskjeller på gutter og jenter?
6. Fagtekster VS skjønnlitteratur, hva er dine erfaringer her?
7. På hvilken måte kan leseglede være smittsomt? Har du opplevd det i klasserommet?
8. Hvilket fokus var det på elevers leseglede underveis i ditt utdanningsløp?

Engasjement og motivasjon

1. Hva legger du i begrepene engasjement og motivasjon?
2. Hva legger du i begrepene indre og ytre motivasjon?
3. Hvordan arbeider dere med motivasjon? (indre/ytre)? Er dette utfordrende å få til?
4. Hvordan opplever du miljøet i klasserommet? Tilrettelegges dette for å styrke elevenes motivasjon? (Autonomi/selvbestemmelse, kompetanse, tilhørighet)
5. Har dine elever mål med lesingen? Hvordan kan dette påvirke lesingen?

Hva kjennetegner engasjerte lesere?

1. Hvilke av disse momentene vil være mest utfordrende å arbeide med i praksis? Hvorfor?
2. Hva legger du i engasjerte lesere? Er du enig i disse momentene? Noe du vil tilføye?

John Guthries motivasjonsprogram

Forklarer motivasjonsprogrammet for læreren.

1. Mestringsmål – Hvordan arbeider dere når det kommer til dette?
2. Kontroll og valg – Hvordan arbeider dere?
3. Sosiale interaksjon – Hvordan arbeider dere?
4. Mestringsforventning – Hvordan arbeider dere?

5. Interesse – Hvordan arbeider dere?
6. Fokuserer du mer på noen av disse områdene enn andre, evt hvorfor?
7. Hvilket fokus har dere på variasjon og valgmuligheter når det kommer til tekster?
8. Hvordan er tilgangen på ulike tekster for elevene?
9. Høytlesing?

Hva er leseglede på ungdomstrinnet?

1. Tror du det er vanskeligere å skape leseglede på ungdomsskolen vs barneskolen? Ev hvorfor?
2. Hvordan arbeider du med leseglede når elevene møter krevende fagtekster på ungdomstrinnet?

Judith Langers studie av leseferdighet og sosial bakgrunn

Forteller læreren om Langers studie.

1. Hvordan er du som leselærer? Er du oppdatert?
2. Er du selv en engasjert leser?
3. Bruker du mye tid på å forsikre deg om at elevene forstår viktigheten ved lesingen?
4. Ser du på elevenes bakgrunn (kunnskaper og erfaringer) gjennom for eksempel elevsamtaler og logger?
5. Elevene kommer til skolen med ulik kulturell kapital. Forskning viser at det er utfordrende for skolen å skulle utjevne disse sosiale forskjellene. Hva er dine tanker omkring dette? Er dette i fokus på denne skolen? Hvordan fungerer dette i praksis? Har disse elevene en sjanse til å utvikle leseglede på lik linje med andre?

Annet

Noen spørsmål til læreboka/generelt

1. I hvilken grad bruker du læreboka i leseopplæringen?
2. Hvorfor har skolen valgt akkurat dette læreverket?
3. På hvilken måte synes du læreboka fremmer leseglede? Fordeler/ulempes?
4. Bruker du andre hjelpemidler for å skape engasjerte lesere? Hvorfor?
5. Hvordan er elevenes forhold til biblioteket? I hvilken stand er deres bibliotek?