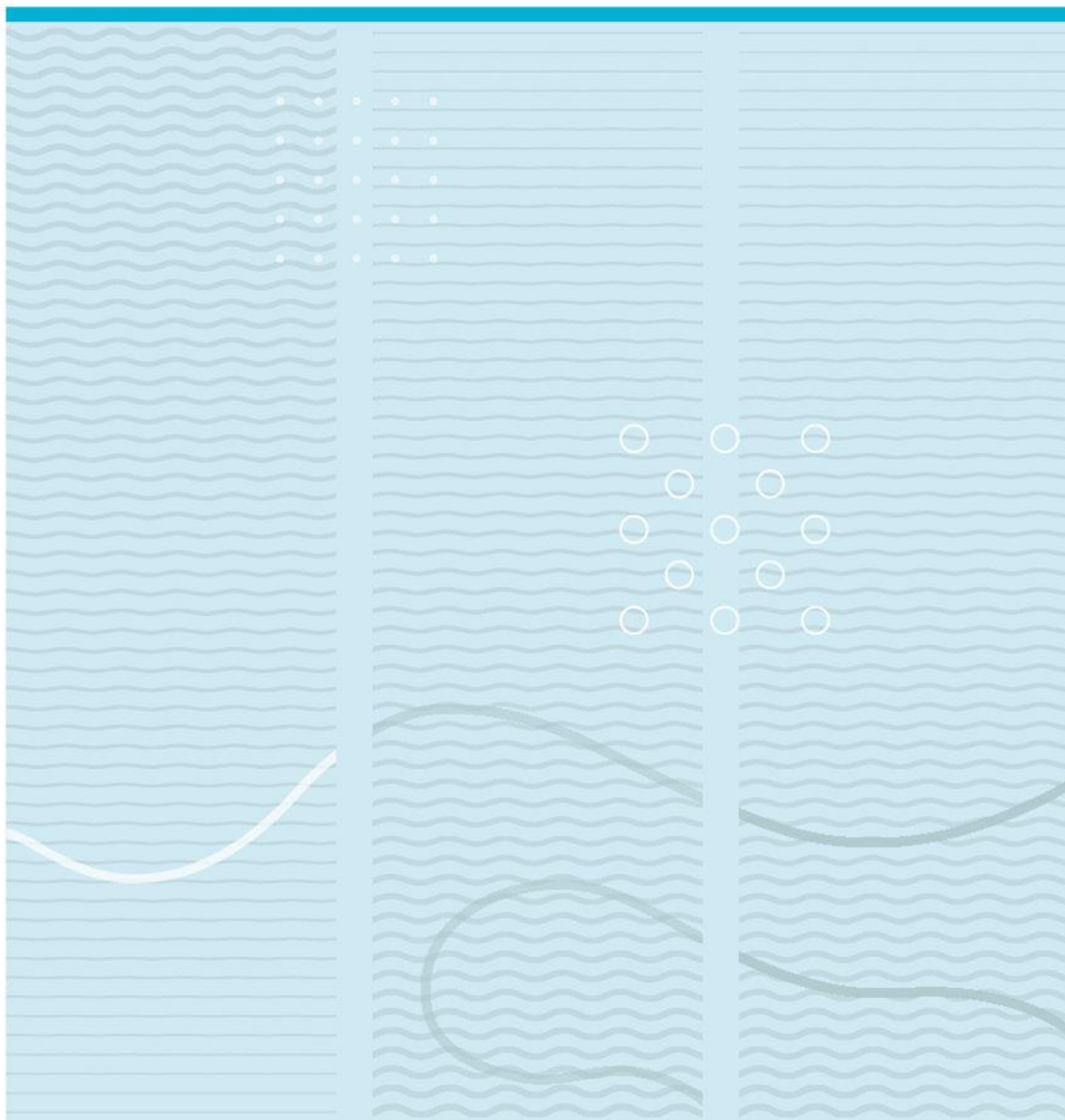


Elisabeth Olsen Rafaelsen

«I dag kunne jeg også svare. Sånn som de flinke elevene!»

En studie av hvordan to lesetiltak kan øke leseengasjement og motivasjon hos lesesvake og umotiverte elever ved lesing av fagtekst



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap
Institutt for språk og litteratur
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Elisabeth O. Rafaelsen

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Resultatene fra PISA 2018 viser at 26 prosent av guttene og 12 prosent av jentene skårer under mestringsnivå 2, som defineres som en nedre grense for den kompetansen i lesing elevene bør ha for å være i stand til å delta i både videre utdanning og fremtidig yrkesliv. Det er en økning i andelen svake lesere, og utviklingen gir grunn til bekymring. I tillegg viser både PIRLS og PISA-undersøkelsene at det er fagtekster som er mest utfordrende for de svakeste leserne. I min lærerhverdag som norsklærer på mellomtrinnet, ser jeg daglig elever som både er umotiverte og uengasjerte ved gjennomgang av fagtekster. Jeg ønsket å finne noen enkle metoder som kunne «koble på» disse elevene, og øke deres deltagelse i undervisningen, uten at det ble for tidkrevende for læreren. Jeg har jobbet ut fra følgende problemstilling: *Hvordan kan små lesetiltak på klassenivå i forbindelse med lesing av fagtekster øke leseengasjementet og «koble på» både lese svake og umotiverte elever?*

Dette er en intervensjonsstudie hvor det er prøvd ut to ulike lesetiltak, Questioning the Author og det jeg har kalt Selvvalgt pensum, i en undervisningssituasjon i to klasser på 6. trinn. Dette er en kvalitativ studie, hvor det er gjort en triangulering av observasjon og samtaleintervju av et utvalg lærere og elever i for- og etterkant av gjennomføring av undervisningsopplegg. Utvalget elever baserer seg på resultater fra kartleggingsprøver, samt lærerens vurdering av elevenes grad av deltakelse i undervisningen. Utvalget lærere jobber på det aktuelle trinnet.

Resultatene fra studien viser at Questioning the Author kan være vanskelig å integrere i undervisningen, fordi det fordrer en justering av måten det arbeides med fagtekst på i klasserommet. Justering av undervisningspraksis tar tid, og krever forarbeid for læreren. Når læreren derimot har tro på metoden og er godt forberedt, kan resultatene tyde på at lesetiltaket både øker engasjementet til elevene, samt avdekker misoppfatninger.

Selvvalgt pensum viste seg å være et lesetiltak som fungerte godt, og som var svært lite tidkrevende for læreren. Resultatene viser en markant økning i engasjementet hos elevene, i tillegg til at elevene i etterkant av lesetiltaket hadde tilgang på multiple tekster i det videre arbeidet med det aktuelle temaet.

Konklusjonen på studien er at det er mulig med enkle lesetiltak å både øke leseengasjementet og motivasjonen til elever som sliter med lesing av fagtekster. Questioning the Author er mer krevende for læreren å sette seg inn i enn Selvvalg pensum, men begge lesetiltakene viste seg å fungere når de ble gjennomført i henhold til tilpasninger av metodene.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Innholdsfortegnelse	3
Forord	5
1 Innledning	6
1.1 Introduksjon av tema.....	6
1.2 Problemstilling.....	7
1.3 Oppgavens struktur	8
2 Tidligere forskning	9
2.1 PIRLS-undersøkelsen	9
2.2 PISA-undersøkelsen - det videre løpet	10
2.3 LISA – hva foregår i norsktimene?	11
3 Teori	13
3.1 Lesing som grunnleggende ferdighet.....	13
3.2 Lesing i dagens tekstsamfunn.....	14
3.3 Skolens tekster	15
3.4 Lesing av fagtekster	16
3.4.1 Kjennetegn ved fagtekster.....	16
3.4.2 Elevenes lesing av fagtekster	16
3.4.3 Lesing av multimodale tekster	17
3.5 Leseengasjement.....	18
3.5.1 Hva kjennetegner elever som sliter med lesing av fagtekster?	19
3.6 Hva er god leseundervisning?	20
3.6.1 Questioning the Author.....	21
3.6.2 Selvvalgt pensum.....	23
4 Metode	27
4.1 Utvalg	28
4.2 Observasjon.....	29
4.2.1 Observatørrollen	30
4.3 Samtaleintervju	31
4.4 Lesetiltak.....	32
4.4.1 QtA.....	32

4.4.2	Selvvalgt pensum	33
4.5	Etikk og personvern	34
4.6	Validitet og reliabilitet	36
4.6.1	Validitet	36
4.6.2	Reliabilitet	38
5	Resultater	39
5.1	QtA	39
5.1.1	Pilot	39
5.1.2	Gjennomføring	40
5.2	Selvvalgt pensum.....	46
5.2.1	Pilot	46
5.2.2	Gjennomføring	47
6	Drøfting.....	53
6.1	QtA	53
6.2	Selvvalgt pensum.....	63
7	Oppsummering	71
7.1	QtA	71
7.2	Selvvalgt pensum.....	72
8	Avslutning	75
	Litteraturliste	76
	Vedlegg	79
	Vedlegg 1: Instruksjon til QtA	79
	Vedlegg 2: Samtykkeskjema for lærerne	80
	Vedlegg 3: Samtykkeskjema for elevene	83
	Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD	86

Forord

Nå er snart to års masterstudie i norskdiraktikk over. Det har vært to slitsomme og intense år, men også utrolig lærerike år. Jeg har lært mye underveis, både av foredragsholdere, pensum og medstudenter. Kunnskapen tar jeg med meg i min videre lærergjerning, og kommer forhåpentligvis mange elever til gode de neste årene.

De to årene på masterstudiet har vært preget av pandemi, hvor store deler av undervisningen har vært digital. Den digitale hverdagen har vært ensom, men vi fikk heldigvis noen fysiske samlinger på USN på slutten. Også selve forskningen ble preget av pandemien, og gjorde det vanskelig å få gjennomført studien. Skolene har vært under sterkt press, med høyt fravær og slitne ansatte. Det har vært sykdom, omstruktureringer og en uoversiktlig hverdag. Jeg er takknemlig for at jeg klarte å komme i mål med prosjektet mitt, til tross for en rekke utfordringer underveis.

Jeg må rette en stor takk til min veileder Anne-Beathe Mortensen-Buan for gode og konstruktive veiledninger. Jeg forlot alltid kontoret ditt ved godt mot.

Jeg må også takke alle elevene og mine gode kollegaer som stilte opp for meg og deltok i studien, til tross for koronafravær og travle dager. Uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave, så tusen takk!

Tusen takk til Ann-Kristin Lydersen som tok seg tid til å lese korrektur på oppgaven i en hektisk hverdag. Du er gull!

Til slutt må jeg takke familie og venner for god støtte i alle oppturer og nedturer underveis. De har det vært mange av! Og en spesiell takk til mannen min og jentene mine for at dere gav meg muligheten til å bruke både helger og fridager til å jobbe med studiet. Tusen takk!

Tønsberg, 21.05.22

Elisabeth O. Rafaelsen

1 Innledning

1.1 Introduksjon av tema

Roe og Jensen (2017, s. 2) skriver at elever som skårer dårlig på leseferdigheter, har dårligere forutsetninger for å klare seg godt videre i livet. OECD har definert reading literacy som evnen til å «forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster, for å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og evner og delta i samfunnet» (Kjærnslien & Olsen, 2013, s. 178). Ut fra dette kan man se lesing som mer enn bare å kunne avkode tekst, og som en viktig kompetanse for å kunne delta i et demokratisk samfunn og være en aktiv samfunnsborger. I et moderne samfunn trenger man innbyggere som innehar gode leseferdigheter, fordi både demokratiske, økonomiske og sosiale funksjoner avhenger av god informasjonsutveksling (Jensen et al., 2020, s. 22).

Store internasjonale studier på lesing som PIRLS og PISA tyder på at norske elever klarer seg bra internasjonalt når det gjelder lesekompetanse, og det har vært en positiv utvikling i antall sterke lesere de siste årene (Gabrielsen & Hovig, 2017; Frønes & Jensen, 2020). Når det gjelder de svakeste leserne, har det derimot ikke vært den samme positive utviklingen. Ifølge PIRLS 2016 var andelen svake lesere stabil på ni prosent (Gabrielsen & Hovig, 2017), mens PISA 2018 viser en økning i andel elever som skårer under mestringsnivå 2 (Frønes & Jensen, 2020). Mestringsnivå 2 er definert som en nedre grense for den kompetansen i lesing elevene bør ha, for å være i stand til å delta i både videre utdanning og yrkesliv. Den høye andelen elever på de laveste nivåene, og den negative utviklingen på ungdomstrinnet, gir grunn til bekymring.

Jeg jobber selv på mellomtrinnet. Hvis vi ser på resultatene på PIRLS og PISA, kan de tyde på at mine elever er i en aldersgruppe hvor den negative utviklingen ikke har startet enda. Det betyr at jeg kan ha mulighet til å påvirke elevenes negative utvikling, og få de på «rett spor», før de kommer opp på ungdomstrinnet. Samtidig har jeg erfart at det er utfordrende å få en del elever til å delta i arbeid med fagtekster. Elever som «koplek seg ut», er ikke bare de elevene som skårer på de laveste nivåene på kartlegginger på mellomtrinnet, men også elever som sliter med motivasjonen. Det kan være grunn til å tro at de umotiverte elevene på mellomtrinnet, er blant de som faller under mestringsnivå 2 på ungdomstrinnet. Årsaken kan være at tekstkompleksiteten øker på ungdomstrinnet. De umotiverte elevene har knekt lesekoden, men har ikke det leseengasjementet eller troen på egen lesing som kreves for å lese for å lære på skolen. Både de svake leserne og de umotiverte leserne har erfaringsmessig en tendens til å gi opp fagtekster før de har begynt å gjennomgå teksten. Men hva kan jeg som lærer gjøre for å få opp engasjementet og motivasjonen til både de umotiverte elevene og de med lav lesekompetanse? Hvordan skal jeg legge opp en undervisning som favner også disse elevene?

LISA-studien, Linking Instruction and Student Achievement-studien, hvor de har undersøkt hva som foregår i norskundervisningen på ungdomstrinnet, tyder på at norsklærere er bevisste på at god leseforståelse er viktig for å lykkes både på skole og i livet, men at det var forbedringspotensialer. Ingen av de observerte lærerne prioriterte for eksempel kritisk lesing av tekst. Det vil si at det meste som foregikk av lesing, var såkalt bekreftende lesing, hvor målet var å se på tekstens innhold. Det ble også i liten grad vektlagt om elevene forsto hva avsenderen i teksten faktisk hadde *ment* eller hvordan elevene selv forholdt seg til teksten (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 202). LISA-studien viser også at de fleste spørsmålene som ble stilt til tekst, handlet om elevenes tolkning eller refleksjoner. Det ble svært sjeldent stilt spørsmål som utfordret elevenes kritiske bevissthet over tekstens kvalitet (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 43). Et annet område hvor det var rom for forbedring, er ifølge elevene selv, lærerens evne til å engasjere og gjøre undervisningen interessant (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 184). Det er bekymringsfullt med tanke på at leseengasjement og elevenes opplevelse av at undervisningen er relevant, ifølge leseforskeren John T. Guthrie (2004), er avgjørende for utviklingen av en livslang lese- og skrivekompetanse.

1.2 Problemstilling

Vi vet at gjennom god leseopplæring kan man gi elevene verktøyene de trenger, slik at de videre i livet klarer å bruke tekster for å nå målene de setter seg (Mortensen-Buan, 2015, s. 201), men da må man først sørge for at elevene er mottakelig for opplæringen. Jeg ønsker å se nærmere på hva vi som lærere kan gjøre for at elevene skal være mer deltakende i undervisningen, og være mottakelig for leseopplæringen vi ønsker å gi dem. Kan man med relativt enkle lesetiltak få elevene med uten at det krever for mye av lærernes tid? Lærere har en hektisk hverdag. Lesetiltakene som eventuelt skal iverksettes, må derfor være lett tilgjengelig og kreve lite forarbeid, samtidig som de må være effektive. Problemstillingen min er derfor:

Hvordan kan små lesetiltak på klassenivå i forbindelse med lesing av fagtekster øke leseengasjementet og «koble på» både lesesvake og umotiverte elever?

Både egne erfaringer og resultatene fra PIRLS 2016 og PISA 2018 tyder på at det er arbeid med fagtekster som er den største utfordringen, både når det gjelder lesesvake og umotiverte elever. Jeg har derfor valgt å konsentrere meg om lesetiltak som kan brukes ved gjennomgang av fagtekster. Etter at lesing ble definert som en grunnleggende ferdighet i Læreplanverket for kunnskapsløftet 2006 (LK06) (Kunnskapsdepartementet, 2006), skal leseopplæring implementeres i alle fag. Det vil si at alle lærere er ansvarlig for leseopplæring i sine respektive fag. Norskfaget har likevel et

særskilt ansvar for leseopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Leseopplæringen i norsk innebærer at elevene skal lære å beherske ulike lesestrategier som er tilpasset formålet, kunne reflektere og vurdere tekst kritisk, og kunne lese sammensatte tekster. Leseopplæringen i norsk innebærer en utvikling fra den grunnleggende avkodingen til å kunne lese, tolke og reflektere over tekst (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Norsklærerne innehar en spesiell tekstkompetanse, og er «spesialister» på leseopplæring. Norsklæreren kan derfor gjerne modellere god leseopplæring for de andre faglærerne, og brukes som en ressursperson i personalet. Det er likevel den enkelte faglærer som har ansvaret for leseopplæring i tråd med det aktuelle fagets premisser. Maagerø og Tønnessen (2015, s. 30) peker på at elevene må utvikle metaspråk i alle fag. De mener metaspråket kan utvikles ved at lærere leser viktige fagtekster sammen med elevene. Lærere på mellomtrinnet underviser gjerne i flere fag, og dette gjelder også norsklærere. Jeg har derfor ikke sett på lesing av fagtekster i norsktimene, men derimot i samfunnsfag og naturfag.

Jeg har undersøkt problemstillingen med utgangspunkt i to forskningsspørsmål:

- Hvordan kan metoden Questioning the Author skape engasjement og «koble på» lesesvake og umotiverte elever ved lesing av fagtekst i samfunnsfag og naturfag?
- Hvordan kan elevenes mulighet til å selv velge pensum, øke engasjementet og «koble på» lesesvake og umotiverte elever ved gjennomgang av fagtekst i samfunnsfag?

En utdyping av metodene QtA og det jeg har kalt Selvvalgt pensum, og en begrunnelse for valget av de to metodene kommer under punkt 3.6, s. 20.

1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven er strukturert i syv kapitler i tillegg til forord, sammendrag, litteraturliste og vedlegg. Kapittel 1 er en introduksjon av tema, i tillegg til at problemstillingen med forskningsspørsmål presenteres. Kapittel 2 tar for seg tidligere forskning, mens det teoretiske bakteppet redegjøres for i kapittel 3. I kapittel 4 beskriver jeg mitt forskningsdesign, i tillegg til å belyse etikk og personvern, validitet og reliabilitet. Resultatene fra studien presenteres i kapittel 5, hvor det både er en beskrivelse av mine observasjoner, samt en analyse etter observasjonene og samtaleintervjuene. I kapittel 6 drøfter jeg resultatene på bakgrunn av teorien. Kapittel 7 inneholder en oppsummering, og avslutningen kommer i kapittel 8.

2 Tidligere forskning

Det er tidligere ikke gjort så mange studier som omhandler hvordan effekten av ulike lesetiltak i hel klasse virker inn på de svakeste leserne eller de elevene som «kopler seg av» når man jobber med fagtekst. Det er derimot gjort flere store studier på lesing og lesekompetanse, og på undervisningen som foregår i klasserommet. Dette er i all hovedsak forskning på ungdomstrinnet, men det er likevel relevant i mitt prosjekt fordi det sier noe om det fremtidige utdanningsløpet til elevene jeg jobber med.

2.1 PIRLS-undersøkelsen

Forskningen min ble gjennomført på 6. trinn, og utvalget av elever som ble observert er valgt ut blant annet på bakgrunn av nasjonale prøver på 5. trinn. Det er derfor naturlig å se nærmere på resultatene fra PIRLS-undersøkelsen. PIRLS, Progress in International Reading Literacy Study, er en ren leseundersøkelse for 10-åringer. PIRLS har blitt gjennomført i 2001, 2006, 2011, 2016 og 2021. Femårssyklusen gjør det mulig å følge aldersgruppens leseutvikling over tid. PIRLS-undersøkelsen består av lesehefter med tekster og oppgaver og et spørreskjema til elever, foresatte, lærere og skoleledere. I 2016 kom også en elektronisk versjon av undersøkelsen, ePIRLS, hvor formålet er å kartlegge elevenes evne til å hente og bruke informasjon de får ved å navigere i fiktive nettsider. PIRLS har, som en av de store internasjonale undersøkelsene Norge deltar i, bidratt til viktig informasjon om elevens leseforståelse. Undersøkelsen kan betraktes som en kvalitetsindikator på lesekompetansen på slutten av det som regnes som den grunnleggende leseopplæringen (Gabrielsen & Strand, 2017, s. 15). Det vil si at de fleste elever har lært å lese, og er i gang med fasen hvor de skal lese for å lære. PIRLS-undersøkelsen gjennomføres på et tidspunkt hvor det er gode muligheter for å identifisere og følge opp elever som sakker akterut i leseutviklingen, og kan sikre en positiv utvikling av leseferdighetene videre fremover.

Resultatene fra PIRLS 2016 viser en klar framgang i lesing fra 2011. Norge ligger over det internasjonale gjennomsnittet, og i Norden er det bare Finland som er bedre enn Norge når det gjelder leseferdigheter. Også på ePIRLS får norske elever gode resultater, hvor det kun er Singapore som gjør det bedre enn Norge. Likevel ligger prosentandelen svake lesere på 5. trinn stabilt fra 2011 på ni prosent. Det vil si at den positive utviklingen ikke har ført til at færre elever presterer på det laveste nivået. Resultatene viser store kjønnsforskjeller, hvor jentene utmerker seg positivt. Dette gjelder også på ePIRLS. Kjønnsforskjellen ble redusert i 2011, men har økt betydelig i 2016. Jentene hadde 22 prosentpoeng mer enn guttene på PIRLS 2016 og 18 prosentpoeng mer på ePIRLS (Gabrielsen & Hovig, 2017, s. 48).

2.2 PISA-undersøkelsen - det videre løpet

PISA-undersøkelsen, The Program for International Student Assessment, er en stor internasjonal undersøkelse hvor det i 2018 deltok omtrent 600 000 15-åringer i 79 land. I Norge deltok omtrent 5800 elever fra 2050 skoler. PISA-undersøkelsen måler kompetansen til 15-åringer i lesing, matematikk og naturfag. I tillegg gir undersøkelsen informasjon om blant annet læringsmiljø og betydningen av elevens hjemmebakgrunn. Undersøkelsen gjennomføres hvert tredje år. Alle fagområdene er med hver gang, men de bytter på å være hovedområde. Lesing har vært hovedområde i 2000, 2009 og 2018. Undersøkelsen er anonym og baserer seg på et tilfeldig utvalg elever. Det vil si at undersøkelsen ikke kan si noe om den enkelte skole eller enkeltelever, men gir kunnskap om norske elever samlet (UDIR, 2019). PISA-undersøkelsen er rettet mot ungdomstrinnet, men er likevel relevant for min forskning. Resultatene fra PISA-undersøkelsen gir en indikasjon på hvordan lesekompetansen vil utvikle seg for mine elever i det videre utdanningsløpet, og dermed hva man må jobbe med på mellomtrinnet for å motvirke eventuelle utfordringer.

PISA-undersøkelsen fra 2018 viser at norske elever presterer signifikant bedre enn OECD-gjennomsnittet i lesing, og i Norden er det bare Finland som skårer bedre enn Norge (Jensen et.al, 2018, s. 6). Resultatene må sees i lys av at OCDE-gjennomsnittet har gått ned over tid, dels på grunn av at flere lavtpresterende land har kommet til, og dels fordi flere deltakerland fra første gjennomføring presterer svakere enn ved første undersøkelse.

I PISA-undersøkelsen fra 2018 har andelen svake lesere økt med fire prosentpoeng fra 2009 og 2015, og omtrent én av fem norske elever regnes som lavtpresterende. Det vil si at elevene presterer under mestringsnivå 2, som vurderes som en nedre grense for kompetansen elever bør ha for å klare seg i videre skolegang og fremtidig yrkesliv (Jensen et.al, 2018, s. 6). Elever som skårer under mestringsnivå 2, kan avkode og forstå enkle tekster, men får problemer når tekstene er lange og komplekse, og innholdet ikke er kjent fra før (Jensen et.al, 2018, s. 8).

Forklaringen på hvorfor det er en økning i lavtpresterende elever, ligger ikke i at det er færre høytprestrende elever. Antallet elever på mestringsnivå 5 og 6 er det samme som i 2015, og signifikant flere enn i 2009. Årsaken er en økning i antall elever under mestringsnivå 2, i tillegg til at de som presterer svakest på leseprøven i 2018, prestere dårligere enn de svakeste elevene i 2015. De ti prosent svakeste elevene i PISA 2018 hadde i gjennomsnitt ti prosentpoeng mindre på leseprøven, enn de ti prosent svakeste elevene i PISA 2015 (Jensen et.al, 2018, s. 6).

Det er i PISA 2018, som ved tidligere PISA-undersøkelser, store kjønnsforskjeller i jentenes favør på leseprøven. På lavt nivå er det 26 prosent gutter og 12 prosent jenter, mens det er 8 prosent gutter og 14 prosent jenter på de høyeste nivåene. I PISA 2018 ser man en økning i lavtprestrende

gutter og jenter, men likevel har de 10 prosent svakeste jentene i gjennomsnitt 72 prosentpoeng mer enn de 10 prosent svakeste guttene. Det vil si at det også blant de svakeste leserne, skårer guttene dårligst. En nærmere redegjørelse for hva som kjennetegner elevene som sliter med lesing av fagtekster, kommer under punkt 3.5.1, s. 19.

2.3 LISA – hva foregår i norsktimene?

LISA-studien, Linking Instruction and Student Achievement, er en kartlegging av undervisningspraksiser, elevoppfatninger og læringsutbytte på ungdomstrinnet. Studien pågikk gjennom et helt skoleår, 2014/2015, hvor totalt 47 ulike klasserom ble filmet under norsk- og matematikkundervisning. I tillegg svarte elever på en spørreundersøkelse om norsktimene og norskundervisningen (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Elevutvalget i min studie går på mellomtrinnet, så det er en aldersforskjell mellom deltakerne i LISA-studien og min studie. LISA-studien vil likevel være relevant for min forskning. Det er grunn til å tro at mye av undervisningen på ungdomstrinnet er sammenfallende med undervisningen på mellomtrinnet, og vil derfor være en indikator på hva som fungerer og ikke fungerer også på mellomtrinnet. I tillegg er det relevant for lærere på mellomtrinnet å ha kunnskap om hvordan undervisningen på ungdomstrinnet foregår. Tekstkompleksiteten øker på ungdomstrinnet, og elevene blir i større grad enn på barneskolen overlatt til seg selv (Guthrie & Davis, 2010, s. 59). Lærerne på mellomtrinnet må forberede elevene på best mulig måte for den videre skolegangen, og det vil da være nyttig å ha kunnskap om hva som foregår i undervisningen på ungdomstrinnet.

LISA-studien viser at det har vært en positiv utvikling blant norsklærere på ungdomstrinnet når det gjelder leseopplæring, og at norsklærerne er bevisste på at lesing er mer enn informasjonsuthenting. Samtidig viser studiene at det er forbedringspotensialer på flere områder (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 46). Det ble blant annet i liten grad gitt eksplisitt forklaring på fremgangsmåten i ulike lesestrategier, og elevene fikk derfor ikke en dypere forståelse av hvorfor en strategi var nyttig eller hvordan den kunne brukes i andre sammenhenger (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 39).

Også når det gjelder å relatere tekstkunnskap til leseforståelse, er det forbedringspotensialer. Når det ble jobbet med sakprosaetekster, var målet som regel relatert til elevenes egen skriving. Det ble ikke eksplisitt kommunisert til elevene at slik tekstkunnskap også er viktig for leseforståelsen. Leseforskerne Nell Duke og David Pearson (2002, jmf Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 39) anser lesestrategien som omhandler undersøkelser av tekstens struktur, som en av de mest sentrale lesestrategiene. De hevder også at leserens bevissthet om forfatterens stil og hensikt med teksten, er et av kjennetegnene på en god leser.

Et annet forbedringsområde var når det gjelder å stille spørsmål til teksten. Ved å stille spørsmål til teksten, kan læreren både påvirke måten elevene leser teksten på, men også modellere ulike måter å lese på. LISA-studien viser at det svært sjeldent ble stilt kritiske spørsmål til tekstens kvalitet, pålitelighet, form og innhold. Ingen av lærerne som ble observert prioriterte kritisk lesing av hverken skjønnlitteratur eller sakprosa. Dette til tross for at kritisk lesing lenge har vært en del av norskfaget. I undervisningen ble det også i liten grad vektlagt hvordan elevene selv forholdt seg til teksten, eller om de forsto hva tekstforfatteren faktisk hadde ment (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 202).

3 Teori

3.1 Lesing som grunnleggende ferdighet

De fem grunnleggende ferdighetene, lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter, er en del av den faglige kompetansen som ligger til grunn for læring og faglig forståelse, og skal implementeres i alle fag. Udir uttrykker det slik: «De er viktige for utviklingen av elevenes identitet og sosiale relasjoner, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

På bakgrunn av en tverrpolitisk bekymring for de svake leseresultatene i de første gjennomføringene av PIRLS og PISA, ble det satt i gang en stor satsing på leseopplæring i norsk skole etter årtusenskiftet. Resultatet var blant annet den nye læreplanen, LK06, hvor lesing ble definert som en av de fem grunnleggende ferdighetene (Gabrielsen & Hovig, 2017, s. 48).

Lesing som grunnleggende ferdighet innebærer at elevene skal kunne lese tekster i ulike sjangre, for ulike formål, ulik lengde og kompleksitet, både digitalt og på papir. Lesing defineres som en kombinasjon av avkoding, forståelse og engasjement. Leseforståelsen er avhengig av den drivkraften som oppstår når vi forstår hvorfor lesingen har en hensikt, og hvorfor det er viktig å forstå en tekst (Roe, 2014, s. 41). Som nevnt tidligere, har OECD definert reading literacy som evnen til å «forstå, bruke, reflektere over og engasjerer seg i skrevne tekster» (Kjærnsli & Olsen, 2013, s. 178). Reading literacy er nødvendig for at elevene skal kunne nå sine mål, utvikle seg og kunne delta i samfunnet. Lesing bidrar ikke bare til at enkeltmennesket utvikler seg, men binder også sammen mennesker og institusjoner, og er en forutsetning for meningsutveksling og tilhørighet i vårt demokrati (Maagerø & Tønnesen, 2015, s. 17).

Norskfaget har et særskilt ansvar for leseopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5), men lesing som grunnleggende ferdighet handler om en kontinuerlig utvikling i samspill med de ulike fagenes tenke- og arbeidsmåter og faglige praksiser (Skaftun, 2015, s. 2). Det gjør alle lærere ansvarlig for å jobbe med lesekompetansen i sine respektive fag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). I beskrivelsen av lesing i de ulike fagene i læreplanen møter vi en bred og sammensatt forståelse av hva lesing er. De ulike fagene tar i bruk ulike tekster når det gjelder sjangre, modaliteter og uttrykksformer (Maagerø & Tønnesen, 2015, s. 18). Det blir derfor viktig at faglærere i de ulike fagene øver opp elevenes lesekompetanse i tråd med fagets premisser.

I rammeverket til PIRLS defineres lesing som evnen til å forstå og bruke de skriftlige språkformene som kreves av samfunnet eller som verdsettes av individet selv (Gabrielsen & Strand, 2017, s. 22). I det ligger det at elevene leser både for å lære, og for sin egen fornøyles skyld. Definisjonen innebærer mer enn bare å kunne avkode og forstå tekst. Lesekompetansen skal også

dekke kravene som stilles til lesing i et videre utdanningsløp, i fremtidig arbeidsliv og deltakelse ellers i samfunnet, ved at leseren må kunne engasjere seg, reflektere og vurdere tekster som blir lest. Dermed blir utviklingen av lesekompetansen en del av skolens dannelsingsprosjekt, hvor elevene skal rustes for aktiv deltakelse i et mer og mer tekstbasert demokratisk samfunn.

3.2 Lesing i dagens tekstsamfunn

Tekstkulturen i samfunnet vårt har gjennomgått store endringer de siste tiårene, og har ført til at vi forholder oss til og deltar i langt flere tekstpraksiser enn tidligere i vårt hverdagsliv. De sosiale interaksjonene er i langt større grad blitt tekstbasert i form av både tekstmeldinger og chattefunksjoner. Vi kjøper sjeldent billetter til buss, kino eller teater i billettluken, men via en app hvor vi må lese og navigere for å finne frem. Blir vi syke, leser vi oss gjerne opp på ulike nettsider, før vi eventuelt bestiller legetime via tekstmelding eller en helse-app. Tekster blir dermed en viktig del av både det sosiale og det kulturelle fellesskapet (Barton & Hamilton, 1998, sitert i Weyergang & Magnusson, 2020, s. 47).

Dagens tekster krever en annen tilnærming og andre lesestrategier, enn de lineære verbaltunge tekstene man tidligere fant på papir. Teknologien har ført til at dagens tekster har høyere grad av multimodalitet ved at verbaltekst kombineres med flere andre modaliteter, som bilder, illustrasjoner, diagrammer, video og auditive ressurser. De digitale tekstene krever en aktivisering av leseren, og krever ofte en kompetanse hvor leseren må kunne navigere og finne frem til den informasjonen de trenger ved å trykke seg frem via hyperlinker. I tillegg har vi i dagens teknologiske samfunn tilgang til enorme mengder tekst som bare er et tasteklikk unna, og det produseres kontinuerlig nye tekster (Weyergang & magnusson, 2020, s. 47).

Et av de viktigste skillene mellom digitale tekster og tradisjonelle trykte tekster, er ifølge lese- og skriveforsker Marte Blikstad-Balas (2016, s. 53), at rekkefølgen en tekst skal leses, i mindre grad blir styrt av forfatteren. Når man leser verbaltekst, må man følge en bestemt «lesevei», eller det Kress (2003) kaller «reading path», som bestemmes av rekkefølgen på ordene. Hvis man bryter med «leseveien» ved å ikke lese ordene i den rekkefølgen forfatteren har bestemt, gir ikke teksten mening. Det vil si at når man leser en tradisjonell, trykt roman, vil det være naturlig å lese den fra start til slutt, slik forfatteren har ment at du skal lese den. I digitale tekster kan leseren i mye større grad selv bestemme rekkefølgen de ulike tekstdelene skal leses i. Lesing av digitale tekster blir dermed en mindre lineær prosess enn ved lesing av trykte bøker.

Tekstmangfoldet elevene i dag møter på skolen, kan by på noen utfordringer. Tidligere var det læreren som styrte hvilke tekster elevene skulle presenteres for på skolen, og kvalitetssikret disse. I dag fører den store tilgangen på digitale tekster, og at mange elever disponerer egen pc, til at

elever i større grad finner tekster selv. Det stilles da større krav til elevenes kritiske kildevurdering. Elevene kan oppleve at de finner motstridene opplysninger på ulike nettsider, og det blir da viktig at elevene har kompetansen som kreves for å vurdere kildene og avdekke feilinformasjon. I tillegg må elevene kunne skape mening av informasjon fra flere ulike tekster samtidig, noe som kan være svært krevende og forutsetter en kompleks lesekompetanse.

3.3 Skolens tekster

Ifølge Marte Blikstad-Balas (2016) kommer lærebokas tekster under samlebetegnelsen «pedagogiske tekster». Det vil si tekster som blir brukt i spesielle læringssituasjoner, og som er nært knyttet opp mot bestemte institusjonelle rammer. Tradisjonelt sett har læreboka vært en samling tekster i papirformat. Blikstad-Balas (2016, s. 73) skriver at «når stadig flere digitale tekster tas i bruk i skolen, er dette ofte som et supplement til lærebøkene». Dette har ifølge Øystein Gilje (2021) endret seg. Skolens tekster har i stadig større grad blitt digitalisert, som en følge av at flere og flere klasserom har blitt det han omtaler som «en-til-en- klasserom» (Gilje, 2021, s. 229). Det vil si at elevene har egne digitale enheter som de bruker i det fysiske klasserommet og som de kan ta med seg hjem. De siste fem årene har det vært en utpreget «hybrid praksis», hvor elevene på alle trinn har jobbet med skoletekster både på papir og skjerm.

Også forlagene har fulgt opp digitaliseringen i skolen ved å presentere digitale læreverk og digitale ressurser, og mange skoler kjøper ikke lenger lærebøker på papir. Historisk sett har læreboka vært mye brukt i planleggingen av undervisning, fordi den har vært skreddersydd for å møte kravene i læreplanen. Ved å følge boka, sikrer lærerne at undervisningen er i tråd med gjeldene læreplan. Ved en slik bruk av læreboka, legger læreboka sterkere føringer for hva som skal skje i undervisningen, enn selve læreplanen (Blikstad-Balas, 2016, s. 74). De skolene som velger å ikke kjøpe inn nye bøker etter fagfornyelsen, men heller kjøper inn ulike digitale ressurser, gir den enkelte lærer et større ansvar for å sikre at alle kompetansemål i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) blir dekket. Løsrivelsen fra læreboka kan gi nye muligheter, og åpne for et mer variert tekstutvalg.

Det er likevel vanlig å dele inn skolens tekster i to grupper. Man skiller mellom de adapterte tekstene, som er utarbeidet med tanke på læring og tilrettelagt med tanke på en bestemt leser, og andre tekster som brukes i skolen, men som i utgangspunktet ikke har læring som formål (Skjelbred, 2019, s. 35). Det er de adapterte tekstene, som Skjelbred (2019, s. 36) omtaler som intenderte skoletekster, som er utgangspunktet for min forskning.

3.4 Lesing av fagtekster

3.4.1 Kjennetegn ved fagtekster

Fagtekster formidler faglig innsikt på en effektiv og fagspesifikk måte, og er sterkt multimodale. De har et krevende fagspråk, særlig med tanke på sammensatte ord, fagord, metaforer og en høy grad av teknikalitet (Skjelbred & Aamotsbakken, 2020, s. 17). I tillegg inneholder fagtekster mange ord og uttrykk som er typiske for fagtekster generelt, og som ofte omtales med den generelle benevnelsen «akademisk språk». Dette er ord som skaper sammenheng og som sier noe om forholdet mellom de ulike tekstelementene. Det akademiske språket gjør teksten konsentrert ved at man ved hjelp av grammatiske sammenslåinger og nominaliseringer, formidler mye informasjon ved bruk av få ord. Dette gjør at man får uttrykt et meningsinnhold på en presis måte (Blikstad-Balas, 2016).

Det kreves en sammensatt lesekompetanse for at elevene skal få maksimalt utbytte av fagtekstene, og de trenger hjelp og veiledning i møte med de ulike fagenes tekstpraksiser og fagspråk. Lesing av fagtekst er en sammensatt prosess, hvor leseren skal hente ut informasjon, tolke den og reflektere over både form og innhold (Skjelbred & Aamotsbakken, 2020, s. 17). Det er også disse tre lesemåtene, hente ut informasjon, tolke og reflektere, som elevene testes gjennom PISA-undersøkelsen (UDIR, 2019).

3.4.2 Elevenes lesing av fagtekster

Som nevnt tidligere må man følge en bestemt «lesevei» ved lesing av verbaltekst (Kress, 2003), for at teksten skal gi mening (se punkt 3.2, s. 14). Også i bilder og sammensatte tekster kan man finne en «lesevei». Denne kan skapes ved at forfatteren blant annet har fremhevet enkelte elementer, eller har brukt plassering til å styre leserens oppmerksomhet mot enkelte elementer i teksten. I sammensatte tekster er «leseveien» ganske åpen. Det vil si at det ikke er nødvendig for leseren å følge «leseveien» forfatteren har konstruert, for å skjønne innholdet i teksten, slik man må i verbaltekst. Selv om «leseveien» er åpen, er likevel alle elementene i teksten fylt med mening, og er viktig for forståelsen av helheten (Kress, 2003). Som sagt, er fagtekster ofte sterkt multimodale. Ifølge Mortensen-Buan (2015, s. 187) er det et problem at elever hopper over de tekstelementene i fagtekster som skal hjelpe deres forståelse, og de er i liten grad oppmerksomme på informasjonen som ligger i andre tegnsystem enn det verbale. Det vil si at elevene i liten grad benytter seg av de tekstlige elementene tekstskaperen har lagt inn i teksten for å hjelpe dem å tilegne seg fagstoffet. Det er først og fremst norskfaget elevene forbinder med leseopplæring, og de tenker ikke nødvendigvis over at det de eventuelt har lært om ulike lesestrategier, kan overføres til andre fag

(Skjelbred & Aamotsbakken, 2020, s. 18). Det er derfor viktig at faglærere i de ulike fagene bevisstgjør elevene på hvordan de faktisk leser, og hva som skal til for å forbedre leseprosessen. Lærerne må modellere ulike lesestrategier i de respektive fagene, slik at elevene får en forståelse av at ulike typer tekster og sjangre krever ulike lesemåter. Dette er en del av den andre leseopplæringen. Elevene har knekt lesekoden, og kan koble lyd og bokstaver sammen. Avkodingen er automatisert, og de kan nå konsentrere seg om å lese for å lære og forstå (Krogtoft, 2013, s. 12)

3.4.3 Lesing av multimodale tekster

Å lese multimodale tekster gir leseren en tilleggsoppgave. Man skal lese de ulike teksttypene forskjellig med hensyn til formål, samtidig som man skal få de forskjellige tekstelementene til å henge sammen. Den fortløpende teksten blir avbrutt av en rekke andre teksttyper, som under ett kalles den ikke-fortløpende teksten. Eksempler på ikke-fortløpende tekst kan være faktabokser, ordforklaringer, bildetekst, illustrasjoner som tidslinjer, diagrammer, grafer, kurver, tabeller, skjemaer, foto, kart og tegninger (Jespersen & Kamp, 2013, s. 33). Den ikke-fortløpende teksten er med for å lette lesingen. Den kan gi leseren et overblikk over emnet og innholdet, og gir ofte mye kompleks informasjon på en enkel og oversiktlig måte. Den ikke-fortløpende teksten utdyper og underbygger den fortløpende teksten, og gir hukommelsesknagger i form av visuelle inntrykk (Jespersen & Kamp, 2013, s. 34). Til tross for at den ikke-fortløpende teksten er ment som hjelp og støtte i lesingen, kan det for elevene være en stor oppgave å finne ut hvilken rekkefølge de skal lese de forskjellige tekstene i (Kress, 2003; Jespersen & Kamp, 2013, s. 33). Det kreves øvelse og kunnskap i å manøvrere blant de ulike teksttypene, og dette er særlig vanskelig for svake lesere. De leser ofte bare den fortløpende teksten, og har problemer med å avkode illustrasjonene som forfatteren har plassert ved siden av teksten, for å hjelpe leseren. Årsaken kan være at de ikke har overskudd til å forholde seg til alle tekstelementene. De får dermed ikke den hjelpen illustrasjonene, ordforklaringene, faktaboksene og lignende er ment å gi dem. I fagtekster er det spesielt viktig å bruke de ulike tekstelementene til å støtte lesingen og forståelsen, da ofte den fortløpende teksten kan være vanskelig å forstå for svake lesere (Jespersen & Kamp, 2013, s. 33).

Tekstene vi leser består generelt av stadig flere modaliteter, men det er spesielt tydelig i digitale tekster. Lesing av digitale tekster innebærer lesing av ikke-språklige prosesser, som navigasjon og en rekke visuelle symboler. At lesing på nett i stadig større grad er multimodal, gjør at den som leser får flere semiotiske ressurser å forholde seg til. Dette gjør lesing mer sammensatt. Et eksempel er bruken av smilefjes som er en av manges hverdagslige tekstpraksiser. Det kan være mange ulike hensikter med smilefjes, og krever mer tolkning av leseren fordi smilefjeset må sees i samspill med andre modaliteter. Et annet eksempel er ulike nettstedet som har utviklet særegne

semiotiske ressurser som kan brukes til å skape mening. Eksempler på dette er «likes» på Facebook, hjerter på Instagram eller retweet på Twitter. En tekst med mange «likes», som mange har retweetet eller som har fått mange hjerter, leses på en annen måte enn en tekst med få «likes», retweeter eller hjerter. Grunnen til dette er at det øker tekstens kredibilitet at mange har vist at de setter pris på innholdet (Blikstad-Balas, 2016, s. 53-57).

3.5 Leseengasjement

Leseforskeren John T. Guthrie (2004, s. 2) definerer leseengasjement som samspillet mellom motivasjon, konseptuell kompetanse, strategier og sosial interaksjon under leseferdighetsaktiviteter. Han mener leseengasjement er avgjørende for utviklingen av en livslang lese- og skrivekompetanse. De elevene som innehar denne kompetansen, har de fire hovedegenskapene som kjennetegner engasjert lesing. For det første er de motivert. De ønsker å lære, og føler tilfredsstillelse ved å lykkes med lesingen. De har tro på egne leseferdigheter, og «står i det» når de møter vanskeligheter til de oppnår forståelse eller fullfører et prosjekt. I tillegg har de kognitiv kompetanse. Det vil si at de har forståelsesferdigheter og kognitive strategier for å lære av tekster. De bruker aktivt sine forkunnskaper, former spørsmål, søker etter informasjon, oppsummerer, organiserer ny kunnskap og overvåker sin egen forståelse når de leser. De er også kunnskapsdrevne. De gjennomgår sine forkunnskaper, og utvider kunnskapen bevisst under lesingen. Til sist er disse elevene sosialt interaktive under læringen. Det vil si at de har en høy produktivitet, og lar seg i liten grad påvirke av sosial distraksjon (Guthrie, 2004, s. 2). Ifølge Guthrie (2004, s. 2) er det for få elever som oppnår en uavhengig lese- og skrivekompetanse.

Roe og Jensen (2017, s. 3) beskriver leseengasjement som den drivkraften som oppstår når eleven innser hvor viktig det er å lese. De mener leseengasjement har en selvforsterkende positiv eller negativ effekt på leseforståelsen. Elever som leser mye blir stadig bedre å lese, mens de som leser lite blir hengende stadig lengre bak i leseutviklingen. Roe (2020) mener også, i likhet med Guthrie, at leseengasjement handler om å komme seg gjennom utfordrende og komplekse tekster. Det mener hun er avgjørende for å klare seg i et stadig mer komplekst og utfordrende tekstbasert samfunn.

Guthrie (2008, s. 11) påpeker også at det er helt avgjørende for leseengasjementet og motivasjonen til elevene, at de finner det de leser relevant for dem. Gibb og Guthrie (2008, s. 83) definerer relevans som sammenhengen mellom elevens følelse av hvem hun eller han er, og teksten som brukes i undervisningen. Det handler om at teksten må skape en relasjon eller tilkobling til eleven. Hver elev tar med seg en bit av «selvet» sitt i møtet med en tekst, og vil lete i teksten etter hvordan teksten er relevant for dem. Temaer eller tekster som forholder seg til deres «selv», vil de

oppleve som interessante. Til tross for at dette ofte ikke er en legitim forventning, tar elevene alltid disse behovene med seg i møte med tekster de møter i undervisningen. Avstanden mellom fagtekster og elevens «selv» kan være stor. Det kan for eleven oppleves som at det å lese fagteksten er å motsi hvem de selv mener at de er. Eleven føler ikke at det de leser er knyttet til dem, og de interne motivatorene fører til en avvisning av fagteksten. Eleven kobler seg dermed fra teksten (Gribb & Guthrie, 2008, s. 86).

Ifølge Sønneland (2018, s. 82) er engasjement noe som deltakere i en kommunikasjonssituasjon sanser som et helhetlig fenomen. Når lærere for eksempel sier at en tekst har fungert godt, er det et uttrykk for lærerens helhetlige opplevelse av timen, og kan forstås som lærerens fornemmelse av engasjement i klasserommet. Likevel kan det være vanskelig å få øye på engasjement hos elevene, fordi det kan komme til uttrykk på forskjellige måter (Nystrøm & Gamoran, 1990, s. 5). Nystrøm og Gamoran (1990, s. 5) mener særlig substansielt engasjement, hvor elevene viser forpliktelse mot faglig substans og involverer seg i det faglige arbeidet, kan være vanskelig for læreren å få øye på. Årsaken er at substansielt engasjement kan føre til at elever oppfører seg på forskjellige måter, for eksempel at elever ser konsentrert ut eller elevene kan stirre ut av vinduet. Likevel mener Sønneland (2018, s. 95) at lærerens fornemmelse av faglig engasjement er noe man kan stole på, og at man kan «måle» engasjementet ved å se på heftigheten eller styrken i kroppsspråket til elevene. Man kan blant annet se på om elevene sitter lent fremover pulten, tilbaketrukket eller bortvendt, om de sitter stille, ligger på pulten eller hopper på stolen (Sønneland, 2018, s. 86). Man skal likevel være forsiktig med å avvise graden av engasjement, hvis det ikke gir seg utslag i eksplosiv eller positiv karakter hos elevene.

3.5.1 Hva kjennetegner elever som sliter med lesing av fagtekster?

Tradisjonelt sett har elever som sliter med lesing blitt sett på som lavtpresterende. Guthrie og Davis (2010, s. 60) mener denne definisjonen må utvides til også å omhandle elever som mangler engasjement og motivasjon for lesing. Ifølge Guthrie og Davis (2010, s. 59) er mange som sliter med å lese på ungdomskolen «avkoblet» fra lesingen. Det er flere faktorer som er årsak til «avkoblingen». Elevene opplever ofte lesingen som kjedelig, de opplever fagtekster som uoverkommelige, de må jobbe mer selvstendig enn på barnetrinnet, og det er i mindre grad sosial støtte fra både lærer og samarbeid med andre elever. I tillegg opplever de ofte at faglitteraturen er lite relevant for dem. Som sagt (se punkt 3.5, s. 18) defineres relevans her som sammenhengen mellom fagteksten som skal leses, og elevens følelse av hvem hun eller han er (Gibb & Guthrie, 2008, s. 83). Når avstanden blir for stor mellom elevens «selv» og fagteksten, kan eleven få en følelse av at «denne teksten er ikke knyttet til meg», og de interne motivatorene fører til at eleven

avviser teksten. De er «avkoblet», og leseferdighetene aktiveres ikke i møte med teksten (Gibb & Guthrie, 2008, s. 86).

Elever som sliter med lesing, har ofte lav selvtillit og liten tro på at de kan forbedre leseferdighetene sine (Guthrie & Davis, 2010, s. 60). Mestringstro er nært beslektet med selvpoplevd ferdighet. Det vil si individets tro på egne ferdigheter og forventninger om å mestre en oppgave. Elever med høy mestringstro vil se på en vanskelig oppgave som en utfordring, og vil øke arbeidsinnsatsen tilsvarende. En elev med lav mestringstro vil derimot forsøke å unngå oppgaver de tror de ikke kan løse. De setter seg ofte lavere mål og er mindre dedikerte ovenfor målene de har satt seg, enn elever med høy mestringstro (Solheim & Gourvennec, 2017, s. 199).

Roe (2017) peker også på at det er sammenheng mellom elevens holdning til lesing og lesekompetansen. Resultatene fra PISA-undersøkelsen fra 2015 viser at de elevene som skåret på de høyeste kompetansenivåene, også er de elevene som har de mest positive holdningene til lesing. Jo høyere mestringsnivå, jo mer positiv holdning til lesing. Samtidig er det de som skårer på det laveste mestringsnivået, som er mest negativ til lesing. Elevene på laveste mestringsnivå oppgir selv at de i utgangspunktet bare leser når de må, aldri for fornøynsens skyld (Roe, 2017, s. 12).

Elever med lavt mestringsnivå på PIRLS-undersøkelsen, klarer i liten grad å finne og skille ut relevant informasjon i «tette» tekster eller kompliserte tabeller, å tolke opplagte grunner og årsaker som kommer frem av teksten, eller å finne og gjengi to eller tre deler med informasjon fra teksten (Lundetræ & Gabrielsen, 2017, s. 155). Resultatene fra PISA-undersøkelsen fra 2015 viser at de som skårer dårligst har problemer med å lese komplekse fagtekster, og da spesielt sammenhengende argumenterende tekster. Her klarer de ikke å forstå tekstens hovedpoeng. I tillegg mangler elevene på laveste mestringsnivå kunnskap om lesestrategier (Roe, 2017).

3.6 Hva er god leseundervisning?

Ifølge PIRLS karakteriseres god leseundervisning som praksiser som tar sikte på å utvikle aktive, engasjerte og motiverte lesere som har erfaring og kunnskap om et mangfold av tekster (Fuglestad & Hoem, 2017, s. 122). Leseundervisningen skal utvikle elever som er strategiske ved bruk av tilnærminger for å forstå og avkode ord, som bygger ny forståelse basert på tidligere erfaringer og kan sammenholde det de har lest med det de vet fra før. Elevene skal utvikle god begrepsforståelse, de skal kunne finne informasjon og tolke det de har lest, og de skal kunne finne sammenhenger, oppsummere og trekke slutninger. God leseundervisning skal utvikle elever som kan reflektere over og vurdere tekstens form og innhold. Den skal utvikle selvstendige lesere, som kan kommentere tekstens innhold ut fra egne meninger, og begrunne synspunkter på en adekvat måte (Fuglestad & Hoem, 2017, s. 122).

Læreren som modell og støtte blir trukket frem som en viktig praksis for å styrke elevenes leseforståelse, i tillegg til noen sentrale lesepraksiser. Det er viktig at elevene lærer å kunne bevege seg inn i teksten for å etablere forståelse, samtidig som de kan bevege seg ut av teksten for å kunne vurdere stil, struktur og innhold. Forskning viser også at ingen annen enkeltfaktor har så mye å si for leseforståelsen, som forkunnskapene leseren bringer med seg inn i teksten. Elevene motiveres gjennom tekster som interesserer dem, og som de selv har fått velge. I tillegg er det utbytterikt å la elevene lese flere tekster om samme tema, altså multiple tekster (Anmarklund & Strømsø, 2014). På den måten kan de få en dypere og mer fleksibel forståelse (Fuglestad & Hoem, 2017, s. 122).

Ifølge Guthrie og Davis (2010, s. 59) kan læreren gi støtte til engasjerende lesing gjennom å bruke seks klasseromspraksiser. For det første må leseopplæringen bygge på mestringsmål, ikke prestasjonsmål. Det vil si at målet med lesingen ikke skal være å fullføre et oppdrag eller få en god karakter, men at elevene skal lese for å forstå innholdet eller lære noe av teksten (Guthrie, 2008, s. 18). For det andre må læreren gjøre leseopplæringen relevant ved at de kopler lesingen til elevopplevelser. Den tredje praksisen handler om å gi elevene et stort utvalg av interessante tekster, og den fjerde er å la elevene velge selv hva de vil lese ut fra tekstmaterialet som foreligger. Den femte praksisen Guthrie og Davis (2010, s. 59) mener gir god støtte, er eksplisitte instruksjoner i viktige lesestrategier. Den siste er å oppmuntre elevene til å samarbeide om de ulike aspektene ved læring.

3.6.1 Questioning the Author

«Questioning the Author», heretter omtalt som QtA, er en strukturert tekstsamtale som ble utarbeidet av McKeown og Beck på begynnelsen av 1990-tallet (Roe, 2014, s. 146). Metodens mål er å få elevene mer engasjert i leseaktiviteter ved å ta ansvaret for vanskelige tekster vekk fra elevene, og overføre det til forfatteren. Svake lesere har ifølge Guthrie (2010) lav selvtillit, og liten tro på at de vil lykkes og forstå det de leser. Dette kan føre til at de vegrer seg for å lese. De ønsker å unngå ubehaget mangelen på forståelse skaper, og «kopler seg av» når det skal gjennomgås fagtekster på skolen. Ifølge Roe (2014, s. 142) beskriver disse elevene seg selv som «dumme», og oppgir det som forklaring på at de ikke ønsker å lese.

Intenderte fagtekster skiller seg fra andre tekster ved det asymmetriske forholdet mellom leser og forfatter, og er sentralt i lesekontrakten mellom den som skriver og den som leser fagteksten (Blikstad-Balas, 2016, s. 75). I intenderte fagtekster skal det formidles et innhold fra en skribent som kjenner stoffet til en leser som ikke kjenner det. Skriftlige tekster er enveiskommunikasjon, hvor tolkningen er overlatt til leseren (Reichenberg, 2007, s. 83). Årsaken til at fagtekster kan være spesielt vanskelig for elever som strever med lesing er konsentrasjonen, både

språklige og innholdsmessige. De mange fagbegrepene gjør fagtekstene utfordrende, og kan føre til manglete forståelse for teksten. Hvis en elev ikke forstår 20 % av ordene i en tekst, får ifølge Monica Reichenberg (2007, s. 83) leseren ingen dypere forståelse av teksten.

I tillegg har fagtekster sjelden en fortellerstemme som kommer tydelig frem, da det ofte er fenomener som blir beskrevet, ikke handlinger (Blikstad-Balas, 2016). Den manglende bevisstheten om at det finnes en forfatter, gjør at mange elever ser på fagtekster som en autoritet (Reichenberg, 2007, s. 99). Det kan føre til at avstanden mellom teksten og leseren blir veldig stor.

Ved å få elevene til å stille aktive spørsmål til forfatteren og komme med forslag til omformuleringer, gjør man elevene til aktive medskapere. Det kan redusere avstanden mellom teksten og leseren. Elevene bevisstgjøres om at tekstens lesbarhet er forfatterens ansvar (Reichenberg, 2007, s. 99), men det er avgjørende at de vet hvorfor dette er nyttig (Roe, 2014, s. 146). Det er for eksempel ikke alltid deres feil at det oppstår problemer med leseforståelsen, men derimot forfatteren som kanskje har utelatt viktige detaljer eller har brukt for vanskelige ord og formuleringer. Ved å stille spørsmål ved forfatterens intensjon, se på hvordan man kan strukturere teksten annerledes, om illustrasjonene kunne vært bedre eller om forfatteren kunne formulert seg klarere, motiveres elevene til å lese med et kritisk blikk uten fare for å selv fremstå som «dum». Elevenes følelse av kontroll øker, og dermed også deres selvtillit som lesere.

Når metoden QtA introduseres for elevene, leder læreren an og modellerer for elevene. Klassen leser tekst sammen, mens læreren tenker høyt om for eksempel hva forfatteren forsøker å si, om teksten gir mening og om forfatteren er tydelig nok. Teksten bør invitere til kritisk tenkning og ikke ha opplagte svar (Roe, 2014, s. 146). I tillegg bør det være en tekst som omhandler et tema som elevene har en viss forkunnskap om, slik at de får trening i å finne ut hva slags informasjon som mangler, hva som er implisitt uttrykt, eller hva de må kjenne til på forhånd for å forstå teksten (Roe, 2014, s. 146). Det vil si at læreren må ha kjennskap til elevens bakgrunnskunnskap om emnet når tekst skal velges, slik at elevene har de rette forutsetninger for å kunne lage gode spørsmål til teksten.

Teksten deles opp i korte avsnitt, og lesingen avbrytes underveis med spørsmål og refleksjoner med etterfølgende diskusjon. Tekstsamtalen er viktig for å få frem ulike oppfatninger, kunne begrunne disse, og på den måten utvikle sin kritiske evne. Diskusjon og samtale kan også være til hjelp til å forstå sammenhenger, få avklart vanskeligheter og oppklare misforståelser. Læreren sammenfatter det aktuelle avsnittet og knytter det til tidligere avsnitt. På denne måten får man frem hva teksten egentlig betyr, og hvordan det de har lest henger sammen med det de har lest tidligere, slik at de får koplet inn sine egne forkunnskaper (Reichenberg, 2007, s. 99).

Når metoden er modellert noen ganger, er elevene klare til å prøve seg på egen hånd, enten i små grupper eller i læringspar. Når elevene får konstruere mening i sosial kontekst, kan det øke mestringsfølelsen og dermed også ha en positiv effekt på holdningen og motivasjonen til å lese (Antonio & Guthrie, 2008). Ved å lese sammen, overvåker de sin egen leseforståelse bedre, og utvikler en mer avansert forståelse for tekster og en kritisk holdning til det de leser generelt (Roe, 2014, s. 148).

I det videre arbeidet blir lærerens rolle å gå rundt å observere og veilede elevene i arbeidet. Metakognisjon er avgjørende for utviklingen av lesekompetanse (Mortensen-Buan, 2015, s. 198). Det handler om at elevene må ha innsikt i egne kognitive prosesser, og forstå hvordan de kan regulerer kognisjonen. Det vil blant annet si at elevene kontinuerlig må vurdere sin egen forståelse av teksten, slik at de blir bevisst på når forståelsen er god og når den er mangelfull. I det videre arbeidet bør derfor elevene skrive ned refleksjoner de gjør seg om hvilke spørsmål de stiller, i hvilken grad spørsmål til forfatteren hjelper dem til å forstå teksten bedre og hvordan de kan bruke dette i andre sammenhenger (Roe, 2014, s. 148). Ved å skrive ned refleksjoner, blir elevens bevissthet rundt egen prosess tydeligere, og de får en større forståelse av nytteverdien av metoden, slik at de kan bruke den på egen hånd i framtidige arbeider.

Metoden fungerer godt for å få elevene engasjert i leseaktiviteter (Mortensen-Buan, 2015, s. 195), men QtA er ifølge Reischenberg (20017, s. 107) en veldig tidkrevende metode som i praksis bare lar seg gjøre av og til. Tidsbruk er et av lærernes vanskeligste dilemmaer i undervisningshverdagen. Valget mellom å komme gjennom flest mulig kompetansemål, eller ta seg tid til det som eventuelt kommer frem i undervisningsprosessen og styrke elevenes forståelse, er en problemstilling lærere må ta stilling til daglig. Det er en utvikling i skolen hvor det blir større og større krav om målte resultater, noe som kan føre til at lærerne i mindre grad prioriterer tid til refleksjon og eksempler, som kan være med på å styrke elevenes motivasjon, forståelse og innsikt (Dalin, 1995, s. 24). På grunn av tidsbruken ved gjennomføring av QtA, mener Reischenberg (20017, s. 107) målet med metoden må være å gi elevene et grunnlag slik at de kan bruke metoden aktivt når de leser på egen hånd.

3.6.2 Selvvalgt pensum

Å skape mening av tekst er avhengig av flere faktorer, som for eksempel hvilke forkunnskaper, personlige erfaringer og interesser leseren har, og hvilket mål leseren har for å lese nettopp denne teksten. Dette er faktorer som har avgjørende betydning for hvordan vi leser en tekst. Hvis vi leser en tekst om et tema vi vet mye om, kan vi koble ny informasjon med relevant informasjon vi vet fra før. Da blir forforståelsen konstruert uten bevisst innsats, og vi legger ikke merke til at vi leser og

forstår. Når vi derimot leser om et emne vi har liten kunnskap om, krever lesingen mer innsats, fordi vi bevisst må søke etter relevant forkunnskap, siden disse ikke aktiveres automatisk (Palincsar & Schutz, 2011, sitert i Weyergang & Magnusson, 2020, s. 62). Forskning viser at ingen annen enkeltfaktor har så mye å si for leseforståelsen, som forkunnskapene leseren bringer med seg til teksten (Samulstuen & Bråten, 2005, s. 124). Guthrie et al. (2004, s. 61) mener læreren må bruke konseptuell bakgrunnskunnskap som stillas for at elevene skal forstå informasjonen i en ny tekst. Det vil si at læreren må gi elevene en detaljert og flersidig kunnskap om emnet, slik at de tilegner seg begrepsforståelse, før de leser en ny fagtekst. Når man for eksempel skal lese en fagtekst om våtmark, kan læreren i forkant presentere ulike typer våtmark, våtmark som rike habitater for dyreliv og hvor man finner våtmark. På denne måten kan man bruke forkunnskap til å skape et ønske hos elevene om ny kunnskap, og dermed øke nysgjerrigheten og lysten til å lese for å lære mer.

Språkforsker Mary Macken-Horarik snakker om at det er tre domener for læring. Dagliglivets domene, som handler om dagliglivet hjemme og i de nære omgivelser. Det spesialiserte domenet, som handler om de spesialiserte fagområdene på skolen, og den offentlige kommunikasjonen, som hun kaller det kritiske domenet eller refleksjonsdomenet (Macken-Horarik, 1996, 1998, sitert i Maagerø & Tønnesen, 2015, s. 21).

Dagliglivets domene handler om læring av dagliglivets kunnskap og språk, og foregår gjennom hele elevens liv. Hva elevene lærer, avhenger av de erfaringene de gjør i livet utenfor skolen. Denne læringen foregår ofte gjennom muntlig kommunikasjon, men også gjennom et mangfold av tekster som leses. De møter for eksempel tekster som huskelapper, beskjeder, tekstmeldinger, e-poster, tekster på sosiale medier som Facebook, Instagram og Snap Chat, matoppskrifter, reklamer, PC-spill og så videre. Mange av tekstene er sammensatt av ulike meningsskapende ressurser, og krever at leseren både kan lese flere semiotiske systemer samtidig, og se disse systemene i forhold til hverandre (Maagerø & Tønnesen, 2015, s. 22).

Hvilke tekster elevene møter i dagliglivets domene, avhenger av familien de vokser opp i, og hvilke aktiviteter de er opptatt av. Noen elever kommer fra familier hvor de får erfaring fra et stort tekstmangfold, mens andre elever kommer fra hjem hvor tekstmangfoldet er mindre. Noen elever opplever at leseerfaringen de har hjemmefra gir god støtte til tekstene de møter på skolen, og at noen av dagliglivets tekster og skolens tekster er sammenfallende. Dermed føles ikke skolens kultur fremmed for disse elevene. Andre elever opplever derimot at tekstene de leser hjemme har liten plass i skolen, og deres leseerfaring fra dagliglivets domene samsvarer ikke med det som kreves av dem som lesere på skolen. Elevene som opplever at leseerfaringen hjemmefra gir god

støtte i lesingen på skolen, ser i større grad sammenheng mellom dagliglivet og skolen, enn de som har lite støtte fra leseerfaringene fra hjemmet (Maagerø & Tønnesen, 2015, s. 23).

Likevel vil nok mange elever oppleve at det kan være en kulturforskjell mellom tekstene de møter i dagliglivet og tekstene de møter på skolen, både når det gjelder språk og sjanger (Maagerø & Tønnesen, 2015, s. 23). Ved å bruke tekster fra dagliglivets domene i undervisningen, kan man gå fra det kjente og nære, og over til det som er nytt og mer krevende (Maagerø & Tønnesen, 2015, s. 23). Ved at elevene får ta med seg dagliglivets tekster inn i skolen og undervisningen, kan elevene få mulighet til selv å finne lesestoff som interesserer dem og som er på deres eget nivå (Anmarklund & Strømsø, 2014).

Også Guthrie (2008) mener elevenes engasjement styrkes ved at de får tilgang til variasjon og valgmuligheter når det gjelder tekster de skal jobbe med, og gjerne tekster medelever har anbefalt. Når elevene selv får finne tekster, kan det gi dem en opplevelse av at de har kontrollen selv og får ta egne valg. Det kan føre til at elevene får et sterkere eieforhold til det de leser og jobber med, og dermed øker det interessen og engasjementet.

3.6.2.1 Lesing av multiple tekster

Begrepet multiple tekster blir brukt i forskningslitteraturen om flere tekster som handler om det samme temaet, men kan variere i vinkling, framstillingsform, sjanger og uttrykksmåte. Tekstene kan inneholde både overlappende, unike og motstridene informasjon. De kan være både tradisjonelle tekster som bøker, tidsskrifter eller aviser, og de kan være nyere sjangre innenfor digitale tekster. Disse har ofte en annen struktur med for eksempel hyperlinker, og legger opp til sosial interaksjon (Weyergang & Magnusson, 2020, s. 62). I rammeverket til PISA er multiple tekster definert ved at de har ulike forfattere og er publisert på ulike tidspunkter (Weyergang & Magnusson, 2020, s. 59).

Mye tyder på at det er krevende å lese multiple tekster, fordi det å lære og forstå flere motstridende tekster, er en mer krevende oppgave enn å lære fra og forstå enkelttekster. Når elevene skal konstruere mening basert på multiple tekster, involverer det flere prosesser. Leseren må evne å finne, evaluere og benytte ulike informasjonskilder for å konstruere en meningsbærende representasjon om et emne (Anmarkrud et al., 2014). Det vil si at leseren må konstruere en overordnet forståelse av emnet, altså en forståelse av forholdet mellom de ulike tekstene (Bråten et al., 2020).

Forskning tyder likevel på at det er utbytterikt for elevene å lese multiple tekster. Det kan føre til en dypere og mer fleksibel forståelse (Anmarklund & Strømsø, 2014). Bråten et al. (2020), konkluderer med at arbeid med multiple tekster gir mange nye muligheter, for eksempel når det

gjelder engasjement, integrert forståelse og sosial interaksjon. Også leseforståelsen styrkes når elevene får en dypere forståelse av et tema eller emne gjennom å lese et mangfold av tekster (Guthrie, 2008, s. 11), og elevene bør få belyst nye tema gjennom mange ulike tekster (Guthrie, 2008). Forskning på elever på 5. trinn viser at elever som har lest multiple tekster, også kan gi mer modne og komplekse forklaringer om et gitt tema (Gilje m. fl., 2016). Mye tyder altså på at dette er en arbeidsmetode som er givende og læringsrik for elevene, men den er svært krevende å få til i praksis, fordi arbeid med multiple tekster krever mye forarbeid av læreren (Anmarklund & Strømsø, 2014).

Lesetiltaket Selvvalgt pensum dreier seg om at elevene får i lekse å finne en tekst hjemme som de skal lese om et gitt tema. Tekstene de har funnet hjemme, tas med tilbake til skolen, enten i form av en link, en tekst eller et skjermbilde. Læreren kan da enkelt samle tekstene på en felles digital plattform, som for eksempel OneNote. På denne måten får elevene et stort utvalg tekster å lese i det videre arbeidet med et tema eller emne, uten at det krever forarbeid for læreren.

Videre i denne oppgaven vil jeg ta med meg både QtA og Selvvalgt pensum, som jeg har redegjort for ovenfor. Jeg har valgt disse to metodene, fordi forskning viser at begge metodene har en positiv effekt på lesingen til elevene. QtA, ved at elevene får en bevissthet om at det er også forfatteres ansvar når elevene ikke forstår en tekst eller en tekst ikke fungerer. Ved Selvvalgt pensum får elevene aktivert sine forkunnskaper før man starter på nytt tema, i tillegg til at klassen får tilgang til multiple tekster om temaet de skal jobbe med. De to lesetiltakene kan også brukes i kombinasjon. Når man gjennomfører lesetiltaket QtA, bør elevene ha en viss forkunnskap. Ved å gi elevene Selvvalgt pensum i lekse i forkant av gjennomføringen av QtA, har elevene de forkunnskapene de trenger for å vurdere fagteksten.

Jeg har ikke brukt QtA slik metoden er beskrevet ovenfor, men har gjort tilpasninger. Både ut fra egen erfaring og etter samtale med lærerne i studien min, er lærerhverdagen preget av tidspress. Mine tilpasninger av QtA er ment å gjøre metoden bedre egnet til å gjennomføre i en hektisk undervisningshverdag. Mine tilpasninger blir nærmere beskrevet under punkt 4.4.1, s. 32.

4 Metode

Studien har en sosialkonstruktivistisk tilnærming, hvor man ser på kunnskap som en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosiale samhandlinger, og som dermed er i stadig endring (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Når man studerer sosiale fenomener, er det umulig å skille forskeren fra objektet som studeres. Forskeren vil alltid være i en interaksjon med den eller det hun eller han studerer, og kan derfor ikke hevde at hun eller han har et nøytralt blikk på virkeligheten. Forståelsen av verden skjer i en kontinuerlig dialog mellom forsker og forskningsobjekt, og virkeligheten blir derfor konstruert sammen med andre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49).

Det er vanlig å skille mellom kvalitativ og kvantitativ forskning, hvor disse gjerne har blitt sett på som motsetninger til hverandre. Hovedforskjellen mellom kvalitativ og kvantitativ forskning, er at kvalitative metoder innhenter informasjon om virkeligheten gjennom ord eller språk, mens kvantitative metoder er basert på informasjon om virkeligheten via tall (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Ved valg av metode, må man velge det forskningsdesignet som egner seg best til å gi svar på problemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 61). Kvalitative studier innebærer intensive undersøkelser med et begrenset antall deltakere, der hovedhensikten er å få tak i variasjon og mangfold av fortolkninger og opplevelser (Jacobsen, 2015, s. 141). Den kvalitative forskningen har som mål å prøve å forstå meningen forskningsobjektet har konstruert i forhold til sin livsverden og sine erfaringer, og på den måten rettes oppmerksomheten mot deltakernes perspektiv, og hvordan dette samspiller med forskerens perspektiv. Ut fra min problemstilling, hvor jeg skal se på hvordan de to lesetiltakene QtA og Selvvalgt pensum kan påvirke lesesvake og umotiverte elevers engasjement i en undervisningssituasjon, vil det være naturlig å velge kvalitative metoder. Gjennom en kvalitativ studie kan jeg som forsker oppnå nærhet til mine forskningsobjekter, og på den måten få innsikt i hvordan de fortolker virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 92). Det er kunnskap som kan ha overføringsverdi også til andre klasserom. Svakheten med min studie er at den ikke kan generaliseres på grunn av studiens størrelse. Dette er en liten studie med få deltakere.

Det epistemologiske ståsted i kvalitativ forskning er at kunnskap skapes i møte mellom forsker og forskningsdeltaker. Ut fra et slikt syn er ikke observasjon alene en tilstrekkelig måte å samle inn datamaterialet på. Ved observasjon er det kun forskerens blikk på prosessen som kommer fram med sin subjektivitet og antakelser, og som i lys av dette gjør sine tolkninger og analyser. Empirisk materiale, hvor deltakernes meninger ikke blir tatt i betraktning annet enn gjennom forskerens observasjoner, er derfor ikke tilstrekkelig i kvalitativ forskning innenfor et konstruktivistisk perspektiv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114). Forskerens bakgrunn må alltid tas

i betraktning. Forskeren kan ikke være fullstendig objektiv, og det er heller ikke et mål, men man må være klar over at forskerens forkunnskaper og antakelser vil prege hvordan observasjonene blir tolket og analysert. Mange forskere hevder at man bør få tak i hvordan menneskene tolker den sosiale virkeligheten, for å få en virkelig forståelse av sosiale fenomener. Det kan kun gjøres ved å både observere dem og la dem snakke med sine egne ord. Trianguleringen av observasjon og åpne intervjuer trekkes frem som idealer på feltarbeid. Gjennom slike åpne tilnærminger, får man frem hvordan menneskene selv konstruerer virkeligheten, og man får frem variasjoner og nyanser som ligger i ulike fortolkninger (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 99). Jeg har derfor brukt en triangulering av observasjon og samtaleintervju, for å hente inn datamateriale til forskningen min. Jeg har gjort samtaleintervju med de to lærerne som deltok i studien og de elevene som utmerket seg under observasjonen, enten ved å delta aktivt eller ved å ikke delta. Jeg gjorde samtaleintervjuene for å få en utdyping av mine observasjoner, slik at jeg fikk et mest mulig helhetlig bilde av hva som skjedde i klasserommet. Gjennom samtaleintervju kan jeg som forsker få kjennskap til deltakernes meninger knyttet til det som er observert, og kan bidra til at jeg får utvidet helhetsforståelsen min (Postholm & Jacobsen, 2018, s.128).

4.1 Utvalg

Studien er en intervensjonsstudie med to ulike lesetiltak, QtA og Selvvalgt pensum, som er prøvd ut i undervisning i to ulike klasser, med to ulike lærere. I tillegg har jeg gjennomførte en pilot med en tredje klasse og en annen lærer. Deltakerne i min studie er elever på 6. trinn ved skolen jeg jobber. Det er 64 elever på trinnet, fordelt på tre klasser. Jeg gjennomførte en pilot med en av klassene, og selve studien i de to andre klassene, Klasse A og Klasse B. Det var 46 elever til sammen i de to klassene som deltok i studien, men jeg gjorde et utvalg på 21 elever. Utvalget elever var basert på resultater fra nasjonale prøver på 5. trinn, Carlsten leseprøve fra 6. trinn, i tillegg til de elevene som lærerne mente vanligvis var «avkoblet» under lesing av fagtekster. Utvalget lærere som deltok i studien, ble valgt av praktiske årsaker. Det var lærere som jeg til daglig jobbet sammen med på trinnet, og som derfor var lett tilgjengelig for samarbeid. Det var to menn og en kvinne. Den ene mannlige læreren gjennomførte piloten, mens de andre to deltok på selve studien. Alle tre har mange års erfaring som lærere, og har jobbet på denne skolen i mange år. Lærerne kjenner elevgruppen som deltok i studien svært godt, etter å ha jobbet i de aktuelle klassene i flere år. De har alle kompetanse i norsk, i tillegg til at de har kompetanse i det faget de underviste i under utprøving av lesetiltakene.

Nasjonale prøver er en elektronisk prøve skolene pålegges av utdanningsdirektoratet å gjennomføre på 5., 8. og 9. trinn. Formålet er å gi skolene kunnskap om elevenes grunnleggende

ferdigheter innen lesing, regning og engelsk. De nasjonale leseprøvene måler de samme leseprosessene som PISA, og har sammenlignbare tekster og oppgaveformater (Jensen et al., 2020, s. 23.) Prøvene gir resultater på individ-, gruppe- og skolenivå, og skal danne grunnlag for videre kvalitetsutvikling på alle nivåer i skolesystemet (Udir, 2019, s. 1). Resultatene er delt inn i 3 mestringsnivå, hvor nivå 1 er laveste skår. De elevene på 6. trinn som skåret på nivå 1 på nasjonal prøve i lesing på 5. trinn, var ut fra denne kartleggingen de svakeste leserne på trinnet den gang.

Carlsten leseprøve er en kartleggingsprøve som gir informasjon om både lesehastighet og leseforståelse. Den baserer seg på en skjønnlitterær tekst, hvor elevene skal gjøre oppgaver underveis, innen en tidsramme på 10 minutter. Carlsten leseprøve gjennomføres hvert år på vår skole, og gir derfor ferskere resultater enn nasjonale prøver, som elevene tok for ett år siden. Resultatene fra Carlsten leseprøve som ble tatt på 6. trinn, gir et nesten identisk resultat som de nasjonale prøvene på 5. trinn, hva angår de svakeste leserne.

4.2 Observasjon

I kvalitativ forskning skal observasjoner gjennomføres i naturlige situasjoner (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113), som i denne studien er en undervisningssituasjon. Undervisningssituasjoner som observeres vil ikke være helt naturlig, fordi det er en eller flere observatører til stede, og i dette tilfellet skulle lærerne i tillegg gjennomføre et opplegg de hadde fått av meg. Til tross for dette, har lærerne forsøkt i størst mulig grad å gjennomføre opplegget som en naturlig undervisnings økt.

Min studie har som mål å finne ut om små lesetiltak kan øke leseengasjementet og «koble på» både lesesvake og umotiverte elever. For å finne svar på om engasjementet hadde økt, observerte jeg elevene med utgangspunkt i kjennetegnene Guthrie (2004, s. 2) beskriver som hovedegenskaper på engasjert lesing. Som beskrevet tidligere i oppgaven (se punkt 3.5, s. 18), mener han det er fire egenskaper som kjennetegner engasjert lesing. Elevene er motivert og ønsker å lese, de har kognitiv kompetanse, de er kunnskapsdrevne og de er sosialt interaktive og lar seg i liten grad påvirke av sosial distraksjon. I mine observasjoner har jeg valgt å konsentrere meg om elevenes kognitive kompetanse og den sosiale interaksjonen. Grunnen til at jeg har valgt å se på to av de fire kjennetegnene, er at kognitiv kompetanse og sosial interaksjon enklere lar seg observere enn om elevene er motivert for å lese eller kunnskapsdrevne. Den kognitive kompetansen kan komme til uttrykk ved at elevene deltar i helklassesamtalen ved å både dele forkunnskaper og stille spørsmål, mens sosial interaksjon kan observeres ved å se på i hvor stor grad elevene påvirkes av sosial distraksjon. Både motivasjon for å lese og om elevene er kunnskapsdrevet, er indre egenskaper som ikke nødvendigvis gir seg utslag i noe som lar observere. Jeg har også sett på

hvordan kroppsspråket til elevene kan tyde på engasjement (se punkt 3.5, s. 19), i form av blant annet blikkretning og kroppsbevegelser (Sønneland, 2018, s. 86).

4.2.1 Observatørrollen

Observatørrollen har blitt delt inn og kategorisert på flere ulike måter. Gold satt i 1958 navnene «fullstendig observatør», «observatør-som-deltaker», «deltaker-som-observatør» og «fullstendig deltaker» på de ulike observatørrollene. Disse rollene kunne igjen plasseres i grad av deltakelse og grad av avstand. De ulike rollene beskriver forskerens tilknytning til situasjonen som skal observeres (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115).

I 1994 beskrev Adler og Adler observatørrollen som tre medlemskapsroller. De ulike rollene beskriver hvor aktiv forskeren er inne i prosessene som skal observeres. De tre ulike medlemsroller er «perifer medlemsrolle», «aktiv-medlemsrolle» og «fullstendig-deltaker-rolle» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 116).

Savin-Baden og Major beskriver i 2013 observatørrollen gjennom fem forskjellige deltakerroller som beskriver distansen mellom forsker og deltakere. De deler inn i «den perifere deltakerrollen», «den passive deltakerrollen», «den balanserte deltakerrollen», «den aktive deltakerrollen» og «den fullstendige medlemskapsrollen» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 116).

Observasjonen i min forskning har foregått på min egen arbeidsplass. Min rolle er derfor på ingen måte nøytral i og med at jeg kjenner elevene og lærerne, og de kjenner meg. Min rolle som observatør vil også bli preget av dette kjennskapet og den forkunnskapen vi har om hverandre. Under observasjonen tok jeg det Gold beskriver som «observatør-som-deltaker»-rollen. Det vil si at jeg ikke deltok i undervisningsaktivitetene, og svarte ikke på spørsmål fra elevene som hadde med undervisningen å gjøre. Jeg snakket likevel med elevene om hva jeg gjorde i rommet, og hvorfor jeg var der. Denne rollen samsvarer med den medlemskapsrollen Adler og Adler beskriver som en «perifer medlemskapsrolle», hvor forskeren forsøker å utvikle en forståelse for deltakeres perspektiv, uten å involvere seg i selve aktiviteten. Rollen tilsvare det Savin-Baden og Major beskriver som «den balanserte deltakerrollen», hvor forskeren forsøker å finne balansen mellom rollen som «insider» og «outsider» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 116).

Jeg hadde en forventning om at observatørrollen skulle by på utfordringer i form av at elevene skulle være opptatt av meg, og forstyrre dem i undervisningen. Det viste seg å ikke stemme. Da elevene hadde fått forklaring på hvorfor jeg var der, valgte de å overse meg helt. Det samme skjedde i begge klassene.

Observasjonsrollen min byr likevel på noen implikasjoner. Jeg var alene inne som observatør, og måtte observere ti elever i Klasse A og elleve elever i Klasse B. Jeg fikk dermed ikke

med meg alt som skjedde. Ved å stille opp kameraer i alle hjørnene, og ved å ha lydopptaker midt i rommet, ville jeg nok fanget opp mer av det som forgikk. Det er en svakhet ved studien min. Jeg valgte likevel å gjøre det på denne måten, fordi jeg tror at det å fylle rommet med teknisk utstyr, ville vært mer inngripende i undervisningen enn at jeg satt på en stol i hjørnet. Målet var en mest mulig naturlig situasjon, og derfor valgte jeg denne måten å gjøre det på.

4.3 Samtaleintervju

I litteraturen om intervju som metode, vil man finne ulike forståelser av hva et intervju er. Den mest ustrukturerte formen for intervju er samtaleintervju. Det er en uformell samtale, der begge parter har stor frihet til å vinkle samtalen, og hvor intervjuet i liten grad er planlagt på forhånd (Bjørndal, 2017, s. 12). Til tross for at det er et lite forberedt intervju, og intervjuobjektet har stor påvirkning på hvordan intervjuet forløper, kan samtaleintervjuet gi sentral informasjon. Fordelen med samtaleintervjuet er at det ikke trenger å arrangeres i en spesiell kontekst, og man får mulighet til å samle inn ny og tidvis overraskende informasjon om den pedagogiske situasjonen. Ulempen med denne typen intervju, er at det er vanskelig å sammenligne data fra andre intervjuobjekt og å kunne gi generelle og systematiske svar på et spørsmål. I tillegg vil den som utfører intervjuet i stor grad kunne påvirke intervjuobjektet, og det kan være vanskelig å skjerme intervjuet fra forstyrrelser (Bjørndal, 2017, s. 109).

Jeg hadde samtaleintervju med en av lærerne i utvalget mitt før gjennomføringen av observasjonen. Intervjuet omhandlet hva de tenkte var utfordringene ved gjennomgang av fagtekster i sine respektive klasser, og hvilke elever de mente var «avkoblet» under undervisningen. Jeg presenterte de to lesetiltakene, og vi snakket om deres tanker om både QtA og Selvvalgt pensum. Jeg hadde et nytt samtaleintervju med lærerne umiddelbart etter gjennomføringen. Da fikk de fritt fortelle om deres generelle opplevelse av undervisningsøkten. Jeg fikk de også til å spesifisere hvordan de opplevde utvalget av elever som deltok i min studie, og beskrive engasjementet de kunne fornemme i timen. De beskrev observasjoner de gjorde seg underveis i undervisningsøkten, og om det var noe spesielt de hadde merket seg med. De fortalte hva de opplevde som positivt, og hva de opplevde som utfordrende eller vanskelig. I tillegg snakket vi om hvorvidt de to lesetiltakene var noe de kunne tenke seg å bruke i framtidig undervisning.

Elevene snakket jeg med i avslutningen av undervisningsøkten, før de tok pause. Jeg stilte spørsmål til de elevene som utmerket seg, enten ved å delta aktivt eller ved å ikke delta. Spørsmålene ble stilt i klasserommet sammen med de andre elevene, og fremstod som en uformell samtale. Jeg valgte å gjøre det på denne måten, fordi jeg ville ha umiddelbare svar. En svakhet med denne formen, var at elevene kunne bli distraheret av de andre i klassen og tilpasse svarene sine i

forhold til forventningene til klassekamerante. På den andre siden ville nok det å ta de med ut en og en, ført til at elevene kunne følt at intervjusituasjonen ble veldig alvorlig. Det kunne ført til ubehag hos elevene at de måtte stå til ansvar for meg som er læreren deres, ved å bli tatt ut og stilt spørsmål til deres deltagelse. Særlig de elevene som unnlot å delta, kunne følt dette som ubehagelig. Jeg stilte derfor spørsmålene i situasjonen, og gjorde samtalen som en mest mulig naturlig del av undervisningsøkten.

Når det gjelder QtA spurte jeg de elevene som deltok i helklassesamtalen, hva som gjorde at de valgte å delta i helklassesamtalen. Jeg spurte også de som valgte å sitte uten å rekke opp handa, hva som gjorde at de ikke ville delta i samtalen.

Under observasjonen av Selvvalgt pensum, stilte jeg spørsmål om hvilken tekst elevene hadde lest hjemme, om de hadde lært noe om temaet hjemme, hva som gjorde at de som deltok aktivt gjorde det og jeg spurte de som ikke deltok om grunnen til dette.

4.4 Lesetiltak

Jeg ønsket å se hvilken effekt lesetiltak på klassenivå, som kan gjøres med enkle grep for læreren, hadde på elever som var umotivert og strevde med lesing av fagtekster. Lesetiltakene skulle kunne gjennomføres som en del av en travel undervisningshverdag, og det var derfor vært viktig for meg å finne lesetiltak som ikke skapte merarbeid for lærerne. De to lesetiltakene jeg valgte, kunne både gjøres som en del av et større opplegg, som for eksempel Reichenberg (2007) gjorde med QtA (se punkt 3.6.1, s. 21), men også som mindre omfattende lesetiltak, slik som jeg har prøvd ut i denne studien.

4.4.1 QtA

Som beskrevet ovenfor (se punkt 3.6.1, s. 21), mener Reichenberg (2007) at QtA er en tidkrevende metode, hvor man jobber systematisk gjennom hele tekster avsnitt for avsnitt, og hvor elevene etter hvert skal skrive sine omformuleringer. Jeg hadde lagt opp til en versjon av QtA, hvor læreren fortsatt skulle bevisstgjøre elevene om at det var en forfatter som hadde skrevet teksten, og at det var forfatterens ansvar at teksten formidlet det den skulle, med et språk elevene forstod. Diskusjonene var derimot skalert ned, det var lagt opp til raskere progresjon og alt skulle foregå muntlig.

Lærerne som deltok i studien, hadde ikke hørt om QtA før. I tråd med resultatene fra LISA-studien, stilte også lærerne i utvalget mitt vanligvis spørsmål om innhold, og om begrepsavklaringer ved gjennomgang av fagtekster. QtA fordret derfor en justering av undervisningspraksis, hvor leserinnstillingen måtte endres, og hvor spørsmålene i større grad skulle omhandle tekstens kvalitet

og lesbarhet. Det krevde en praksisendring hos lærerne. Ifølge Trondsmo (2012) finnes det ulike endringsstrategier. I min introduksjon av lesetiltaket QtA til lærerne, brukte jeg en fornuftsstrategi (Trondsmo, 2012, s. 24). Strategien bygger på en antakelse om at konsekvensen av kunnskap, opplæring og argumentasjon, vil føre til endring. Lærerne fikk derfor en grundig muntlig gjennomgang av både teori og metode, i tillegg til en skriftlig «instruksjon» om hvordan de kunne bruke metoden i praksis (vedlegg 1).

Spørsmålene læreren skulle stille elevene handlet om både form og innhold, men raskere og mer overfladisk enn det Reichenberg (2007) beskriver i sin studie. Læreren skulle ikke gå like grundig inn i hvert avsnitt, men plukke opp hvis det var vanskelige formuleringer eller tekstdeleer elevene ikke forsto. Før gjennomgangen av teksten, skulle læreren starte med å se på form og struktur ved å stille spørsmål om for eksempel illustrasjonene, overskriftene og teksttypen passet til temaet. Også underveis i gjennomlesingen skulle disse elementene kommenteres. Det var viktig at læreren gjorde elevene oppmerksom på alle elementene i teksten, jamfør det Kress (2003) betegner som «leseveien» (se punkt 3.2, s. 14). Det er ikke nødvendigvis slik at man må lese sammensatte tekster i en bestemt rekkefølge, men elevene må gjøres bevisst på alle elementenes funksjon. Når man jobber med QtA, må man også vurdere de ikke-verbale tekstelementene på samme måte som man gjør med verbalteksten, og spørre elevene om det kunne vært gjort annerledes, eller om de ulike elementene ga dem den støtten de trengte for å forstå fagteksten.

Ved gjennomgang av verbalteksten skulle læreren stoppe opp ved formuleringer eller setninger som de trodde elevene opplevde som utfordrende. Læreren skulle da stille spørsmål til elevene for å sjekke om de forsto hva forfatteren hadde ment, og om ord eller setningen kunne vært skrevet annerledes. Læreren skulle oppfordre elevene til å komme med forslag til omformuleringer. På den måten skulle elevene få et eieforhold til teksten, ved at de omskapte den, og det ville bli klart for læreren om de faktisk hadde skjønnet innholdet i teksten.

4.4.2 Selvvalgt pensum

Målet med Selvvalgt pensum, var at elevene både skulle aktivere sine forkunnskaper før man begynte å jobbe med et nytt tema, og at det skulle bygges bro mellom det dagligdagse domenet og det spesialiserte domenet (Macken-Horarik, 1996, 1998, sitert i Maagerø & Tønnesen, 2015, s. 21). Det skulle føre til at elevene fikk et eieforhold til tekstene, ved at de selv fikk velge hvilken tekst de ville lese. I tillegg fikk elevene tilgang til multiple tekster om et tema, fordi alle elevene delte teksten de har funnet med de andre i klassen.

Som en forberedelse til gjennomføringen av Selvvalgt pensum, gav jeg lærerne i utvalget en muntlig redegjørelse for teorien som ligger til grunn for lesetiltaket, og hvordan det skulle

gjennomføres. Elevene skulle ha i lekse å selv finne en tekst om et gitt tema. Jeg hadde forfattet informasjonen som skulle stå på elevenes lekseplan, og presenterte den for lærerne. Teksten på ukeplanen var: «Annerledes leselekse denne uka: Du skal finne en tekst/artikkel/bok/film/serie eller noe annet som handler om vikingetiden og lese/se denne. Hvis du leser digitalt, så sender du linken til meg, leser du ikke digitalt så tar du med deg det du har lest på skolen.» Det forelå ingen kriterier om hvilken type tekst elevene skulle finne, og elevene stod fritt til å velge tekst ut fra et bredt tekstbegrep.

Ifølge Anmarklund og Strømsø (2014) gir arbeid med multiple tekster en dypere forståelse, men er tidkrevende for læreren å gjennomføre, fordi det krever mye forarbeid. Ved at elevene selv bringer tekst med seg til skolen, og deler med de andre elevene, får eleven flere innganger til et tema uten at det krever noe ekstra for læreren. Det eneste læreren må gjøre i forkant av dette lesetiltaket, er å opprette en samarbeidsside i for eksempel OneNote, slik at klassen kan samle alle tekstene eller linkene der. På den måten får elevene tilgang til multiple tekster om temaet de skal jobbe med.

Ved oppstart av et nytt tema på skolen, gjennomgås gjerne en fagtekst om det aktuelle temaet i hel klasse. Læreren leder en helklassesamtale hvor det stilles spørsmål til teksten under gjennomgangen. Elevene får da mulighet til å dele sine kunnskaper. Elevene som har gjort lekser Selvvalgt pensum hjemme, kan ha aktivert forkunnskapene sine om temaet. Det kan føre til at elevene har forkunnskapene de trenger for å kunne svare på spørsmål under gjennomgangen av fagteksten, og de kan derfor delta i helklassesamtalen. De kommer forberedt, og vet hva temaet handler om. Følelsen av å være forberedt, kan føre til økt motivasjonen hos elevene, og gjøre det enklere å delta aktivt i helklassesamtalen.

4.5 Etikk og personvern

Formålet med forskningsetiske retningslinjer er å gi både forskere og forskningssamfunnet kunnskap om forskningsetiske normer. Retningslinjene skal bidra til å utvikle forskningsetisk skjønn og refleksjon, avklare etiske dilemmaer, i tillegg til å forebygge vitenskapelig uredelighet. De etiske retningslinjene er forpliktende, og det er forskerens ansvar å sikre at forskningen de utfører er god og ansvarlig. Forskjellige faglige tilnærminger og teoretiske ståsteder, kan føre til ulike tolkninger av samme materialet. Det er derfor viktig å både reflektere over og redegjøre for hvordan egne verdier og holdninger kan påvirke forskningen (NESH, 2016).

Personvern er i rettslig forstand knyttet til forskerens behandling av personopplysninger, og forskningen må skje i samsvar med grunnleggende personvern hensyn. Men personvern har også en bredere forskningsetisk ramme. Forskeren må utvise særlig aktsomhet og ansvarlighet når

forskningsdeltakeren ikke kan ivareta egne behov eller interesser, og når deltakerne aktivt bistår i forskningen ved å la seg intervju eller observere. Det vil si at barn som er under 15 år, som ikke kan gi samtykke på egne vegne, skal ha særlig krav på beskyttelse. I min forskning er elevene 10 og 11 år, og dette gjør at jeg må behandle personopplysninger særs forsiktig.

Forskeren har et ansvar for å gi tilstrekkelig informasjon om forskningsfeltet, formål, hvem som har tilgang til informasjonen og hvordan resultatene er tenkt brukt. I tillegg har forskeren en lovfestet informasjonsplikt, og må innhente samtykke ved behandling av personvernopplysninger (NESH, 2016). Informasjonen skal gis på en nøytral måte, og formidles på et språk som deltakerne forstår. Jeg har i min forskning brukt observasjon og intervju av elever og lærere. Informasjonen jeg har innhentet, kan medføre at personer kan identifiseres ut fra utsagn og beskrivelser, og jeg har derfor valgt å innhente samtykke fra begge deltakergruppene (vedlegg 2 for lærere og vedlegg 3 for elevene), og jeg har meldt prosjektet mitt inn til NSD (vedlegg 4).

Samtykket skal være fritt. Det vil si at det skal gis uten ytre press. Det kan være problematisk, fordi press kan være subtilt og skjult (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 11). I denne sammenheng er det for eksempel jeg som lærer på skolen barna går på, som ber om samtykke fra de foresatte. Det kan oppleves for de foresatte som at de ikke har noe valg, men må underskrive når henvendelsen kommer fra skolen. I tillegg kan elevene føle at de forventes å delta, fordi jeg som deres lærer ber dem om det. Også lærerne som deltar kan føle en form for press, fordi jeg som kollega ber de om å delta. Da kan det diskuteres om samtykket i realiteten er fritt. I samtykkeskjemaet som er sendt hjem til de foresatte og til lærerne, har jeg presisert at samtykket er frivillig, og at de når som helst kan trekke samtykket. Informasjonen om frivillig samtykke står i et eget avsnitt, slik at viktigheten av frivillighet blir fremhevet.

Samtykket skal også være informert og uttrykkelig. Det vil si at mottakerne må få tilstrekkelig informasjon, slik at de forstår det de skriver under på. I uttrykkelig ligger det at deltakerne skal klart og tydelig gi uttrykk for at de er innforstått med hva det innebærer å delta i forskningsprosjektet (NESH, 2016). Også dette punktet kan være utfordrende, fordi det vil være vanskelig for meg som forsker å forsikre meg om at mottakerne, i mitt tilfelle de foresatte og lærerne, faktisk har forstått hva de skriver under på. Jeg må derfor gjøre teksten i følgebrevet til samtykkeerklæringen så informativ og enkel som mulig, uten at viktig informasjon blir utelatt. Samtykket skal forebygge krenkelser og sikre personlig integritet, og sikre forskingsdeltakernes frihet og selvbestemmelse. I samsvar med de forskningsetiske retningslinjene foreligger det signert samtykkeerklæring for de som deltar i mitt forskningsprosjekt, både for å tydeliggjøre mitt ansvar som forsker og for å sikre forskingsdeltakernes rettigheter.

Samtykket skal skrives under av foresatte for barn under 15 år, men ifølge barneloven skal barn som er fylt 7 år bli informert, og få mulighet til å uttrykke sin mening (NESH, 2016). Samtykke kan være problematisk når det er barn som er forskningsdeltakere. For det første er barn mer villige til å adlyde autoritære enn voksne. De kan ha en opplevelse av at de ikke har mulighet til å avstå fra å delta. For det andre kan det være en interessekonflikt mellom de foresatte og barnet. Det blir derfor viktig å avklare barnets holdning til eget samtykke. Mine forskningsdeltakere er mellom ti og elleve år, og jeg har derfor valgt å lytte til de elevene som ikke ønsket å delta i forskningen, til tross for samtykke fra foresatte.

I forbindelse med observasjon som metode oppstår det en utfordring med en berørt tredjepart. Dette inntreffer når en får informasjon om elever som ikke har gitt sitt samtykke, men likevel deltar i undervisningssituasjonen. Det er forskerens ansvar å sikre personvern for disse personene, og sørge for at informasjonen om dem ikke blir tatt med som en del av forskningsdataen. Dette er særs viktig når barn er involvert, og observasjonene gjøres i et lite miljø, som på skolen jeg har forsket på.

Forskere skal som hovedregel behandle informasjon om personlige forhold konfidensielt. Personlige opplysninger skal aidentifiseres, mens publisering skal være anonymisert (NESH, 2016). Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 251) skal forskere likevel være forsiktig med å love anonymitet, fordi det innebærer at det er umulig å koble informasjon med opplysninger om enkeltpersoners identitet. De mener det i kvalitativ forskning er mulig å kunne tenke seg hvem som har sagt hva, og at man derfor heller må stille krav om konfidensialitet, fremfor anonymitet. Det innebærer at det kan være praktisk mulig å identifisere enkeltpersoner, men at forskeren garanterer at personopplysninger ikke blir spredt. Kravet om konfidensialitet gjelder spesielt når det er barn som deltar i forskningen (NESH, 2016).

Forskeren har også et ansvar for å fremtre med klarhet, ved å tydeliggjøre grensene for forskningsrelasjonen i situasjoner hvor forskeren opptrer med flere roller overfor sine informanter (NESH, 2016). I mitt tilfelle opptrer jeg både i rollen som kollega, lærer og i rollen som forsker i undervisningssammenheng. Det blir viktig å tydeliggjøre for elevene og lærerne når jeg er i klasserommet i rollen som forsker, og når jeg deltar i undervisningen i rollen som lærer.

4.6 Validitet og reliabilitet

4.6.1 Validitet

Validitet er en betegnelse på hvor godt man klarer å måle det man har til hensikt å undersøke, det vil si studiens gyldighet. Validiteten har ulik form i kvalitative og kvantitative metoder (Peräkylä,

2004, s. 24), og det er derfor viktig å vite hva som styrker validiteten innenfor den metoden som er valgt for studien.

Postholm og Jacobsen (2018, s. 223) skiller mellom indre og ytre validitet. Indre validitet handler om to ting. For det første handler indre validitet om hvor stort samsvar det er mellom virkeligheten som blir studert, og de begrepene og teoriene som blir brukt for å beskrive virkeligheten. For det andre handler indre validitet om vi har grunnlag for å uttale oss om kausalitet, det vil si årsak og virkning. Ifølge Jørgensen (2020, s. 288) er indre validitet knyttet til sammenhengen mellom forskningsdesignet og den akademiske teksten. Det vil si at det må være samsvar mellom problemformulering, empiri og metode for å oppfylle kravet om indre validitet (Jensen, 2012, s. 50). Retorisk er metoder knyttet til etos, altså troverdighet. Bruker man metoder i forskningen som oppfattes som irrelevante, har man retorisk svekket troverdigheten i sin argumentasjon (Jensen, 2012, s. 51). Triangulering av metodene observasjon og intervju, slik jeg har gjort i denne studien, blir av flere forskere trukket frem som et ideal på feltarbeid innen kvalitativ forskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 99). Triangulering kan styrke validiteten, ved at ulike perspektiver utfyller hverandre (Jørgensen, 2020, s. 288). Det vil si at man bruker flere relevante metoder for å belyse en problemstilling fra forskjellige innfallsvinkler (Jensen, 2012, s. 51).

Ytre validitet handler om i hvor stor grad resultatene fra undersøkelsen kan overføres eller generaliseres til andre kontekster (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). I et kvalitativt perspektiv vil ytre validitet handle om hvorvidt leseren kan kjenne seg igjen i beskrivelsene, og kan oppleve forskningsteksten som en parallell erfaring, som kan tilpasses og overføres til egen situasjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 240). Jeg må gi en detaljert beskrivelse av hele forskningsprosessen og gjøre den transparent, slik at den ytre validiteten styrkes. På den måten kan forskningen oppleves både nyttig og relevant for leseren. I min studie er utvalget lesesvake og umotiverte elever, som sliter med å engasjere seg i lesing av fagtekst. Opplevelsen av uengasjerte elever som er «avkoblet» eller ikke viser interesse for fagtekster, er noe de fleste lærere kan kjenne seg igjen i. Min studie kan derfor ha overføringsverdi for andre lærere, som kan kjenne seg igjen i ønsket om å ha noen metoder for å få også disse elevene til å delta aktivt i undervisningen.

I denne studien har jeg forsket på egen skole. I forhold til validiteten er det viktig å presisere min tilknytning til miljøet som ble studert, slik at leseren kan vurdere hvordan min tilknytning kan ha påvirket tolkningen min av resultatene. Mitt kjennskap til miljøet som jeg forsket på, kan være både en styrke og en begrensning. Når jeg som forsker er innenfor miljøet, har jeg et godt grunnlag for å forstå de fenomenene som studeres. Tolkningene mine utvikles i relasjon til egne erfaringer, og danner utgangspunktet for min forståelse. Min kjennskap til miljøet kan føre til at jeg i større

grad forstår forskningsdeltakernes situasjon. Samtidig kan kjennskapen til miljøet føre til at jeg som forsker overser det som skiller seg fra mine egne erfaringer, og gjøre meg mindre åpen for nyanser i de fenomenene jeg har studert (Thagaard, 2018, s. 203).

4.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet eller pålitelighet refererer i utgangspunktet til om forskningsresultatene kan reproduseres av en annen forsker på et annet tidspunkt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). I kvalitative studier vil det være vanskelig å reprodusere resultatene, fordi kvalitative data utvikles i samarbeid mellom forsker og forskningsdeltakerne (Thagaard, 2018, s. 198). Møtet mellom forsker og forskningsdeltakere vil være forskjellig fra gang til gang, fordi ulike forskere vil ha med seg sin subjektive forforståelse inn i studien. I tillegg er mennesker i stadig utvikling, og det gjelder både forsker og forskningsdeltakerne (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224).

Min studie omfatter et utvalg på 21 elever og to lærere, og må derfor karakteriseres som en liten studie. Alle forskningsdeltakerne har sin tilhørighet til samme skole som jeg jobber på. På bakgrunn av studiens størrelse og det snevre utvalget, vil det være vanskelig å vurdere studiens reliabilitet. Jeg har derfor gjort noen grep for å styrke reliabiliteten. Jeg har gjennom hele prosessen skrevet loggbok, hvor jeg har reflekter over min egen subjektivitet. På den måten har jeg fått et metablikk på min egen rolle som forsker, og hvordan mine observasjoner og intervjuer kan tolkes med utgangspunkt i mitt eget ståsted (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). I tillegg har jeg styrket reliabiliteten ved å diskutere forskningsprosessen med både medstudenter og min veileder, for å få en kritisk vurdering av fremgangsmåtene jeg har valgt å bruke i studien min (Thagaard, 2018, s. 199). Forskeren i kvalitative studier må argumentere for reliabiliteten ved å overbevise om forskningens kvalitet, og kan styrke reliabiliteten ved å gjøre forskningsprosessen mest mulig transparent (Thagaard, 2018, s. 198). Jeg har derfor gitt en detaljert beskrivelse av både forskningsstrategi og analysemetoder, slik at leseren får innblikk i hele forskningsprosessen min. I tillegg har jeg beskrevet det teoretiske ståstedet som ligger til grunn for mine tolkninger.

5 Resultater

Målet med min studie var å finne ut om små lesetiltak kunne øke engasjementet og «koble på» både lesesvake og umotiverte elever. For å finne svar på problemstillingen, har jeg gjort en triangulering av observasjon og samtaleintervju.

I mine observasjoner har jeg sett etter tegn på økt engasjement hos elevutvalget mitt, med utgangspunkt i to av kjennetegnene på engasjert lesing Guthrie (2004, s. 2) beskriver (se punkt 3.5, s. 18), og Sønnelands (2018) beskrivelse av kroppsspråk (se punkt 3.5, s. 19).

Samtaleintervjuene innbefatter to intervju med hver av lærerne, ett før og ett etter gjennomføringen, og intervju av elever i utvalget mitt. Intervjuene av elevene ble gjort i sammenheng med gjennomføringen av lesetiltakene, på slutten av undervisningsøkten, og bærer preg av å være en uformell samtale med elevene. Svarene fra elevintervjuene kommer derfor på slutten av beskrivelsene av observasjonene, mens lærerintervjuene kommer under analysen.

Jeg har delt resultatene inn i de to lesetiltakene, QtA og Selvvalgt pensum, og har beskrevet både piloten og gjennomføringene i Klasse A og Klasse B hver for seg. Jeg presenterer først mine observasjoner, deretter kommer det en analyse.

5.1 QtA

5.1.1 Pilot

Piloten ble gjennomført i en samfunnsfagtime hvor temaet var vikingtiden. Teksten var sammensatt av både verbaltekst og flere illustrasjoner.

Piloten var helt mislykket. Læreren fikk en muntlig gjennomgang av metoden, samt en skriftlig beskrivelse av lesetiltaket. Læreren sa i ettertid at den skriftlige beskrivelsen var for vanskelig å forstå, fordi det var for mange fagbegreper og at beskrivelsen var uklar. I en hektisk hverdag hadde han ikke rukket å sette seg ordentlig inn i hva han skulle gjøre, og husket ikke hva vi hadde snakket om under den muntlige gjennomgangen. Læreren gikk gjennom fagteksten, men nevnte ikke forfatteren en eneste gang. Han stilte kun spørsmål til innhold, det vi kaller kontrollspørsmål, for å sjekke om elevene fulgte med og visste hva teksten handlet om. Ifølge læreren selv, var han i likhet med elevene, ikke bevisst at fagtekster har en forfatter, til tross for min instruks og forklaring. Han klarte derfor ikke å integrere denne tankegangen inn i undervisningen da han stod i situasjonen. Han sa i etterkant at han gikk rett på det «han vanligvis gjør» av gammel vane, og klarte ikke å justere undervisningspraksisen sin slik at han fikk en annen tilnærming til teksten.

På bakgrunn av resultatet og tilbakemeldingene fra læreren etter piloten, lagde jeg en mer detaljert skriftlig «instruksjon» som lærerne kunne ha med seg inn i undervisningstimen, som en påminnelse om hva de skulle gjøre. I tillegg, i tråd med fornuftsstrategien (Trondsmo, 2012, s. 24), hadde jeg en grundig muntlig gjennomgang med lærerne, hvor jeg forklarte bakgrunnen for lesetiltaket, samt hva tidligere forskning viser. Jeg ønsket å øke lærernes kunnskap om QtA og gi dem et bedre teoretisk grunnlag, enn jeg gjorde med læreren som gjennomførte piloten.

5.1.2 Gjennomføring

Som nevnt tidligere, hadde ingen av de to lærerne hørt om QtA før, og hadde dermed ingen erfaring med denne tankegangen. Som forberedelse til gjennomføringen av lesetiltaket, gav jeg begge lærerne en muntlig gjennomgang av metoden med forankring i teorien. I tillegg gikk jeg gjennom «instruksjonen» jeg hadde laget. Begge lærerne hadde «instruksjonen» med seg inn i undervisningsøkten.

Det var store forskjeller i gjennomføringen av lesetiltaket QtA i Klasse A og Klasse B. I Klasse A ble QtA gjennomført i en samfunnsfagstime, med vikinger som tema. I Klasse B ble QtA gjennomført i en naturfagstime, der temaet var bregner og mose. I Klasse A ble elevenes lærebok brukt, mens i Klasse B var det en digital fagtekst som ble gjennomgått. I tillegg hadde de to lærerne helt forskjellig tilnærming til lesetiltaket, og klarte i ulik grad å integrere QtA i undervisningen. Det førte til veldig ulikt resultat i de to klassene. Jeg har derfor valgt å beskrive observasjonene og analysene i de to klassene hver for seg. Under kommer en nærmere beskrivelse av gjennomføringen, og en analyse av funnene som ble gjort i de to klassene.

5.1.2.1 Klasse A

I forkant av undervisningsøkten fikk jeg se fagteksten læreren skulle gjennomgå i undervisningsøkten, som var en samfunnsfagstime. Det var en tekst om vikinger som stod i elevenes lærebok, *Midgard. Samfunnsfag for barnetrinnet* (Aare et al., 2010).

I Klasse A går det 23 elever, hvor 22 elever var til stede under observasjonen. Av disse var det ti elever som skåret på laveste nivå på leseprøver og/eller som læreren beskrev som «avkoblet» under gjennomgang av fagtekster. Alle ti var til stede under observasjonen.

Undervisningsøkten startet med at elevene hilste på både meg og læreren. Læreren forklarte elevene at jeg var der for å se på undervisningsøkten, men at jeg ikke skulle delta. Elevene fikk beskjed om at de ikke skulle henvende seg til meg, men at jeg kom til å stille noen av dem spørsmål mot slutten av undervisningsøkten. Elevene så ut til å akseptere det, og stilte ingen spørsmål.

Læreren startet undervisningen med å spørre elevene om hva de som skriver bøker kalles. To elever rakk opp handa, og den ene eleven svarte at det heter en forfatter. Læreren presiserte deretter at også alle lærebøker har en forfatter, og at det var en forfatter som hadde skrevet også *Midgard. Samfunnsfag for barnetrinnet* (Aare et al., 2010).

Deretter åpnet elevene bøkene sine på angitt side. Det var en side med løpende verbaltekst, tekst i faktabokser og en illustrasjon. Læreren spurte elevene hva de så på bildet, og om de kjente noe igjen. Fire elever rakk opp handa, og alle fikk svare. Elevene beskrev det de så. Det var ingen av elevene i mitt utvalg som deltok. Videre leste lærer høyt fra verbalteksten. Hun stoppet underveis og stilte spørsmål om innholdet, og ba om forklaringer på vanskelige begreper. Det var spørsmål som for eksempel «hva betyr vår tidsregning?», «hva ser dere her?» og «hvorfor dro vikingene ut på tokt?» Det varierte hvor mange elever som rakk opp handa, men det var på det meste åtte hender oppe. Ingen i mitt utvalg rakk opp handa.

Den neste siden i *Midgard. Samfunnsfag for barnetrinnet* (Aare et al., 2010) som skulle gjennomgås, var også sammensatt av løpende verbaltekst, illustrasjoner og var delt opp i flere korte avsnitt. Før læreren startet gjennomgangen av denne siden, stoppet hun opp og så på «instruksjonen» på QtA. Deretter stilte hun spørsmål om formen og strukturen i teksten. Hun spurte blant annet om hvordan avsnittene var delt inn, om bildet passet til teksten, om det kunne vært flere illustrasjoner og om teksten kunne vært delt opp annerledes. Tre elever rakk opp handa, og alle fikk svare. Ingen av elevene i mitt utvalg rakk opp handa. Elevene i utvalget mitt satt og så en annen vei, og hadde hverken blikket i boka eller på læreren. Når læreren hadde spurt flere spørsmål om de ulike tekstelementene uten å få noe særlig respons, sa hun: «Jeg vet at dette ikke er en del av samfunnsfaget, men bare svar på spørsmålene mine.» Hun stilte noen flere spørsmål som omhandlet tekstens form og struktur, før hun igjen så på «instruksjonen», og avsluttet denne typen spørsmål.

Læreren gikk tilbake til å lese resten av verbaltekst, og stilte spørsmål om innholdet og ba om enkelte ordforklaringer. Det var seks elever som rakk opp handa, men ingen av elevene i mitt utvalg deltok.

Da jeg i slutten av undervisningsøkten spurte elevene i utvalget mitt hvorfor de ikke så ut til å delta eller engasjere seg i helklassesamtalen, svarte samtlige først at de ikke visste hvorfor. Da jeg spurte om de kunne svare på noen av spørsmålene læreren stilte, trakk tre på skuldrene og resten ristet på hodet. Jeg spurte om hva elevene selv trodde var grunnen til at så få deltok i gjennomgangen av fagteksten. Én elev svarte at det var kjedelig, og han mente årsaken til at så få elever deltok i helklassesamtalen, var at ingen fulgte med på det læreren snakket om. Flere av de andre elevene i utvalget mitt nikket bekreftende.

5.1.2.1.1 Analyse etter observasjon og samtaleintervju

Det er problematisk å skulle hente ut resultater på hvordan lesetiltaket QtA påvirket engasjementet i klassen, fordi lesetiltaket QtA ikke ble gjennomført. Læreren klarte ikke å integrere spørsmålene som omhandlet forfatterens formuleringer eller visuelle valg, og fikk på den måten ikke overført ansvaret fra elevene til forfatteren. Det ble ikke stilt spørsmål om forfatteren hadde gjort en god nok jobb, eller åpnet for at elevene skulle omformulere setninger eller ord der de opplevde teksten som vanskelig. Den delen hvor læreren hadde fokus på endringer av ulike tekstelement, ble løsrevet fra resten av undervisningen, og fremstod som kunstig. Læreren selv presiserte til elevene at disse spørsmålene ikke hadde noe med faget de jobber med å gjøre, og gjorde med det QtA til noe som ikke var en del av den faglige praksisen.

I løpet av undervisningsøkten, uavhengig av QtA, observerte jeg i svært liten grad kjennetegn på kognitiv kompetanse. Elevene deltok ikke i helklassesamtalen, og de brukte dermed ikke aktivt sine forkunnskaper. Det ble heller ikke åpnet for at elevene skulle omformulere setninger eller bytte ut vanskelige begreper, slik at jeg kunne observere om elevene klarte å oppsummere, organisere ny kunnskap eller vise forståelsesferdigheter. Det var heller ingen av elevene som formulerte spørsmål til fagteksten eller til temaet generelt. Passiviteten til elevene kan indikere en svært lav grad av engasjement ved gjennomgangen av fagteksten.

Elevene lot seg også i stor grad påvirke av sosial distraksjon, og snudde seg for å se ved den minste bevegelse eller lyd fra medelever. Det var en del kommentarer og prating mellom elevene, i tillegg til en del fysisk uro. Fem av elevene holdt på med andre ting, som for eksempel små lapper eller viskelær. De elevene som ikke selv «fiklet» med ting, fulgte med på de som gjorde det. Graden av påvirkning av sosial distraksjon, tyder på et lavt engasjement for fagteksten som ble gjennomgått. Elevene var mer opptatt av hva medelevene gjorde, enn fagteksten som ble gjennomgått.

I tillegg var det lite engasjement i form av kroppsspråk. Elevene hadde ikke blikket hverken i boka eller på den som snakket. Blikket gikk ofte ut vinduet, eller elevene fulgte med på det medelever gjorde, som ikke var relatert til undervisningen. Elevene gav ingen indikasjon på hva de mente om det som ble sagt i helklassesamtalen i form av hoderisting eller nikk. Det var derimot ganske mye urolig kroppsspråk, hvor de ofte skiftet sittestilling eller snudde seg mot medelever. Det urolige kroppsspråket til elevene kan tolkes som rastløshet eller kjedsomhet, og var negativt ladet. Kroppsspråket hos elevene i utvalget gav signaler om veldig lavt engasjement.

Samtaleintervjuet med elevene bekreftet mitt inntrykk av manglende engasjement. Ifølge elevene selv var de ikke bevisste på hvorfor de ikke deltok. Det var kun én elev som valgte å si noe

om en mulig årsak til at det var så lite engasjement, og han mente det kom av kjedsomhet. Ifølge han deltok ikke elevene, fordi de ikke fulgte med på det som foregikk i undervisningen.

I etterkant undervisningsøkten hadde jeg også et samtaleintervju med læreren. Hun opplevde undervisningsøkten som utfordrende, og følte ikke at hun fikk elevene med på helklassesamtalen. Læreren opplevde bekreftet min observasjon av manglende engasjement. Læreren understreket at dette ikke var en ny erfaring knyttet til lesetiltaket QtA. I Klasse A var det vanligvis få som deltok ved gjennomgang av fagtekster, og de engasjerte seg i liten grad i det som foregikk i undervisningen. De ti elevene i utvalg mitt utmerker seg, ifølge læreren, ved å stort sett aldri delta aktivt i undervisningen, og de deltok heller ikke under utprøvingen av QtA. Mine observasjoner og lærerens opplevelse av situasjonen, tyder på at det ikke var noen endring i engasjement hos disse elevene.

Læreren fikk ikke til å bruke QtA i undervisningen, og hadde ikke en god opplevelse ved utprøvingen. Årsaken til dette skal jeg komme tilbake til i drøftingsdelen.

5.1.2.2 Klasse B

Faget det i denne undervisningsøkten skulle undervises i, var naturfag. Temaet for timen var moser og bregner, og teksten var en multimodal tekst hentet fra nettressursen Skolen min (u.å).

I Klasse B går det 23 elever, hvor 22 elever var til stede under observasjonen. Av disse var det elleve elever som skårer på laveste nivå på leseprøver og/eller som læreren beskrev som «avkoblet» under gjennomgang av fagtekster. Ti av elleve elever i utvalget mitt var til stede under observasjonen.

Undervisningsøkten ble kortere enn planlagt, fordi klassen ikke hadde klasserom da økten skulle starte. Elektrikere byttet lysrør i taket, og læreren hadde ikke fått beskjed. Da han fant nytt rom, var det gått 15 minutter av timen. Det førte til at klassen var urolig ved oppstart, og over halve klassen holdt på med andre ting, som for eksempel skrev lapper, snakket med andre elever eller klippet i stykker viskelær.

Læreren startet timen med å forklare kort hvorfor jeg var til stede, og åpnet for spørsmål rundt min tilstedeværelse. Ingen elever stilte spørsmål, og læreren startet undervisningsøkten.

Læreren tok frem teksten, og viste den på stor skjerm i klasserommet. Læreren sa ingenting om forfatteren av teksten i oppstarten. Han begynte med å se på illustrasjonen, og spurte elevene hva de så på bildet. Læreren spurte også om elevene synes illustrasjonen passet til temaet, og hva den eventuelt kunne vært erstattet med. Det var tre elever som deltok ved å rekke opp handa. De var ikke i utvalget mitt. De andre elevene var fortsatt opptatt med hverandre, og med å «pusle» med ting i pennalet. Omtrent fem minutter ut i undervisningsøkten, gikk læreren over til å lese første

avsnitt av teksten. Han indikerte nå at det var en forfatter som hadde skrevet teksten, ved å bruke benevnelsen «forfatteren» når han stilte spørsmål til teksten, men forfatterens rolle ble ikke eksplisitt forklart for elevene. Han spurte blant annet elevene om hva de synes om avsnittet han hadde lest, og hva forfatteren kunne gjort annerledes. De tre elevene som deltok, kom med tilbakemelding om at det var noen ord som var vanskelige, og mente det var ord som burde byttes ut. Elevene kom med ordforklaringer som læreren deretter ba dem om å formulere inn i teksten. Etter kort tid var det bare to elever fra utvalget mitt som ikke fulgte med på det som skjedde i undervisningen. Elevene som ikke hadde ordet, lyttet aktivt, nikket eller ristet på hodet til de ulike forslagene, så på dem som snakket og det var mange hender i været. Ikke alle deltok i selve klassesamtalen, men diskuterte med hverandre hvilke ord som best beskrev det teksten skulle formidle. Læreren skrev forslagene til omformuleringer på tavlen, slik at elevene fikk vurdere om de fungerte i teksten. Klassen jobbet med formuleringen helt til de fant en som de synes fungerte. Avgjørelsen ble tatt ved at læreren spurte klassen om de likte omformuleringen eller ikke, hvorpå elevene ropte ut ja eller nei. I denne delen var det fortsatt to elever i utvalget mitt som ikke deltok, mens de andre åtte svarte.

Læren fortsatte videre, avsnitt for avsnitt, på denne måten. Han stilte spørsmål som for eksempel «hadde det vært lettere å forstå denne illustrasjonen hvis forfatteren hadde skrevet en forklaring til bildet?», «kunne forfatteren skrevet denne setningen annerledes?», «kunne forfatteren brukt andre ord som vi bruker til daglig?»

I slutten av undervisningsøkten stilte jeg noen spørsmål til elevene. Jeg lurte på hva det var som gjorde at de deltok aktivt i helklassesamtalen. Flere av elevene svarte at de synes det var gøy, og at det var morsomt å jobbe med å omformulere teksten. Én elev mente det var spennende å se at det gikk an for dem som elever å skrive om teksten, samtidig som innholdet ikke forandret seg. Han mente han fikk en bedre forståelse for faginnholdet ved å jobbe på denne måten. Det kom også frem at elevene synes det var motiverende at de fikk bidra så aktivt i forhold til teksten, i stedet for å kun svare på spørsmål om tekstens innhold. Flere andre elever nikket bekreftende. Elevene uttrykte ønske om å jobbe på denne måten flere ganger. Elevene i utvalget kom ikke med refleksjoner rundt at fagteksten hadde en forfatter, eller at de på noen måte la ansvaret for lesbarheten over på forfatteren.

De to elevene som ikke deltok i undervisningen, nektet å svare på spørsmål fra meg.

5.1.2.2.1 Analyse etter observasjon og samtaleintervju

Undervisningsøkten starter med en veldig lav grad av engasjement fra elevene. Flertallet, 20 av 23 elever, fulgte ikke med på det som foregikk på skjermen. De tre elevene som deltok, var de samme

elevene som ifølge læreren alltid deltok. De elevene jeg skulle observere, var ikke «koblet på» i det hele tatt. Det var ingen av dem som rakk opp handa, så i retning av de som snakket eller viste noen tegn til at de fulgte med på undervisningen.

Da læreren gikk over til å invitere elevene med på å omformulere teksten, endret dette seg. Flere og flere av elevene i utvalget mitt, sluttet med det de holdt på med, og rettet blikket mot tavla. Etter noen runder med forslag fra de andre elevene, rakk også flere av disse elevene opp handa og kom med forslag. Elevenes kognitive kompetanse kom til syne ved at de formet spørsmål, organiserte den nye kunnskapen om ord og begreper, og brukte den til å oppsummere innholdet i teksten. De brukte sine forkunnskaper for å skape omformuleringer ved å bytte ut begreper med ord og uttrykk som de kunne fra før.

I arbeidet med omformuleringer, lot de seg i svært liten grad påvirke av sosial distraksjon. Det som var av småprat i klasserommet, dreide seg stort sett om det faglige innholdet, hvor elevene seg imellom forsøkte å forklare begreper eller diskuterte om formuleringer fungerte. De to elevene som ikke deltok, og satt og «puslet» med andre ting, lot ikke de andre elevene seg merke med. Disse to elevene fikk, ifølge læreren, ofte en del oppmerksomhet fra de andre elevene, men det gjorde de ikke i denne sammenhengen. De forsøkte flere ganger å henvende seg til medelever, men fikk lite eller ingen respons.

Når det gjelder observasjon av engasjement i form av kroppsspråk, var det også en endring underveis i undervisningsøkten. Fra å være inaktiv og «avkoblet», gikk elevene over til å rette blikket mot den som snakket, de deltok ved å riste på hodet eller nikke og svarte høyt på ja og nei spørsmål. Flere av elevene valgte også å rekke opp handa, og kom med forslag til omformuleringer. De lente seg frem over pulten, og viste med hele kroppen at oppmerksomheten var rettet mot det som skjedde i undervisningen.

Elevene ga uttrykk for engasjement i samtaleintervjuet på slutten av undervisningsøkten. De uttalte at de synes timen hadde vært gøy. På spørsmål om hvorfor de valgte å delta aktivt i undervisningen, svarte flere at måten de hadde jobbet med teksten på, gjorde at de ønsket å delta. Disse uttalelsene fra elevene bekreftet mine observasjoner på økt engasjement.

I samtaleintervjuet etter undervisningsøkten, uttalte læreren at det var langt flere som deltok aktivt, enn han hadde forventet ut fra tidligere erfaring. Han beskrev engasjementet blant elevene som vanligvis ikke deltar i muntlige aktiviteter, som høyt. Lærerens opplevelse av undervisningsøkten samsvarer med mine observasjoner, og bekrefter mine funn av økt engasjement.

I tillegg gjorde både jeg og læreren et overraskende funn som ikke handlet om engasjement, men om forståelsen hos elevene. Vanskelige ord og begreper ble forklart av både læreren og elever, og elevene bekreftet etter forklaringen at de forsto ordene. Når de så skulle bruke sine egne ord og

omformulere setningen, kom det frem at de ikke hadde skjønt begrepet. Det viste seg ved at de brukte begreper som hadde en helt annen betydning enn det opprinnelige fagbegrepet som stod i teksten. Dette kom veldig overraskende på læreren. Han uttalte i etterkant at dette var oppsiktsvekkende, og at han ikke hadde kommet til å oppdage disse misoppfatningene, hvis det ikke hadde vært for at elevene skulle omformulere setningene. Vanligvis i undervisningen ble begreper forklart, han sjekket med elevene om de hadde skjønt ordforklaringen ved å spørre dem, og når de svarte bekreftende, gikk han videre i teksten. Ved å få elevene til å være medforfattere og skape tekst, oppdaget læreren at elevene skjønnte mindre enn han var klar over.

Lærerens tilbakemelding etter gjennomført QtA var både positive og negative. Han synes blant annet det var veldig positivt at han fikk avdekket manglende forståelse, og han likte tanken på at elevene kunne overføre ansvaret for tekstens lesbarhet over på forfatteren. Han mente også det kunne være lærerikt å få elevene med på omformuleringer, slik at de fikk større eierskap til teksten, og at dette var med på å øke engasjementet hos elevene. Læreren delte min opplevelse av økt engasjement, også hos de elevene som vanligvis var «avkoblet». Det han derimot var skeptisk til, var tidsbruken. Læreren mente han brukte alt for lang tid på å gjennomgå teksten, og han var usikker på om det var hensiktsmessig bruk av tiden.

5.2 Selvvalgt pensum

5.2.1 Pilot

Piloten ble gjennomført i en samfunnsfagtime, hvor temaet var vikingetiden. Fagtekst som ble gjennomgått var hentet fra nettressursen Skolen min (u.å), og omhandlet vikingenes liv og virke. Teksten ble vist på stor skjerm, og det var lagt opp til en helkalssesamtale om vikinger med utgangspunkt i fagteksten.

Piloten fungerte godt. De fleste elevene hadde gjort lekser med å finne og lese en tekst hjemme, og delte aktivt det de hadde lært hjemme under gjennomgangen av fagteksten på skolen. Læreren startet undervisningsøkten med et åpent spørsmål om hva de kunne om vikingetiden. Allerede da var det mange som deltok aktivt, og ville fortelle hva de hadde funnet ut hjemme. Deretter ble fagteksten gjennomgått systematisk, og elevene fikk hele tiden komme med innspill. De kom enten med svar på spørsmål fra læreren eller ved å supplere det læreren sa.

Det som viste seg å være en svakhet med lesetiltaket, var at en del elever hadde funnet tekster som var uhensiktsmessige for dem å lese, fordi de var for vanskelig. Det var for eksempel flere som hadde lest tekst de fant på digitale leksikon. Tekstene hadde et avansert og «tett» språk, med mange fagbegreper elevene ikke forstod. På bakgrunn av denne erfaringen, instruerte jeg

lærerne som skulle gjennomføre selve utprøvingen, til å gå nøye gjennom leksen med elevene før den ble sendt med de hjem. Lærerne skulle vise elevene hvordan de kunne søke på internett for å finne ulike tekster, og gi eksempler på hvilke typer tekster det ikke var hensiktsmessig å velge. Lærerne skulle for eksempel fraråde tekster fra digitale leksikon og «Wikipedia», på grunn av det vanskelige språket tekstene der ofte har. Lærerne skulle også bevisstgjøre elevene på å ha en bred tilnærming til tekstbegrepet, og at de kunne velge hvilken som helst tekst. Det kunne være blant annet film, skjønnlitteratur, TV-dokumentarer, artikler, tegneserier, tegnefilm, nettsider laget for barn og unge, eller nettsider de har tilgang til via skolen. Flere av elevene som hadde funnet en for vanskelig tekst under piloten, sa selv at de ikke hadde tenkt på at de kunne finne en ny tekst, da de oppdaget at teksten var for vanskelig. Lærerne i utvalget skulle derfor også motivere elevene til å bytte tekst, hvis den de først hadde funnet var for vanskelig.

Teksten som stod på ukeplanen, var: «Annerledes leselekse denne uka: Du skal finne en tekst/artikkel/bok/film/serie eller noe annet som handler om vikingetiden og lese/se denne. Hvis du leser digitalt, så sender du linken til meg, leser du ikke digitalt så tar du med deg det du har lest på skolen.» Denne ble ikke endret til selve gjennomføringen.

5.2.2 Gjennomføring

Selve gjennomføringen av lesetiltaket Selvvalg pensum, ble gjennomført tilnærmet likt i Klasse A og Klasse B. Observasjonene ble gjort i en samfunnsfagtime, hvor de startet nytt tema om vikinger. Fagtekst som ble gjennomgått, var den samme som i piloten, og var hentet fra læringsressursen Skolen min (u.å). Teksten ble vist på stor skjerm, og læreren ledet en helkalssesamtale om vikinger med utgangspunkt i fagteksten. Begge klassene hadde samme oppgavetekst på ukeplanen.

Til tross for at utgangspunktet var det samme i Klasse A og Klasse B, i form av at elevene hadde samme lekse som forberedelse og det var samme tekst som ble gjennomgått på skolen, ble resultat forskjellig. Jeg har derfor valgt å beskrive observasjonene og analysene fra Klasse A og Klasse B, hver for seg.

5.2.2.1 Klasse A

I Klasse A går det 23 elever, hvor 20 elever var til stede under observasjonen. Av disse var det ti elever som skåret på laveste nivå på leseprøver og/eller som læreren beskriver som «avkoblet» under gjennomgang av fagtekster. Alle var til stede under observasjonen.

Læreren startet undervisningsøkten med at alle elevene hilste på både meg og læreren. Læreren forklarte kort hvorfor jeg var der, og informerte elevene om at det kunne komme spørsmål

fra meg mot slutten av undervisningsøkten. De skulle ikke henvende seg til meg. Det var ingen elever som stilte spørsmål ved min tilstedeværelse.

Læren tok opp et bilde på storskjermen som illustrerte en viking-landsby. Det var ingen tekst på bildet. Hun stilte et åpent spørsmål om hva elevene visste om vikinger. Ni elever rakk opp handa umiddelbart, og fire av disse var elever i utvalget mitt. Alle elevene som rakk opp handa, fikk svare. De kom med ulike opplysninger om vikinger, som blant annet at de dro på tokt, at de hadde vikingebåter og at de levde for lenge siden.

Læreren gikk over til neste side i teksten, som inneholdt verbaltekst i tillegg til en illustrasjon. Læren leste teksten høyt, og stilte elevene utfyllende spørsmål om innholdet. Det vil si spørsmål om informasjon som ikke stod i teksten. De samme elevene rakk opp handa, og fikk svare. De elevene som ikke deltok, fulgte med og så på den som hadde ordet. Det var ingen som holdt på med andre ting, og det var ingen som snakket uten å ha fått ordet.

Læreren fortsatte på de neste to sidene i fagteksten. Også disse sidene var en kombinasjon av verbaltekst og illustrasjoner. Det var nå fire elever til som rakk opp handa, men det var stort sett de samme som deltok. Læreren ledet en klassesamtale hvor elevene fikk mye tid til å komme med sine innspill. De supplerte fagteksten, ved å komme med informasjon som ikke stod i teksten. Det var også flere elever som stilte spørsmål om informasjon som ikke fremgikk av teksten. Det var totalt 13 elever som kom med innspill, hvorav åtte elever var fra utvalget mitt.

På slutten av undervisningsøkten spurte jeg de to elevene som ikke rakk opp handa, men ga tegn til deltakelse ved hodebevegelse, nikk eller risting, hvorfor de ikke svarte på spørsmålene. De svarte at de ikke turte å snakke høyt i klassen. På spørsmål om de hadde gjort leksen hjemme, slik at de var forberedt, svarte begge elevene at leksen var gjort. Jeg spurte også de elevene som var aktive, hvor de hadde lært så mye om vikinger. Samtlige elever uttalte at det de kunne om vikinger, hadde de lært av teksten de hadde lest hjemme.

5.2.2.1.1 Analyse etter observasjon og samtaleintervju

Under observasjonen av Selvvalgt pensum, så jeg tydelige tegn til at de åtte elevene i utvalget mitt som deltok i helklassesamtalen, brukte sin kognitive kompetanse. De brukte aktivt sine forkunnskaper, både til å utdype fagteksten og til å forme spørsmål til teksten. De evnet også å bruke andre elevers innspill til å konstruere ny kunnskap, som kom til syne ved at de fulgte opp med nye spørsmål eller kommentarer. Elevenes bruk av kognitiv kompetanse indikerer et høyt nivå av engasjement. I samtaleintervjuet etter undervisningsøkten, uttrykte læreren overraskelse over engasjementet. Læreren hadde ikke forventet at elevene i utvalget skulle rekke opp handa, og snakke høyt i klassen. Normalt sett svarte elevene bare på direkte spørsmål fra læreren, og da gjerne

i form av et skuldertrekk. Under denne undervisningsøkten opplevde læreren elevene som ivrige etter å dele det de hadde lært i lekse hjemme, og at det var en positiv atmosfære i klasserommet. Det var lett å gjennomføre helklassesamtalen rundt fagteksten, fordi det var så mange som rakk opp handa og ville bidra. Vanligvis opplevde hun at gjennomgang av fagtekst var noe hun i stor grad gjorde alene, samtidig som hun forsøkte å få elevene med seg. I denne undervisningsøkten trengte hun ikke «dra» elevene med seg. Elevene deltok på eget initiativ, og viste et ønske om å dele det de hadde av forkunnskaper. Elevene selv fortalte at det var en gøy time, fordi de kunne så mye om temaet før de gjennomgikk fagteksten. De likte at de fikk forberede seg hjemme som lekse, og selv fikk velge tekst. Flere av de elevene som skåret lavest på leseprøven, og som vi må gå ut fra er svake lesere, hadde sett film i stedet for å lese verbaltekst. Ifølge dem selv, gjorde det at de følte at de hadde noe å bidra med da de gjennomgikk fagteksten, på lik linje med «de flinke elevene».

Når det gjelder sosial distraksjon, var alle de ti elevene jeg observerte, sosialt interaktive. De fulgte med på det som ble sagt, og blikket fulgte den som snakket eller var på teksten når læreren leste. Jeg observerte ingen utenomstakk blant elevene, og det var unormalt stille i klasserommet. Det var kun den som hadde ordet, som snakket. Dermed ble ikke elevene utsatt for sosial distraksjon, som igjen førte til at de var sosialt interaktive. Ifølge læreren, er elevene jeg observerte ofte urolige i timene, og det var et problem generelt i klassen at det var mye utenomstakk. Læreren uttalte i etterkant av undervisningsøkten at roen hun opplevde under timen, var helt uvanlig. Hun brukte vanligvis mye tid på å få elevene til å bli rolige og være stille, også underveis i timen. Denne økten var det derimot ro fra hun startet opp, og det holdt seg helt til hun avsluttet timen.

Engasjement i form av kroppsspråk var tydelig helt fra starten av timen. Elevene kom raskt til ro, og rettet blikket mot læreren. Alle de ti elevene jeg observerte satt fremoverlent, de hadde blikket på eleven som hadde ordet eller læreren, og ga bekræftelser ved å nikke med når noen sa noe de var enige i. Kroppsspråket til elevene tydet på et høyt engasjement, også ved den manglende aktiviteten, som vanligvis var en del av adferden til disse elevene. Normalt ville de hatt noe i hendene som de «fiklet» med, eller de hadde søkt kontakt med medelever om ikke-faglige ting. Mangelen på aktivitet indikerte at elevene var engasjert.

Elevene uttalte på slutten av undervisningen at gjennomgangen av fagteksten hadde vært engasjerende. De var overrasket over at timen hadde gått så fort.

Læreren bekreftet mine observasjoner av elevenes kroppsspråk i samtaleintervjuet etter undervisningsøkten. Også hun hadde en opplevelse av høyt engasjement blant elevene i utvalget mitt. Ifølge henne var mangelen på uønsket adferd den beste indikasjonen på elevenes engasjement.

5.2.2.2 Klasse B

I Klasse B går det 23 elever, men det var 19 til stede under observasjonen. Alle de elleve elevene i utvalg mitt var til stede.

Læreren startet undervisningsøkten med å hilse. Deretter forklarte han elevene hvorfor jeg var til stede, og at jeg kom til å stille noen spørsmål til enkelte elever mot slutten av undervisningsøkten. Det kom ingen kommentarer eller spørsmål om min tilstedeværelse. Det ble raskt rolig i klassen.

Læreren tok opp teksten som skulle gjennomgås, og startet med bildet av vikingelandsbyen. Også denne læreren startet med et åpent spørsmål om hva elevene visste om vikinger. 15 elever rakk opp handa, hvorav åtte elever var i utvalg mitt. Alle som rakk opp handa, fikk svare.

Deretter gikk læreren over til neste side, som bestod av en illustrasjon og verbaltekst. Læreren leste ett og ett avsnitt, og stilte spørsmål underveis om både ordforklaringer og innhold. To av elevene i utvalget mitt satt og «fiklet» med andre ting, og ga tydelig uttrykk for at de ikke fulgte med. De andre ni satt og lyttet konsentrert, og rakk opp handa gjentatte ganger under gjennomgangen. Elevene hadde mye faglig kunnskap, og delte villig med resten av klassen. Det var mye uro i klassen, og mange elever snakket seg imellom uten å ha fått ordet. Det var utfordrende å fange opp alt som ble sagt. Læreren jobbet med å få elevene til å snakke en og en, men lyktes bare delvis. Elevene vekslet mellom å delta i den felles samtalen, og snakke med hverandre. Det jeg fanget opp av samtale mellom elevene, var faglig. De snakket om vikinger, og ting de hadde funnet ut hjemme, men som ikke ble tatt opp av læreren. Elevene fortalte også medelever hvilken tekst de hadde funnet, og kom med anbefalinger.

På slutten av undervisningsøkten spurte jeg de elevene som var mest aktive, om hvor de hadde lært så mye om vikinger. Samtlige svarte at de hadde lært det de kunne av teksten de hadde lest hjemme i lekse. Ett flertall hadde sett dokumentarer om vikinger. De to som ikke deltok i helklassesamtalen, ville ikke svare på spørsmål fra meg om hvorfor de ikke deltok. Det er derfor usikkert om årsaken var at de ikke hadde gjort leksen, ikke visste noe om temaet eller om de ikke ønsket å delta. Ifølge læreren var adferden til de to elevene normal, og ikke avvikende fra andre undervisningsøkter.

Da undervisningsøkten var ferdig, kom en gutt opp til meg og læreren for å fortelle noe om vikinger som læreren hadde «glemt» å belyse under gjennomgangen av fagteksten. Eleven hadde bidratt under gjennomgangen av teksten, men ville formidle direkte til læreren at han hadde lært mer enn det han fikk vist i timen. Eleven var en gutt som, ifølge læreren, vanligvis ikke fulgte med når de jobber med fagtekster eller annen undervisning generelt.

5.2.2.2.1 Analyse etter observasjon og samtaleintervju

Ni av de elleve elevene som deltok i min observasjon, viste høy grad av kognitiv kompetanse. Kompetansen kom til uttrykk ved at elevene bidro aktivt med både utdypende kunnskap om det læreren spurte om, i tillegg til at de kom med ny kunnskap. Det indikerte at elevene hadde forkunnskaper om temaet, som de tok i bruk og formidlet videre til resten av klassen. De evnet også å formulere spørsmål til både teksten og det som ble sagt muntlig. Elevene overvåket også egen forståelse underveis, og stilte spørsmål når de opplevde noe som uklart. De to elevene som ikke deltok, viste ingen form for kognitiv kompetanse.

Elevene lot seg i stor grad påvirke av sosial distraksjon. Det var mye prating mellom elevene, samtidig som læreren ledet helkalssesamtalen. Det var likevel fokus på det faglige. Det var sosiale distraksjoner i form av prating mellom elevene, samtidig som det foregikk en helklassesamtale, men pratingen var av faglig art. Elevene evnet å veksle mellom helklassesamtalen og samtaler seg imellom, samtidig som de holdt seg til temaet. Den aktiviteten som foregikk i klasserommet, som man normalt kanskje ville opplevd som forstyrrende uro, var av en positiv karakter. Det bekreftet også læreren. Han opplevde det som at det «summet» av iver, og at elevene hadde så mye de ville ha sagt, at de ikke klarte å vente på å få ordet. Læreren mente aktiviteten i klasserommet indikert høyt engasjement hos elevene. De to elevene som ikke rakk opp handa i forbindelse med helklassesamtalen, deltok også i liten grad i samtalene mellom elevene. Et par ganger henvendte medelever seg til dem, men uten å få noen respons tilbake. De to elevene lot seg i den forstand ikke påvirke av sosial distraksjon, men årsaken var ikke deres deltakelse i undervisningen. Derfor tyder ikke deres mangel på sosial distraksjon på et økte engasjement, men snarere mangel på engasjement.

Engasjement i form av kroppsspråk kom tydelig frem hos de ni elevene i utvalget som deltok i helkalssesamtalen. Når de ikke var opptatt av medelever, var blikket deres rettet mot den som hadde ordet. De nikket ivrig med hodet når de var enige, og ristet aktivt på hodet når de var uenig. Ingen av de ni elevene satt rolig på stolen sin, og fire av elevene satt på kne på stolen. Når de hadde handa oppe for å be om ordet, holdt de ikke handa rolig opp. De viftet med den, gjerne i kombinasjon med at de ropte ut at de ville svare. Elevenes uro oppfattet jeg som en positiv rastløshet, hvor engasjementet var så stort at de ikke klarte å sitte stille på stolen. De hadde så mye å bidra med, at de ikke klarte å sitte rolig å vente på å få ordet. Læreren bekreftet mine observasjoner, og også han oppfattet uroen og støyen i klasserommet som positiv.

De to elevene som ikke deltok, viste heller ikke noe engasjement i form av kroppsspråk. De satt rolig på stolen, og fulgte ikke med på det som foregikk i klasserommet. Ifølge læreren tydet adferden på at det ikke var noen endring i engasjementet hos de to elevene.

I samtaleintervjuet på slutten av undervisningsøkten, uttrykte elevene begeistring for lesetiltaket Selvvalgt pensum. De fortalte villig om hva slags tekst de hadde funnet hjemme i lekse, og at de hadde lært mye av det de hadde lest. Elevene mente at de hadde mye å bidra med da de gjennomgikk fagteksten, og at det hadde vært en morsom time. Dette var en form for lekse de gjerne ville ha flere ganger.

Læreren uttrykte overraskelse i samtaleintervjuet etter undervisningsøkten. Han hadde ikke forventet den grad av engasjement som han opplevde under gjennomgangen av fagteksten. Det var flere elever som aldri snakket høyt i klassen, som deltok aktivt gjennom hele undervisningsøkten. Én elev som sjeldent deltok i klassesamtale, var den som rakk opp handa mest av alle. Eleven pratet vanligvis mye i timene, men deltok ikke i faglige samtaler eller strukturert samtale ved handsopprekking. Praten hans var vanligvis om ikke-faglige ting, og var preget av uro. Eleven hadde sett en film i lekse hjemme, og hadde ifølge han selv lært masse. Han hadde stor kunnskap om tema, og var ivrig etter å dele. Ifølge læreren «elsket han det!»

Læreren var veldig positiv til lesetiltaket etter gjennomføringen. Læreren mente det var lettere å starte på nytt tema, når elevene var forberedt og hadde forkunnskaper om emnet. Elevene hadde mye faglig kunnskap og bidro aktivt under gjennomgangen av fagteksten. Læreren mente elevenes forkunnskaper gjorde at de i større grad forsto fagteksten, og dermed også kunne stille relevante spørsmål. Også elever som vanligvis var stille og ikke deltok i helklassesamtaler, var veldig aktive under gjennomgangen av fagteksten. Læreren opplevde elevene i utvalget mitt som ivrige etter å dele det de hadde lært om vikinger hjemme, og at de viste stor grad av engasjement.

6 Drøfting

Målet med studie min var å se om små lesetiltak på klassenivå, kunne få med og engasjere både de umotiverte og de lesesvake elevene ved lesing av fagtekst. Jeg valgte to lesetiltak som skulle prøves ut, QtA og Selvvalgt pensum, etter å ha sett på hva forskningen viser om til god leseundervisning, og hva som kan øke motivasjonen til elevene. Begge lesetiltakene ble tilpasset (se punkt 4.4.1, s. 32 og 4.4.2, s. 33) slik at de på best mulig måte kunne la seg gjennomføre i den hektiske undervisningshverdagen jeg selv kjenner fra min egen arbeidsplass.

De to lesetiltakene er ganske forskjellige. QtA er et lesetiltak hvor læreren er sentral, og er den som må modellere og drive lesetiltaket. Det vil si at lesetiltaket QtA er avhengig av at læreren forbereder seg og gjør en innsats i forkant av at fagteksten skal gjennomgås. I Selvvalgt pensum er det derimot i stor grad elevene selv som utfører lesetiltaket, ved å finne en tekst de ønsker å lese hjemme i lekse. I helklassesamtalen i etterkant av Selvvalgt pensum, når fagteksten skal gjennomgås på skolen, er det læreren som styrer. I samtalen på skolen vil den jobben elevene har gjort hjemme, komme til syne ved at elevene kommer forberedt til gjennomgangen av fagteksten. Læreren må også, hvis de ønsker å sitte igjen med multiple tekster om temaet, opprette en felles digital side hvor elevene kan legge inn tekstene de har funnet hjemme. Ved lesetiltaket Selvvalgt pensum er det likevel elevene som gjør det meste av forberedelsene.

De to lesetiltakene kan også kombineres ved at Selvvalgt tema blir gitt i lekse, for så å gjennomgå fagteksten på skolen ved å bruke QtA. For en vellykket bruk av QtA, trenger elevene forkunnskaper om temaet som fagteksten handler om (Roe, 2014, s. 146). Ved å først gi Selvvalgt pensum i lekse, får elevene den forkunnskapen de trenger, for å kunne vurdere teksten kritisk i forhold til både kvalitet og lesbarhet.

Det var viktig for meg at lesetiltakene skulle være så lite krevende for lærerne, at de lot seg gjennomføre i en travel lærerhverdag. Lesetiltakene skulle ikke medføre en belastning for de lærerne som deltok i studien, og heller ikke for eventuelt fremtidige lærere som ønsker å bruke lesetiltakene. Målet var å finne lesetiltak som kunne motivere elevene, samtidig som de skulle være enkle å gripe til for lærerne. Nedenfor har jeg drøftet de to lesetiltakene hver for seg, fordi de er så forskjellige og de har ført til ulikt resultat.

6.1 QtA

Metodens mål er, som beskrevet tidligere (se punkt 3.6.1, s. 21), å få elevene mer engasjert i leseaktiviteter ved å overføre ansvaret for vanskelige tekster fra elevene over på forfatteren (Reichenberg, 2016). I tillegg kan metoden synliggjøre for elevene de ulike tekstelementenes

funksjon i multimodale tekster, og bevisstgjør elevene om at alle elementer i teksten skal leses. Det er et problem at elever hopper over tekstelementer som skal styrke elevenes leseforståelse, og at elevene i stor grad konsentrerer seg om verbalteksten i fagtekster (Jespersen & Kamp, 2013, s. 33; Mortensen-Buan, 2015, s. 187). Når man leser verbaltekst, må man følge «leseveien» (Kress, 2013) forfatteren har bestemt for at teksten skal gi mening (se punkt 3.2, s. 14). I sammensatte tekster er «leseveien» ganske åpen, til tross for at forfatteren ofte forsøker å lede leseren gjennom teksten. Det kan gjøres ved at forfatteren fremhever enkelte elementer, eller bruker plasseringen av elementer til å skape en «lesevei» (se punkt 3.4.2, s. 16). I multimodale tekster er det ikke nødvendig for leseren å følge forfatterens «lesevei» for at teksten skal gi mening, men det er likevel viktig å formidle til elevene at alle elementene i teksten er viktig for forståelsen av helheten (Kress, 2003).

Etter mine tilpasninger av metoden, var jeg helt overbevist om at dette var et lesetilbud som kom til å både øke leseengasjementet hos elevene og deres forståelse av teksten. I tillegg forventet jeg at læreren skulle styrke elevenes mestringstro (Solheim & Gourvennec, 2017, s. 199), ved å klargjøre for elevene at det ikke nødvendigvis var deres manglende kompetanse som førte til manglende leseforståelse, men heller forfatterens evne til å gjøre teksten lesbar for dem. Ifølge Roe (2014, s. 142) beskriver de elevene som skårer på de laveste nivåene på leseprøver seg som «dumme», og at de derfor ikke ønsker å delta i leseaktivitet. Lesetiltaket QtA kan, hvis det gjennomføres slik det er tenkt, øke elevenes mestringfølelse. Gjennomføringen av QtA gav ikke de resultatene som jeg hadde forventet.

Allerede under piloten skjønnte jeg at det kunne bli utfordrende å få lærerne til å virkelig forstå QtA, og hvordan lesetiltaket var ment å fungere. Derfor gjorde jeg justeringer før gjennomføringen, hvor jeg blant annet laget en skriftlig «instruksjon» som lærerne både kunne bruke i forberedelsen og ha med seg inn i undervisningen. I tillegg hadde jeg en lang samtale med de to lærerne, hvor jeg forklarte tankegangen bak lesetiltaket, samt hvordan QtA skulle gjennomføres med elevene. Likevel fungerte det ikke optimalt. I Klasse A klarte ikke læreren å integrere QtA i det hele tatt, mens i Klasse B fungerte det delvis. Det kan være flere ulike årsaker til at lesetiltaket ikke fungerte slik jeg hadde forventet.

En mulig årsak kan være at det dreier seg om motivasjon, og at lærerne ikke var motivert for «enda en ting vi må delta på» i en hektisk hverdag. Situasjonen på skolen hvor jeg gjennomførte studien, var preget av høyt fravær på grunn av koronapandemien. De som var på jobb, var både stresset og sliten. Likevel var lærerne positiv til både å delta i studien min, og til lesetiltaket. I samtaleintervjuet før gjennomføringen, hadde begge stor tro på at dette var et lesetilbud som kom til å fungere. Den hektiske hverdagen deres har nok påvirket deres forberedelse til lesetiltaket, men slik jeg ser det, var motivasjonen til stede.

Årsaken til at QtA ikke fungerte som forventet kan også være at min muntlige gjennomgang var utydelig eller for lite informativ, slik at lærerne ikke visste hva de skulle gjøre. I tillegg kan den skriftlige «instruksjonen» min ha vært for krevende, utydelig eller på annen måte ikke fungert. Til tross for at jeg fikk inntrykk av at begge lærerne hadde oversikt over lesetiltaket i vår samtale, og de bekreftet at de forstod det som stod i «instruksjonen», er det likevel en sjanse for at de ikke gjorde det. Jeg hadde ikke mulighet til å kontrollere deres forståelse mer enn ved å snakke med lærerne, og kan derfor ikke være sikker på at denne delen av studien fungerte optimalt.

En annen årsak kan være at det handler om omstillingsevne, endring av tankemønster og praksisendring. Ifølge både læreren som deltok i piloten og læreren i Klasse A, var heller ikke de bevisste på at det var en forfatter som hadde skrevet fagteksten. Læreren i Klasse A startet undervisningsøkten fint med å snakke med elevene om at det var en forfatter som skrev tekster, og var tydelig på at også læreboka hadde en forfatter. Deretter beveget hun seg raskt over til å ha fokus på innholdet, ikke kvaliteten på teksten, tekstens oppbygning eller form. Hun fikk mange fine muligheter til å bruke QtA underveis i helkalsesamtalen, men tok ikke de mulighetene hun fikk. I etterkant sa hun selv at hun ikke var oppmerksom på hva hun kunne gjort annerledes, eller hvor det ville vært naturlig å bruke QtA. Læreren mente hun hadde vært veldig bevisst på å bruke QtA før hun startet gjennomgangen av fagteksten, og var innstilt på å bruke lesetiltaket gjennom hele teksten. Men da hun kom i gang med selve teksten, mistet hun fokuset på lesetiltaket. Læreren uttalte i etterkant at hun var blitt «revet med» i undervisningen, og «gikk tilbake til sitt vante mønster» i forhold til hvordan hun vanligvis gjennomgår fagtekst. Det vil si at hun stilte elevene spørsmål som i all hovedsak handlet om innhold og begrepsavklaring. Dette samsvarer med resultatene fra LISA-studien, som viser at lærere i liten grad stiller kritiske spørsmål til tekstens kvalitet, pålitelighet, form eller innhold under gjennomgang av fagtekst. Lærerne i LISA-studien vektla heller ikke hvordan elevene forholdt seg til teksten, eller om de forsto hva forfatteren faktisk hadde ment (se punkt 2.3, s. 11). Da læreren i studien min i tillegg opplevde elevene som uengasjerte og umotiverte, forsøkte hun iherdig å få elevene med seg, noe som resulterte i at hun gikk tilbake til spørsmålstypen hun vanligvis brukte. Fornuftsstrategien (Tronsmo, 2012, s. 24) som jeg brukte for å endre lærernes vanlige undervisningspraksis i møtet med fagtekst, bygger ifølge Tronsmo (2012, s. 24) på en antagelse om at mennesker endrer adferd som en konsekvens av ny kunnskap. I realiteten er menneskers adferd i stor grad styrt av følelser, tradisjoner og kultur, ikke bare rasjonalitet (Tronsmo, 2012, s. 24). Da læreren fikk en opplevelse av å ikke mestre undervisningssituasjonen, ble hun antakeligvis i større grad styrt av følelser og intuisjon, enn av rasjonaliteten. Hun gikk dermed tilbake til en undervisningspraksis som hun kjente godt fra før.

Underveis i undervisningsøkten kom læreren imidlertid på at hun skulle prøve ut QtA, og la inn noen spørsmål om de ulike tekstelementene i fagteksten. Læreren var fortvilet i etterkant, fordi hun ikke klarte å integrere spørsmålene i den naturlige gjennomgangen av fagteksten. Hennes plutselige bevissthet om hva hun egentlig skulle gjøre, førte til at spørsmålsstillingen ble kunstig og tatt ut av sammenhengen. Elevene reagerte med undring, og hun presiserte til slutt at dette bare var spørsmål hun måtte stille, selv om det ikke hadde noe med samfunnsfag å gjøre.

Også læreren i Klasse B lyktes bare delvis i å legge ansvaret for tekstens lesbarhet over på forfatteren. Han presiserte ikke ved oppstart at det var en forfatter som hadde skrevet teksten, men brukte «forfatter» ved senere spørsmål om fagteksten. Han spurte for eksempel elevene: «Kunne forfatteren brukt et annet ord her, som er lettere for dere å forstå?» På den måten fikk han kommunisert at det var en forfatter som hadde skrevet teksten, men det ble ikke eksplisitt uttrykt til elevene at det var forfatterens ansvar at teksten fungerte for sin målgruppe. Heller ikke han hadde en bevisst holdning til forfatterens rolle. Begge de to lærerne hadde problemer med å integrere lesetiltaket i undervisningen, til tross for gode intensjoner. De evnet ikke å endre tankemønsteret, og bruke andre innfallsvinkler til teksten enn de vanligvis gjorde. Dette kom ekstra godt frem i Klasse A. Implementering og justering av undervisningspraksis er svært krevende (Trondsmo, 2012). Det kan man se i større endringsprosesser som skjer i skolen, hvor det gjerne er ledelsen som pålegger lærere noe som skal implementeres, uten at lærerne har fått vært med på tenkningsprosessen. Ved implementering og praksisendring må man ha et langsiktig perspektiv, hvor både vilje og utholdenhet er avgjørende (Trodsno, 2012). Masterstudie er begrenset i tid og omfang, og det gjorde at lærerne ikke fikk den tiden de trengte til å endre sin undervisningspraksis. Lesetiltaket QtA var dessverre mer krevende å implementere i undervisningen enn jeg hadde forutsett. Hvis jeg og lærerne som deltok i studien hadde hatt tid og mulighet til å sitte og utarbeide lesetiltaket sammen, og vi hadde hatt det samme teoretiske grunnlaget, kunne nok resultatet blitt annerledes. Da hadde lærerne hatt et eieforhold til lesetiltaket som skulle gjennomføres, og prosessen med å endre tankemønster hadde kanskje kommet lengre.

Læreren i Klasse A hadde, til tross for den mislykkede gjennomføringen, fortsatt tro på lesetiltaket, men ønsket å prøve det ut over en lengere periode. Hun mente det var nødvendig for henne å trene på å endre måten hun tenkte på, og at det kom til å ta tid. En muntlig gjennomgang og en «instruksjon» var ikke nok til at hun fikk lesetiltaket «under huden» i en slik grad at hun klarte å integrere det i undervisningen sin. Lærer i Klasse B klarte i langt større grad å sette seg inn i lesetiltaket, slik at han fikk gjennomført det med klassen, men også han ga tilbakemelding om at det var krevende å sette seg inn i. Han hadde brukt en del tid på å lese «instruksjonen» og egne notater i etterkant av min muntlige gjennomgang, noe lærer i Klasse A ikke hadde tid og mulighet til.

Uttalelsene fra begge de to lærerne kan tyde på at justering av praksis i klasserommet er krevende og tar tid. Jeg undervurderte hvor tidkrevende praksisendring i klasserommet er, og hadde nok for store forventninger til lærernes evne til omstilling.

I Klasse B var resultatet et helt annet enn i Klasse A, til tross for at forfatterens rolle ikke ble presisert i Klasse B. Elevens engasjement økte tydelig hos ni av elleve elever, mens det ikke var tegn til økt engasjement hos noen av elevene i utvalget mitt i Klasse A. Flere elever i Klasse A gav i samtaleintervjuene uttrykk for at de synes undervisningsøkten hadde vært kjedelig, og at de derfor hadde valgt å ikke delta. Det samsvarer med kjennetegnene på elever som er «avkoblet» fra leseaktivitet som Guthrie og Davis (2010, s. 60) beskriver. Elevene opplever lesing som kjedelig, og at fagtekster fremstår som uoverkommelige. Målet med QtA er få fagteksten til å fremstå mer overkommelig for elevene, men uttalelsene fra elevene i Klasse A kan indikere at lærerens bruk av QtA ikke fungerte. I tillegg antyder elevenes tilbakemeldinger at de hadde en negativ holdning til leseaktiviteten som foregikk i undervisningen. Også kroppsspråket til elevene under undervisningsøkten tydet på negativitet. De sukket, så en annen vei og gav tydelige signaler på at de ikke ønsket å delta i helklassesamtalen. Også dette samsvarer med det som kan kjennetegne elever som sliter med lesing av fagtekster. Ifølge Roe (2017) er det elevene som skårer på de laveste mestringsnivåene, som er mest negativ til lesing.

Elevene i Klasse B viste derimot en mye mer positiv holdning til leseaktiviteten, og det gav seg utslag i økt engasjement. Også flere av de lesesvake elevene viste engasjement og en positiv holdning, selv om de ifølge tidligere forskning, hører til en gruppe elever som ofte har en negativ holdning til lesing. Læreren i Klasse B klarte, slik jeg ser det, å bruke QtA til å ufarliggjøre fagteksten og få elevene til å engasjere seg i leseaktiviteten. Elevene i Klasse B uttalte i etterkant av undervisningsøkten at timen hadde vært gøy, til tross for at hele timen ble brukt til gjennomgang av fagtekst. Resultatet kan indikere at lesetiltaket har ført til at elevene fikk en mer positiv holdning til lesingen.

Læreren i Klasse B hadde en positiv opplevelse av undervisningsøkten, og var overrasket over resultatet. Det er nok flere årsaker til at lesetiltaket fungerte bedre i Klasse B enn i Klasse A. Blant annet klarte læreren i Klasse B å stille spørsmål til teksten i tråd med QtA, som en naturlig del av gjennomgangen av fagteksten. Han etterspurte begrepsavklaringer, men også omformuleringer, hvor elevene var med på å skape tekst. Han spurte elevene om hva de syntes om illustrasjonene, og om de eventuelt burde vært byttet ut eller supplert med flere illustrasjoner eller bildetekst. Han jobbet systematisk gjennom teksten, og fikk elevene med på å reflektere over alle de ulike tekstelementene. Ifølge Reichenberg (2007, s. 99) er tekstsamtalen og diskusjonen underveis i gjennomgangen viktig. Gjennom diskusjonen kommer ulike oppfatning frem, og på den måten

utvikler elevene sin kritiske evne. I tillegg legger helklassesamtalen til rette for å konstruere mening i en sosial kontekst, noe som kan være med på å øke mestringsfølelsen, og dermed også ha en positiv effekt på både motivasjonen og holdningen til å lese (Antonio & Guthrie, 2008).

Læreren i Klasse A klarte ikke på samme måte som læreren i Klasse B å få elevene til å delta i helklassesamtalen. Hun stilte ikke spørsmål i tråd med QtA, og det kan ha vært årsaken til at læreren i Klasse B lyktes bedre. Midtveis i undervisningsøkten, da læreren i Klasse A stilte spørsmål som delvis var fra «instruksjonen» i forhold til struktur og form, var reaksjonen til elevene undrende. De skjønnte ikke helt hva som foregikk, men det var tydelig at de rettet oppmerksomheten mot læreren og spørsmålene hun stilte i større grad enn tidligere. Hun klarte dessverre ikke å ta tak i denne endringen av interesse, og gikk raskt tilbake til spørsmål om innholdet. Læreren ble usikker, og tok elevenes reaksjon som et signal på at QtA ikke fungerte. Jeg som satt og observerte, hadde derimot en annen opplevelse av situasjonen. Jeg oppfattet elevene som mer interessert, men usikker. De rakk aldri å «koble seg på» og delta, før læreren brøt av og gikk tilbake til «vanlig» undervisning. Jeg tror det er sannsynlig at elevene hadde engasjert seg og valgt å delta, hvis hun hadde gitt de tid til å bearbeide endringen i typen spørsmål som ble stilt. Læreren i Klasse A mente også at det var mulig å få elevene med seg på QtA, men at de da trenger å jobbe på denne måten flere ganger, for å lære seg hvordan det skal foregå. Resultatet i Klasse B tyder derimot på at elevene helt fint klarte å tilpasse seg spørsmålene fra QtA, når læreren behersket metoden.

Elevene i Klasse B var ikke i utgangspunktet engasjert i undervisningen, men det skjedde en tydelig endring i engasjementet da de begynte å jobbe med omformuleringer av teksten. Elevene viste tydelige tegn på engasjement, både i form av kognitiv kompetanse, sosial interaksjon og kroppsspråk. Målet for QtA er å overføre ansvaret for lesbarheten av en tekst over på forfatteren, og spørsmålet er om det var dette som gav seg utslag i det økte engasjementet i Klasse B. Det er jeg usikker på. Læreren presiserte ikke for elevene at det var en forfatter som hadde skrevet teksten, og sørget derfor ikke for at elevene var bevisst dette. Han snakket riktignok om forfatteren underveis, men jeg opplevde det ikke som at elevene festet seg ved det. Det kom heller ikke frem refleksjoner rundt tekstens forfatter i samtaleintervjuene med elevene på slutten av undervisningsøkten, noe som kan indikere at dette ikke var noe de var opptatt av. Omformuleringen av teksten fremstod derimot mer som en lek eller en konkurranse, hvor det var om å gjøre å finne riktig formulering. Elevene var tydelig engasjerte, og ni av elleve elever ønsket å delta. De uttalte i etterkant av undervisningsøkten at dette var en form for gjennomgang av fagtekst som de ønsket flere ganger, fordi de opplevde det som gøy. Det kan også være at lesetiltaket QtA opplevdes som noe nytt og spennende, og derfor fenget elevene i så stor grad. Det er derfor usikkert om lesetiltaket ville hatt samme effekt hvis det hadde blitt brukt over tid, og ble en integrert del av den vanlige undervisningspraksisen.

En annen årsak til elevenes engasjement i Klasse B, kan være forståelsen til elevene. Da fagteksten ble omformulert av medelever, kan det ha ført til at også de lesesvake elevene skjønte hva teksten handlet om, og kunne derfor delta på lik linje med de andre. Da elevene omformulerte teksten, ble fagbegreper og vanskelige setninger gjort om, slik at språket lå nærmere opp til elevenes dagligtale. Dette forklarer likevel ikke hvorfor de umotiverte elevene også valgte å delta. De umotiverte elevene kan lese, og skårer ikke lavt på leseprøver, men er derimot «avkoblet» under undervisningen. I denne undervisningsøkten var også disse elevene med.

Én av elevene i Klasse B, med bifallende nikk fra flere andre, satte ord på hvordan han opplevde muligheten elevene fikk til å jobbe aktivt med teksten. Han synes det var spennende at de som elever fikk bidra så aktivt med tanke på å endre teksten. Ifølge han dreide vanligvis gjennomgang av fagtekst seg i stor grad om at læren stilte spørsmål til innholdet. Han pekte på at elevene i denne undervisningsøkten fikk være med å omskape fagteksten. Han synes det var spennende at ordlyden ble forandret, samtidig som innholdet forble det samme. Han følte at han fikk en større forståelse av fagstoffet gjennom dette arbeidet. Læreren gjorde elevene til medskapere av fagteksten, ved å oppfordre dem til å omformulere vanskelige ord og setninger. Det kan ha vært med på å redusere avstanden mellom fagteksten og elevene (Reichenberg, 2007, s. 99), og dermed økt deres leseforståelse og engasjement for å delta i leseaktiviteten. I tillegg kan elevenes aktive arbeid med fagteksten, hvor de fikk være med på å forme den, øke elevenes eierforhold til teksten, og dermed også gjøre den mer relevant for dem (Guthrie, 2008; Gibb & Guthrie, 2008). Elevenes opplevelse av fagtekstens relevans er, ifølge Guthrie (2008, s. 11), helt avgjørende for både motivasjonen hos elevene og deres leseengasjement, og er i tråd med god leseundervisning (Guthrie & Davis, 2010, s. 59). Når elevene opplever at avstanden mellom deres «selv» og fagteksten blir for stor, tar de avstand fra fagteksten (se punkt 3.5, s. 18). Når elevene derimot opplever teksten som relevant for deres «selv», vil de indre motivatorene gjøre at elevene «kobler seg på», og de engasjerer seg i leseaktiviteten. Elevene i Klasse B gikk fra å være uengasjert, til å vise stor grad av engasjement, da de ble bedt om å bearbeide og omformulere fagteksten. Det var en tydelig endring i engasjementet da de fikk være medskapere. Årsaken kan være at de følte at avstanden ble mindre mellom deres «selv» og fagteksten, ved at innholdet ble formidlet med deres egne ord. Fagteksten ble dermed mer relevant for dem, og innholdet ble formidlet med et språk de forstod og kjente seg igjen i. Fagteksten ble «deres» tekst, i stedet for en autoritær fagtekst, slik mange elever ser på fagtekster (Reichenberg, 2007, s. 99). Eierskapet til teksten kan ha ført til at elevene fikk en følelse av kontroll, og dermed også økt selvtillit. Læreren stilte spørsmål, i tråd med QtA, som åpnet for at elevene skulle tenke kritisk om fagteksten. Det var spørsmål om elevenes tanker om lesbarhet og kvalitet på fagteksten, ikke spørsmål om innholdet,

hvor det finnes rette og gale svar. De fikk altså mulighet til å kritisere og kommentere en fagtekst som en voksen hadde skrevet. Det tror jeg elevene opplevde som både engasjerende og motiverende. Elevenes meninger ble hørt, ved at omformuleringene deres ble skrevet opp på tavla.

Underveis i prosessen med å gjøre om teksten, kom det frem et interessant funn, som overrasket både meg og læreren i Klasse B. Under gjennomgang av fagtekster brukte læreren vanligvis å be elevene komme med ordforklaringer på vanskelige ord eller fagbegreper. Elevene forklarte ordet, og når læreren var fornøyd med forklaringen, gikk han videre i teksten. Under utprøvingen av QtA, gikk han derimot ikke videre når ordet eller begrepet var forklart. Læreren spurte, i tråd med QtA, om forfatteren kunne skrevet teksten annerledes. Han spurte om noen av ordene forfatteren hadde brukt, kunne vært byttet ut med ord som var mer dagligdags eller ord som elevene brukte i sin dagligtale, eller om setningen kunne vært formulert annerledes. Elevene ble oppfordret til å omformulere teksten ved å bruke sine egne ordforklaringer. Til vår overraskelse viste det seg ved flere anledninger at elevene ikke klarte å bruke sine egne ordforklaringer inn i teksten, slik at innholdet forble det samme. De ordene de trodde kunne erstatte forfatterens fagbegrep eller vanskelige formulering, viste seg ved flere anledninger å være feil i forhold til fagtekstens innhold og det forfatteren ønsket å formidle med fagteksten. Det tyder på at elevene ikke hadde den forståelsen for innholdet som både læreren og elevene selv trodde. I tillegg kom det ved flere anledninger frem at de ikke egentlig forstod betydningen av begreper eller vanskelige ord, til tross for at de kunne gi en ordforklaring. Det kom frem ved nærmere spørsmål om hvilke synonymer man kunne bruke. Da ble det gjerne vanskelig. Den manglende forståelsen hadde ikke kommet frem hvis ikke elevene hadde omformulert teksten. Dermed hadde ikke læreren blitt bevisst på at elevenes misoppfatning var av et så stort omfang. Han trodde elevene hadde skjønt fagtekstens innhold, fordi de gav en tilfredsstillende ordforklaring. Ved å be elevene omformulere teksten med egne ord, kom det tydelig frem at de ikke hadde den forståelsen som læreren trodde. Dette var et veldig nyttig og interessant funn, ifølge læreren.

Tekstene i Klasse A og Klasse B var forskjellige, og kan ha påvirket resultatet. I Klasse A var det læreboka på papir som ble brukt, mens det i Klasse B ble brukt en digital tekst som ble vist på stor skjerm. Begge tekstene var likevel intenderte skoletekster (Skjelbred, 2019, s. 35), og var laget med undervisning som formål. Elevene kan ha opplevd den digitale teksten som mer spennende og interessant, mens læreboka kan ha fremstått som kjedelig. Samtidig viser forskning at digitale tekster kan være utfordrende for lesesvake elever, fordi det kreves kunnskap og øvelse for å manøvrere blant de ulike tekstelementene i den ikke-forløpende teksten (Jesepersen & Kamp, 2013, s. 33). Det vil si at det kan være krevende å finne ut hvilken rekkefølge de ulike tekstelementene skal leses i, fordi «lesestien» (Kress, 2003) i multimodale tekster i liten eller ingen grad blir styrt av

forfatteren (Blikstad-Balas, 2016, s. 53). Det kan føre til at tekstelementene som er ment å være til hjelp og støtte for å øke leseforståelsen, kan gjøre fagteksten vanskelig å lese for lesesvake elever, fordi de i stor grad må finne «lesestien» selv (Jespersen & Kamp, 2013, s. 33). Det er også problematisk at mange elever rett og slett ikke leser den ikke-fortløpende teksten i fagtekster (Jespersen & Kamp, 2013, s. 33; Mortensen-Buan, 2015, s. 187), og dermed mister viktig støtte til leseforståelsen. Til tross for at de digitale multimodale tekstene i utgangspunktet kan være vanskeligere å navigere i, og utfordrende for lesesvake elever, var resultatet bedre for lesetiltaket i Klasse B, som gjennomgikk en digital fagtekst. Det kan tyde på at modelleringen og lærerens evne til å gjennomføre lesetiltaket, spilte en større rolle under denne studien, enn hvilken type fagtekst som ble gjennomgått.

Læreren i Klasse B var positiv til lesetiltaket QtA, både i forkant av gjennomføringen og etterpå. Han ble positivt overrasket over engasjementet elevene viste under gjennomgangen av fagteksten, fordi lesetiltaket gav større utslag enn han forventet. I tillegg mente læreren at det var positivt for forståelsen til elevene å jobbe på denne måten, fordi de gikk i dybden av fagteksten og vurderte den kritisk. De tok seg tid til å undersøke hva forfatteren egentlig forsøkte å formidle, og på den måten ble elevene bevisst på budskapet i teksten. Han mente også at misoppfatningene hos elevene angående forståelsen av innholdet, som omformuleringene avdekket, var informasjon han ikke hadde fått tilgang til uten å bruke QtA. Han hadde tidligere gått ut fra at elevene hadde forståelse for innholdet, når de kunne forklare et begrep, men ble nå klar over at det ikke alltid var tilfellet. Han påpekte at dette var veldig nyttig informasjon, som han ønsket å ta med seg videre.

Til tross for at man kan se på gjennomføringen av QtA i Klasse B som en suksess, med tanke på økt engasjement hos elevene i utvalget mitt og at læreren gjorde viktige funn i forhold til forståelsen hos elevene, stiller læreren seg likevel tvilende til om lesetiltaket er noe han ønsker å bruke i fremtidig undervisning. Læreren synes, i likhet med Reischenberg (2007, s. 107), at lesetiltaket var tidkrevende. Jeg hadde på bakgrunn av Reischenbergs kritikk av tidsbruken ved bruk av QtA, forsøkt å gjøre tilpasninger, slik at lesetiltaket skulle bli mer tidseffektivt. Jeg fjernet blant annet hele den skriftlige delen, og la opp til en raskere progresjon ved den muntlige gjennomgangen. Likevel mente læreren i Klasse B at de hadde brukt for lang tid på gjennomgangen av fagteksten. Han pekte på at han ikke hadde tid til å bruke en hel undervisningsøkt til å gjennomgå en fagtekst, hvis de skulle rekke gjennom alle kompetansemålene i faget. Som nevnt tidligere (se punkt 3.6.1, s. 23) er avveininger om hvorvidt man skal komme gjennom mest mulig fagstoff, eller om man skal bremse opp og fordype seg i et tema for å gi elevene en best mulig forståelse, en del av hverdagen til alle lærere. Det har vært en årelang diskusjon om det er for mange kompetansemål i norsk skole, og lærere påpeker at man ikke har tid nok til å fordype seg.

Jeg tror mange lærere sitter med en opplevelse av at man blir tvunget til å «rase» gjennom kompetansemålene for å komme gjennom alle, uten mulighet til å stoppe for å fange opp de som faller av underveis. Den raske progresjonen dette kan føre til, er nok mest utfordrende for de elevene som sliter med å lese fagtekster. Spørsmålet er da om man skal sørge for at hele elevgruppen «henger med», ved å tilpasse undervisningen, slik at alle får mulighet til å tilegne seg fagstoffet, eller man skal «rekke gjennom» alle kompetansemålene. Lærerne kan få en følelse av å bli satt i en klemme mellom elevenes beste og læreplanens krav. «Tidsklemmen» er forhåpentligvis noe som bedrer seg med den nye læreplanen, som legger opp til stor grad av dybdelæring og har færre kompetansemål. Til tross for ny læreplan og færre kompetansemål, er tidsbruk tydeligvis fortsatt en utfordring, ifølge læreren i Klasse B. Han ser at lesetiltaket tydelig øker engasjementet til elevene, han fikk nyttig og avgjørende informasjon om leseforståelsene deres, og elevene uttalte at de både lærte mer og likte å jobbe med QtA. Til tross for de positive resultatene av lesetiltaket, mener læreren at de positive sidene ved QtA ikke veier opp for tidsbruken lesetiltaket krever. For meg var dette en uventet tilbakemelding. Jeg så hvordan elevene engasjerte seg, og hvordan elevene i utvalget mitt «koblet seg på» underveis. God leseundervisning skal utvikle aktive, motiverte og engasjerte elever (Fuglestad & Hoem, 2017, s.122), hvor elevene skal kunne kommentere tekster kritisk. Slik jeg ser det, var det nettopp dette som skjedde under gjennomføringen av QtA i Klasse B. Elevene viste tydelig motivasjon og engasjement ved både muntlig deltakelse og kroppsspråk, og kom med kritiske tilbakemeldinger av tekstens stil, struktur og innhold. I tillegg peker Guthrie (2008, s. 18) på at målet med lesing må være at elevene skal lese for å forstå innholdet eller lære noe av teksten, noe både læreren og elevene i Klasse B uttalte at de gjorde i større grad under QtA, enn under den normale undervisningen. Ifølge PIRLS-undersøkelsen klarer de elevene som presterer på lavt mestringsnivå i liten grad å finne og skille ut relevant informasjon, tolke årsaker som kommer frem i teksten eller kunne gjengi informasjon fra teksten ved lesing av fagtekst (Lundetræ & Gabrielsen, 2017, s. 155). Elevene har problemer med å forstå fagtekstens hovedpoeng. Ved å bruke QtA modellerer læreren hvordan man skal jobbe med fagteksten i det respektive faget, og lar samtidig elevene få mulighet til å jobbe aktivt med teksten, slik at eventuelle misoppfatninger blir avdekket. Dermed øker sjansen for at elevene forstår innholdet i fagteksten, og får større læringsutbytte av tekstgjennomgangen. Jeg mener derfor at de positive effektene av lesetiltaket QtA veier opp for tidsbruken metoden medfører, og at lærere må etterstrebe forståelse og læringsutbytte.

6.2 Selvvalgt pensum

Forskning viser at ingen annen enkeltfaktor har så mye å si for leseforståelsen, som forkunnskapene elevene bringer med seg inn i en tekst (Fuglestad & Hoem, 2017, s. 122). Målet med lesetiltaket Selvvalgt pensum, var at elevene skulle komme forberedt når det skulle gjennomgås en fagtekst om et nytt tema på skolen. Elevene forberedte seg hjemme, ved å finne og lese en tekst i lekse om et bestemt tema, som senere skulle gjennomgås på skolen.

Resultatet av gjennomføringen overrasket både meg og lærerne som deltok i studien positivt. Vi hadde en forventning om at lesetiltaket kunne føre til økt engasjement, men ikke i så stor grad som det faktisk gjorde. Elever i utvalget mitt fra begge klassene, hadde en betydelig økning i engasjement, og deltok aktivt under gjennomgangen av fagteksten. Flere av elevene var, ifølge lærerne, vanligvis helt passive under gjennomgang av fagtekst. Jeg vil si at det var like mye engasjement i begge de to klassene, men engasjementet kom til uttrykk på to forskjellige måter i Klasse A og Klasse B. I Klasse B var det mye aktivitet, og mange elever snakket i munnen på hverandre. Elevene satt urolig på stolene sine, og flere elever satt på kne og viftet med armene når de skulle rekke opp handa. Det var høy grad av heftighet i elevens kroppsspråk (Sønneland, 2018, s. 86). Elevene pratet med hverandre, samtidig som læreren ledet en helklassesamtale, og engasjementet gav seg utslag i en eksplosiv karakter. Læreren hadde ingen problem med å fornemme engasjementet som oppstod i klasserommet, og jeg som observatør opplevde det samme. I Klasse A viste derimot engasjementet seg i form av stillhet og ro. Elever som vanligvis småpratet og forstyrret klassen, satt helt stille og fulgte med på det som foregikk. Læreren mente stillheten under undervisningsøkten, var den beste indikatoren på engasjement. Substansielt engasjement kan, som beskrevet tidligere (se punkt 3.5, s. 19), føre til at elever sitter konsentrert og rolig, og gir seg ikke utslag i eksplosiv karakter (Nystrøm & Gamoran, 1990, s. 5). Substansielt engasjement kan derfor være vanskelig å få øye på. Lærers lange erfaring og gode kjennskap til klassen, gjorde at hun likevel tydelig fornemmet engasjementet som oppstod. Også jeg som observatør opplevde stillheten i rommet som positiv. I tillegg indikerte kroppsspråket til elevene at de fulgte med på det som foregikk i undervisningen. De satt med overkroppen vendt fremover, og blikket fulgte den som hadde ordet. Det var heller ikke noe utenomstakk mellom elevene. Det er viktig å være oppmerksom på at engasjement kan vise seg på ulike måter, både hos enkeltelever og i klasser. Som min studie viser, kan engasjement både gi seg utslag i en eksplosiv aktivitet og i stillhet.

Årsaken til at engasjementet viste seg så forskjellig i de to klassene, kan være knyttet til klassemiljø og klassekultur. I Klasse B var det en kultur for å snakke og komme med meningene sine under helklassesamtaler. Elevene var vant til å ytre seg foran hele klassen, og de fleste elevene

hadde ikke problemer med å snakke høyt i klassen. I Klasse A var det derimot mange elever som vegret seg for å snakke foran klassen. Utfordringen med usikre elever, som ikke tørr å ta ordet i klassen, er noe de fleste lærere kjenner seg igjen i. Flere av elevene i Klasse A, som ikke var i utvalget mitt, fortalte at de visste svarene på spørsmålene læreren stilte, men at de ikke turte å snakke høyt i klassen. Dette samsvarte også med beskrivelsen læreren ga av klassen. Det var vanskelig å få elevene til å delta i helklassesamtaler, og hun opplevde elevene som usikre når de skulle delta i muntlig aktivitet. Flere av elevene i utvalget mitt fra Klasse A, som ifølge læreren aldri vanligvis deltok i faglige samtaler i hel klasse, deltok aktivt under denne undervisningsøkten. Studien viste at åtte av de ti elevene i utvalget mitt, valgte å rekke opp handa for å få ordet. Det var derimot bare fem av de andre elevene i klassen som deltok i helklassesamtalen. Det kan være flere årsaker til at mange av de lesesvake og umotiverte elevene valgte å delta under denne undervisningsøkten.

En mulig årsak kan være at elevene i utvalget mitt fra Klasse A følte seg forberedt, og at det førte til økt mestringstro. Elever som har lav mestringstro, vegrer seg ofte for å delta i leseaktiviteter, fordi de ønsker å unngå ubehaget mangelen på forståelse skaper (Guthrie, 2010). Elevene har liten tro på egne ferdigheter (Guthrie & Davis, 2017, s. 60), og forsøker derfor å unngå oppgaver de ikke tror de kan løse (Solheim & Gourvenec, 2017, s. 199). Ifølge Roe (2014, s.142) beskriver elever som sliter med å lese fagtekst seg selv som «dumme». Jeg mener forberedelsene elevene gjorde i lekse, ved å velge en tekst hjemme som de mestret å lese, gjorde at elevene i utvalget fikk følelsen av at de hadde noe å bidra med inn i undervisningen. En av elevene i utvalget mitt uttalte i samtaleintervjuet at «i dag kunne jeg også svare. Sånn som de flinke elevene!» Benevnelsen «de flinke elevene» indikerer at han ikke anså seg selv som flink, og kan oppfattes som en bekreftelse på at eleven har liten tro på egne ferdigheter.

En annen årsak til det positive resultatet blant elevene i utvalget mitt fra Klasse A, kan være at de hadde lest tekster hjemme som var lettere å tilegne seg kunnskap fra, enn flere av de andre elevene. Jeg spurte de elevene som vanligvis var aktive med i undervisningen, hvorfor de ikke deltok i denne undervisningsøkten. Dette var elever som ikke var i utvalget mitt. De fleste elevene svarte at de hadde lest tekster på digitale leksikon. De hadde ikke forstått innholdet i teksten, fordi teksten var for vanskelig. De kunne dermed ikke svare på spørsmålene læreren stilte. Lesetiltaket Selvvalgt pensum forutsetter at læreren gjennomgår leksen grundig før elevene får den med seg hjem, og viser hvordan man kan finne en egnet tekst om et tema. I tillegg er det viktig at læreren formidler til elevene hvilke typer tekster som ikke er egnet for dem, som for eksempel leksikon. Læreren i Klasse A glemte å gjennomgå hvilke tekster elevene ikke burde velge, og dermed var det flere av de «flinke» elevene som valgte nettopp denne typen tekst. De ønsket å gjøre leksen hjemme

skikkelig, og valgte tekst som de oppfattet som faglitteratur. Elevene i utvalget mitt, valgte derimot tekster de ønsket å lese. De hadde valgt å se på dokumentarer eller filmer om vikinger. For elevene som normalt vegret seg for å lese, var det ikke et alternativ å finne en verbaltekst, når de kunne velge det bort. Dermed ble ikke problemstillingen med for komplekse tekster en utfordring for dem. Tekstvalget kan dermed ha ført til at flere av elevene som aldri vanligvis deltok under gjennomgang av fagtekst, hadde en hel del å bidra med, i motsetning til de elevene som normalt sett var de som tok ordet. Elevene i utvalget mitt opplevde at de hadde mer å bidra med, enn de elevene de så på som flinke. Det kan ha hatt en positiv forsterkende effekt på mestringstroen deres, og dermed også engasjementet.

Også i Klasse B var det elever i utvalget mitt som utmerket seg. Den av elevene som var mest aktiv under gjennomgangen av fagteksten, var en elev som normalt ikke deltok i fagsamtaler. Læreren var svært overrasket over elevens engasjement, og ifølge læreren var adferden til eleven helt uvanlig. Gutten var vanligvis veldig ukonsentrert, og fulgte i liten grad undervisningen. Han deltok vanligvis ikke i det faglige arbeidet i klasserommet, og hadde ofte en adferd som forstyrret de andre elevene. Under Selvvalgt pensum var også gutten veldig urolig. Han satt på kne, med overkroppen lent fremover pulten. Han ropte ut i klasserommet, og veivet med armene. Det var likevel et positivt kroppsspråk. Gutten deltok ivrig i samtalen om fagteksten, i tillegg til at han fortalte medelever om hva han hadde lært om vikinger. Eleven viste tydelig at han hadde mye forkunnskap om vikinger. Han hadde gjennom hele undervisningsøkten fokus på det faglige, til tross for at det var mye uro og støy rundt han. I etterkant av undervisningsøkten, spurte jeg han hvor han hadde lært så mye om vikinger. Han fortalte at han hadde sett flere dokumentarer hjemme, og at han hadde lært veldig mye. Hans utfordring med gjennomgangen av fagteksten, var at han ikke fikk fortalt alt han ønsket å fortelle. Det var tydelig at denne eleven hadde lært mye av leksen han hadde gjort hjemme, og var godt forberedt til undervisningen. Det økte engasjementet hos eleven, kan tyde på at han profiterte på lesetiltaket, ved at han hadde forkunnskaper til temaet klassen skulle jobbe med. Man kan likevel ikke se bort fra at dette kan være temabasert, og at lesetiltaket ikke ville gitt like positivt resultat hvis eleven hadde opplevd temaet som uinteressant. Temaet under studien var vikingetiden, og dette er et tema som jeg erfaringsmessig vet elever på 6. trinn synes er spennende.

Lesetiltaket fungerte godt i både Klasse A og Klasse B. En av årsakene til det gode resultatet, kan være at elevene responderte positivt på å få velge hvilken tekst de ville lese i lekse. Ifølge Guthrie og Davis (2010, s. 59) kan leseengasjementet styrkes ved å la elevene selv velge hva de vil lese. Når elevene får velge tekst, kan elevene finne lesestoff som interesserer dem og tekster som er på et nivå de føler at de mester (Anmarklund & Strømsø, 2014). Elevene kan få en følelse av at de har kontroll over egen læring, og at de får ta egne valg. Dermed kan også både interessen og

engasjementet øke (Guthrie, 2008). De fleste elevene i utvalget hadde sett film, serier eller dokumentarer. Flere uttalte at de likte lekse veldig godt, fordi de selv kunne velge hva de ville se eller lese. De fikk ikke levert ut en tekst fra læreren med beskjed om å lese den, men fikk lete og finne en tekst de ønsket å lese. Det kan ha ført til at lesingen hjemme fikk mer preg av frivillighet enn tvang, ved at elevene selv fikk kontroll på hva som skulle gjøres. Også lærerne som deltok i studien, mente elevene opplevde det som veldig positivt at de fikk en følelse av kontroll. Lærerne trodde det var en av årsakene til at lesetiltaket fikk så godt resultat, og at engasjementet økte så tydelig hos elevene.

I tillegg fant de tekster som passet deres nivå. Det er veldig tidkrevende for læreren å gi tilpassede tekster i lekse til alle elevene, og jeg vil tro det ofte ender opp med at alle elevene får samme tekst. Tilpasningene som gjøres, handler ofte om mengden tekst, ikke hvilken tekst. Det vil si at alle elevene får samme tekst, men de som trenger tilpasninger, bare leser deler av teksten. Dermed får ofte elever som sliter med å lese fagtekst leselekser som er for krevde for dem å lese. Elevene kan da velge å ikke gjøre lekse, for å unngå ubehaget ved å ikke forstå, og mangler derfor de forkunnskapene lærerne forutsetter at elevene har, når de gjennomgår fagtekst på skolen. Det kan føre til en negativ spiral, hvor de elevene som allerede sliter med å lese fagtekster, faller enda lengre bak de andre elevene. Forskning viser at den enkeltfaktoren som påvirker leseforståelsen mest, er forkunnskapene leseren bringer med seg inn i teksten (Samuelstuen & Bråten, 2005, s. 124). Når elevene leser om et tema de kan noe om fra før, kobles ny informasjon automatisk til relevant informasjon vi vet fra før, og det oppstår forståelse uten bevisst innsats (Palincsar & Schutz, 2011, sitert i Weyergang & Magnusson, 2020, s. 62). Guthrie et al. (2004, s. 61) mener forkunnskap om et tema er en forutsetning for at elevene skal kunne forstå informasjonen i en ny tekst. Ved å gi Selvvalgt pensum som lekse, får også de lesesvake og de umotiverte elevene muligheten til å velge både tilpassede og interessante tekster. Dermed kan de komme på skolen med de forkunnskapene de trenger for å kunne tilegne seg informasjon om et nytt tema.

I tillegg kan Selvvalgt pensum fungere som en bro mellom det Macken-Horarik omtaler som dagliglivets domene og det spesialiserte domenet (Macken-Horarik, 1996, 1998, sitert i Maagerø & Tønnesen, 2015, s. 21). Mange elever opplever at det er stor kulturforskjell mellom tekstene i dagliglivet og tekstene de møter i det spesialiserte domenet, skolen. Det gjør at elevene opplever tekstene de presenteres for på skolen som fremmede for dem, og at det er stor avstand mellom deres «selv» og fagtekstene de skal jobbe med. Som jeg tidligere har beskrevet (se punkt 3.5, s. 18), er elevenes følelse av tekstens relevans avgjørende for både leseengasjement og motivasjon (Guthrie, 2008, s. 11). Hvis avstanden er for stor mellom elevens «selv» og fagteksten, vil eleven avvise fagteksten, fordi eleven ikke opplever noen relasjon eller tilkobling til fagteksten. Ved å gi elevene i

lekse å finne en tekst hjemme, lar man elevene ta med seg tekster fra dagliglivets domene inn i undervisningen. På den måten kan man redusere avstanden mellom elevenes «selv» og fagteksten de møter på skolen. Elevene går da fra det kjente fra dagliglivets domene, til det som er nytt og krevende på skolen (Maagerø & Tønnesen, 2015, s. 23). Lærerne som deltok i studien var overrasket over at elevene var så opptatt av å dele med hverandre hvilke tekster de hadde funnet hjemme, og at det var så viktig for dem. Årsaken kan være at elevene opplevde at tekster fra deres dagligliv, som de vanligvis ikke møter på skolen, ble tatt inn og legitimert av skolen som fagtekster. Dette var tekster som de både synes var interessante og som de forsto innholdet i. Det var tekster som de kunne relatere seg til, fordi det var de selv som hadde valgt dem. Dermed økte både engasjementet og motivasjonen til å delta, når fagteksten om temaet skulle gjennomgås.

I tillegg til at lesetiltaket Selvvalgt pensum ga elevene forkunnskaper som hjalp dem under oppstarten av et nytt tema, fikk også klassen samlet multiple tekster om temaet. Ved at elevene fant tekster hjemme i lekse, for så å ta de med seg tilbake på skolen, samlet klassen mange ulike tekster om samme tema. Læreren opprettet en felles digital side hvor alle tekstene, enten i form av en link, bilder eller selve teksten, ble lagt inn. Dermed fikk elevene tilgang til et mangfold av tekster, slik at temaet ble belyst fra mange ulike innfallsvinkler. Mye tyder på at arbeid med multiple tekster er både givende og læringsrikt for elevene. Forskning viser at elever får en dypere og mer fleksibel forståelse av et tema ved å lese multiple tekster (Anmarklund & Strømsø, 2014), og dermed styrkes også leseforståelsen (Guthrie, 2008, s. 11). Arbeid med multiple tekster er svært tidkrevende for læreren, fordi arbeidsmetoden krever mye forarbeid. Ved å la elevene få i lekse å finne tekster selv, for deretter å samle tekstene, blir arbeidsbyrden mindre på læreren og arbeid med multiple tekster blir kanskje lettere å gjennomføre. Utfordringen med at elevene selv finner tekster, er at tekstene ikke blir kvalitetssikret av læreren før de deles med de andre i klassen. Læreren må derfor gå grundig gjennom med elevene hvilke tekster som skal legges inn på fellessiden, og gjøre elevene bevisste på regelverket i forhold til opphavsrettigheter og aldersgrenser på eventuelle filmer eller serier. Har man en klasse hvor det er utfordrende å få elevene til å følge regler, kan det være vanskelig å gjennomføre delingen av tekstene. Hvis elevene velger tekster som kanskje ikke omhandler det gitte temaet eller ikke er innenfor aldersgrensen elevene i klassen har lov til å se, kan læreren få mye jobb i etterkant med å kvalitetssikre tekstene som er samlet inn. Det vil kanskje da være mer hensiktsmessig å utelate delingen av tekstene, til tross for at man da mister tilgangen til multiple tekster.

I min studie var ikke dette noe problem. Alle tekstene som ble delt var både innenfor aldersgrensen og handlet om temaet vikinger. Tekstene var en blanding av verbaltekster, dokumentarer, serier og nettsider. Til tross for at noen elever hadde funnet samme tekst, satt klassen

igjen med en mengde ulike tekster med tanke på både sjanger og form. Lærerne var veldig fornøyd med tekstene elevene hadde med seg, selv om de ikke leste gjennom alle tekstene. Som en sikkerhet, fikk lærerne tilsendt tekstene elevene hadde valgt i forkant, slik at de både visste hvilken tekst elevene hadde valgt og for å sjekke at lekser var gjort. Ingen av lærerne opplevde det som tidkrevende eller problematisk å følge opp denne leksen. Det tok ikke lang tid å se over det elevene sendte inn til dem, og de kunne med et raskt blikk se hva slags type tekst det var, ut fra tekstens kilde eller i hvilket medium den var publisert. Hvis lærerne derimot selv skulle forberedt denne mengden multiple tekster, ville det blitt svært krevende. Begge lærerne uttalte at de hverken hadde tid eller mulighet til å legge til rette for den mengden multiple tekster som elevene fikk tilgang til gjennom Selvvalgt pensum. De var derfor veldig positive til lesetiltaket, og ønsket å bruke det også ved oppstarten av fremtidige temaer.

Begge lærerne var veldig spent før gjennomføringen av lesetiltaket, fordi unormalt mange elever hadde gjort leksen, og de lurte på hvordan det ville gi seg utslag på gjennomgangen av fagteksten. Som sagt, ble undervisningsøkten veldig vellykket. Lærerne var overbevist om at årsaken var en kombinasjon av at elevene likte at de selv fikk bestemme hvilken tekst de skulle lese hjemme i lekse, i tillegg til at de kom forberedt til timen. Det som likevel overrasket lærerne mest, var graden av økt engasjement hos de elevene som vanligvis ikke deltok. De hadde en forventning om at lesetiltaket kunne ha en positiv effekt på de øvrige elevene i klassen, men de hadde ikke særlig tro på at adferden til elevene i utvalget mitt skulle endre seg i så stor grad som den gjorde.

Det var riktignok to elever i Klasse B som vi ikke så noen endring i engasjement hos. De to elevene viste ingen tegn til engasjement, og de fremstod som helt «avkoblet» under gjennomgangen av fagteksten. Man kan spørre seg om hvorvidt det ville vært mulig å få med også disse to elevene, med andre typer tiltak eller didaktiske grep. Begge elevene var lesesvake elever, som i svært liten eller ingen grad deltok i undervisningen. De hadde mye oppdekking og hjelp av voksne, og var flere timer i uken ute av klasserommet for spesialundervisning. Elevene hadde store adferdsmessige utfordringer. Lekser var også et problemområde for elevene, og lærerne var usikre på i hvor stor grad de ble gjort. Ingen av de to elevene hadde sendt tekst til læreren i forkant av undervisningsøkten, slik de skulle ifølge leksen. Da jeg i samtaleintervjuet spurte om de hadde gjort leksen, ville de ikke svare. De ønsket heller ikke svare på andre spørsmål som jeg stilte. Mitt ønske var å få også disse elevene engasjert i gjennomgangen av fagteksten, men det viste seg å være vanskelig. En mulig årsak til det manglende engasjementet, kan være at elevene ikke hadde gjort leksen, men det er som sagt usikkert. En forutsetning for lesetiltaket Selvvalgt pensum, er at elevene finner en tekst hjemme og leser den. På den måten får de forkunnskaper om temaet som skal jobbes med på skolen, og kommer forberedt når fagteksten skal gjennomgås. Når leksen ikke er

gjort, faller hele lesetiltaket sammen. Det er en svakhet med lesetiltaket. Læreren er avhengig av at elevene gjør leksene for at lesetiltaket skal fungere, noe som er utfordrende å følge opp hvis man ikke har et godt skole-hjem samarbeid. Læreren har begrenset kontroll på hva som skjer hjemme hos elevene, og er avhengig av at elevene gjør det de skal. I mange klasser er det en utfordring at elever ikke gjør lekser, og det gjelder ikke bare elever med faglig eller adferdsmessig utfordringer. Når det gjelder det videre arbeidet med temaet, vil multiple tekster være tilgjengelig for klassen så fremst *noen* har gjort lekser. I den forstand vil lesetiltaket ha en positiv effekt, selv om de elevene som ikke har gjort lekse, ikke kommer forberedt til gjennomgangen av fagteksten.

Enkelte skoler praktiserer ikke lekser. Der vil ikke lesetiltaket Selvvalgt pensum være aktuelt, slik det fremstår i denne studien. En mulighet er å gi elevene tid på skolen til å finne tekst, men det vil ta mye tid som kunne vært brukt på undervisning. Det blir da en avveining læreren må gjøre om hvorvidt utbyttet av Selvvalgt pensum, veier opp mot kunnskapen elevene kunne tilegnet seg under annen undervisning.

Under gjennomgangen av fagteksten kom det frem at elevene hadde mye forkunnskap om temaet vikinger. Ifølge elevene hadde de lært alt de kunne fra tekstene de hadde lest hjemme. Hvorvidt det stemmer, er kanskje noe nyansert. De fleste vet litt om temaet vikinger, uten at de har hatt om det på skolen. Det er nok derfor sannsynlig at også disse elevene kunne en del om vikinger, før de gjorde lekser Selvvalgt pensum. Likevel ble både jeg og lærere overrasket over mengden forkunnskap elevene i utvalget hadde. Det er derfor grunn til å tro at de også har lært noe hjemme av lekser. En forutsetning for å kunne gjøre inferenser i en tekst, er at elevene har forkunnskaper om temaet (Mortensen-Buan, 2015, s. 193). Elevene i utvalget viste tydelig at de kunne gjøre inferenser i fagteksten, ved å kunne svare på både refleksjonsspørsmål og vurderingsspørsmål som ikke kom eksplisitt frem i fagteksten. I tillegg kom de selv med utdypende og supplerende informasjon til innholdet i fagteksten. En av elevene kom frem til meg og læreren etter undervisningsøkten for å fortelle noe han hadde lært hjemme, men som læreren ikke hadde tatt opp under gjennomgangen av fagteksten. Eleven, som var i utvalget mitt, hadde deltatt aktivt under hele undervisningsøkten, men følte likevel ikke at han hadde fått vist alt han kunne. Trangen til å vise sin kunnskap til læreren og fortelle om det han hadde lært, kan indikere at eleven hadde en positiv holdning til leseaktiviteten og hadde fått økt mestringstro.

Begge lærerne som deltok i studien, var veldig positiv til lesetiltaket i etterkant av gjennomføringen. Begge ønsket å bruke Selvvalgt pensum i fremtidig undervisning, særlig ved oppstart av nytt tema. De mente det var positivt for både læreren og elevene at elevene hadde forkunnskaper om temaet de skulle starte på, og at årsaken til den vellykkede helklassesamtalen om fagteksten, var at elevene var forberedt. Likevel påpekte de at lesetiltaket ikke kan brukes på alle

temaer. Lesetiltaket egner seg på temaer hvor det er mulig for elevene å finne tekster de kan lese, og hvor utvalget er ganske stort. Vikinger er et tema som det er laget både dokumentarer, spillefilmer og TV-serier om, i tillegg til at det er skrevet bøker, artikler og det er laget undervisningsopplegg. Det var med andre ord lett for elevene å finne egnede tekster som de kunne lese hjemme. Ikke alle temaer elevene skal gjennom på skolen, har denne mengden tekst å velge mellom. Det blir derfor nødvendig for læren å vurdere når det er hensiktsmessig å bruke lesertiltaket Selvvalgt pensum, og når det ikke er det.

7 Oppsummering

De to lesetiltakene i studien skulle gjennomføres på klassenivå, og være minst mulig tidkrevende for læreren. For å finne svar på problemstillingen, har jeg tatt utgangspunkt i de to forskningsspørsmålene:

- Hvordan kan metoden Questioning the Author skape engasjement og «koble på» lesesvake og umotiverte elever ved lesing av fagtekst i samfunnsfag og naturfag?
- Hvordan kan elevenes mulighet til å selv velge pensum, øke engasjementet og «koble på» lesesvake og umotiverte elever ved gjennomgang av fagtekst i samfunnsfag?

7.1 QtA

Når det gjelder lesetiltaket QtA, viste det seg at resultatene ble veldig ulike i Klasse A og Klasse B. I Klasse A fungerte ikke lesetiltaket i det hele tatt, mens i Klasse B var det en økning i engasjement hos ni av elleve elever. For å lykkes med lesetiltaket QtA, er det en forutsetning at læreren har tro på metoden, er forberedt og har satt seg inn i hvordan QtA skal gjennomføres, slik at læreren på en god måte kan lede elevene gjennom teksten. Læreren må modellere og vise elevene hvordan de kan jobbe kritisk med teksten, og ikke minst bevisstgjøre dem på forfatterens rolle. Resultatet av studien viste tydelig viktigheten av lærerens forberedelse. Begge de to læreren var positiv til QtA, og var motivert for å prøve det ut. Det var derimot bare læreren i Klasse B som hadde tid og mulighet til å forberede seg, ut over min muntlige gjennomgang. Han hadde tatt notater da vi snakket sammen, og hadde gått grundig gjennom «instruksjonen» min før han skulle gjennomføre lesetiltaket. Læreren i Klasse A hadde hverken tid eller mulighet til å gjøre disse forberedelsene. Resultatet indikerer at QtA er et lesetiltak som kan fungere godt, men at et positivt resultat avhenger av lærerens forberedelse og kunnskap om metoden. Tid til forberedelse er altså en avgjørende faktor for å klare å implementere QtA i undervisningen, og tid er det nok mange lærere som opplever som en mangelvare i dagens skolehverdag.

Endring av praksis i klasserommet tar også tid, og QtA krever at læreren endrer måten de tenker om fagtekst på, og hvordan man skal gjennomgå fagtekst med elevene. Læreren må endre fokus fra å stille spørsmål om innhold, til å vurdere teksten kritisk med tanke på lesbarhet og kvalitet. Endringsprosesser tar som sagt tid, og masteroppgavens omfang ga studien en tidsbegrensning som gjorde det vanskelig å gi lærerne den tiden de trengte. I tillegg ble studien gjennomført under en pandemi, som førte til at hverdagen til lærerne var enda mer hektisk og tidspresset enn normalt. Det var utfordrende å få gjennomført studien på grunn av fravær, omstruktureringer og arbeidspress på lærerne.

Tid var også avgjørende for om læreren i Klasse B ønsket å bruke QtA i den videre undervisningen. Til tross for at studien viste at lesetiltaket økte engasjementet hos elevene, og mye tyder på at lesetiltaket økte forståelsen hos elevene, var læreren skeptisk til tidsbruken. Det er interessant at et lesetiltak læreren helt tydelig ser fungerer, likevel vurderes som for krevende på grunn av tidsbruken. Avveiningen om man skal komme gjennom flest mulig kompetansemål, eller jobbe for at elevene skal få en dypere forståelse, er et dilemma lærere står ovenfor daglig. Det kan henge sammen med at jo større kravene blir til målte resultater, jo mindre tid har man til å fordype seg i et tema eller en tekst. Dermed har man ikke tid til de gode refleksjonene, digresjonene og eksemplene som kan knytte pensum opp mot elevenes hverdag og som kan skape forståelse, innsikt og motivasjon hos elevene.

Resultatet av studien min tyder på at QtA kan skape engasjement og «koble på» lesesvake og umotiverte elever ved lesing av fagtekst, dersom læreren er godt forberedt og mestrer metoden. Resultatene fra Klasse B viser at metoden økte engasjementet hos de fleste av elevene i utvalget, ni av elleve elever, ved at læreren lot elevene være aktive medskapere av teksten. Hvorvidt læreren også klarte å ta ansvaret for fagtekstens lesbarhet av elevenes skuldre og overføre det på forfatteren, er derimot usikkert. Årsaken til elevenes engasjement var nok i større grad knyttet til muligheten til å omformulere teksten, og kunne tidvis bære preg av konkurranse eller lek. Metoden, med mine tilpasninger, ser likevel ut til å fungere, til tross for at metodens opprinnelige mål i forhold til forfatterens ansvar, ikke blir oppnådd. Metoden har noen svakheter, som nevnt ovenfor, men ser ut til å fungere for de fleste elevene, hvis læreren fungerer som en god rollemodell og har fått metoden «under huden». Resultatet fra Klasse A viste tydelig hvor viktig lærerens rolle var for at lesetiltaket skulle lykkes.

7.2 Selvvalgt pensum

Selvvalgt pensum var en suksess i begge klassene. Lesetiltaket viste seg å være lite krevende for læreren, og engasjerte elevene. Det viste seg også at elevene i utvalget mitt hadde større utbytte av lesetiltaket, enn de øvrige elevene i de to klassene. Årsaken kan være at elevene i utvalget mitt ofte opplever at fagtekster de skal lese, både hjemme i lekse og på skolen, er for vanskelig for dem. De opplever fagteksten som uoverkommelig og lite tilrettelagt. Ved Selvvalgt pensum kunne de selv velge hvilken tekst de ville lese i hjemmelekse, noe som kan ha gitt dem en følelse av kontroll. De fikk velge tekst som var tilpasset deres nivå, og som de ønsket å lese. Alle i utvalget mitt hadde valgt tekster de kunne se, i stedet for å lese verbaltekst. Flere av de andre elevene i klassene, som ble omtalt som «flinke» av elever i mitt utvalg, deltok i liten grad under gjennomgangen av fagteksten på skolen. Årsaken var, ifølge dem selv, at de hadde valgt å lese tekst hjemme som var

for vanskelig. De ønsket å gjøre leksen skikkelig, og hadde derfor funnet tekster blant annet fra digitale leksikon. Språket i tekstene var for komplekst, og førte til at de ikke skjønnte hva som stod der. Utfordringen med å velge rett type tekst, er en svakhet med lesetiltaket. Det er viktig at læreren viser hvordan elevene finner en egnet tekst, og hvilke tekstkvaliteter elevene skal se etter. Ingen av de to lærerne i studien hadde gjennomgått leksen grundig før den ble sendt hjem, noe som resulterte i at flere elever hadde funnet tekst som var uegnet og som de ikke forsto innholdet i. Denne problematikken berørte derimot ikke elevene i mitt utvalg. De valgte lett tilgjengelige tekster som de kunne se, ikke komplekse verbaltekster. Det er likevel viktig å være oppmerksom på denne utfordringen, dersom lesetiltaket skal gjennomføres i hel klasse.

En utfordring med Selvvalgt pensum er at lesetiltaket avhenger av at elevene gjør leksen hjemme, og finner en tekst. Har man en klasse med svak kultur for å gjøre lekser, vil ikke Selvvalgt pensum fungere. Begge klassene som var med i denne studien, hadde utfordringer med at mange elever ikke gjorde lekser. Det var derfor knyttet spenning til om lesetiltaket ville fungere. Det viste seg at flere enn normalt hadde gjort leksen denne gangen. Årsaken kan være at dette var en ny type lekse, som derfor var spennende og motiverende. En annen årsak kan være at elevene responderte positivt på at de selv fikk kontrollen over hva som skulle gjøres i lekse. Det er vanskelig å si om det var «nyhetens interesse» eller selve lesetiltaket som førte til det positive utslaget. Jeg hadde bare mulighet til å gjennomføre lesetiltaket en gang. Begge lærerne ønsket å bruke Selvvalgt pensum også ved oppstart av fremtidige temaer, og det vil da vise seg om det er like vellykket når lesetiltaket gjentas.

Lærerne i studien pekte også på at Selvvalgt pensum ikke passer til alle typer temaer, og at temaet vikinger var særlig egnet. Vikinger er det skrevet mye om, både intenderte tekster og andre typer tekster. Det er også laget filmer, serier og dokumentarer om vikinger. Det var dermed lett for elevene å finne tekster om vikinger hjemme i lekse, som var egnet for dem å lese. Andre temaer vil det ikke være like lett å finne egnede tekster om, og læreren må kanskje i større grad finne tekster for elevene. Det vil da ikke være hensiktsmessig å bruke lesetiltaket Selvvalgt pensum.

En bonus i etterkant av lesetiltaket Selvvalgt pensum, var at klassene hadde tilgang til omtrent 15 tekster om temaet i hver av de to klassene. Det vil si at elevene hadde multiple tekster å velge mellom i det videre arbeidet med temaet. Dette var tekster i mange ulike sjangre og former. Utvalget av multiple tekster i etterkant av Selvvalgt pensum, var en positiv konsekvens av lesetiltaket. Læreren kunne enkelt opprette en samarbeidsside i OneNote, hvor elevene la inn linker, bilder eller tips til bøker, og hvor de andre i klassen kunne finne stoff om vikinger. Elevene fikk tilgang til en mengde tekster om temaet, uten at det krevde tid til forberedelse av læreren. Også i

klasser hvor det er elever som ikke gjør lekser, vil det likevel være tilgang på multiple tekster i etterkant av lesetiltaket.

Resultatet av studien min viste at elevenes mulighet til å velge pensum selv, økte engasjementet hos elevene i utvalget mitt. Årsaken til at lesetiltaket fungerte er nok sammensatt, men det handler nok i stor grad om at elevene fikk en opplevelse av kontroll over sine egne lekser, og at de fant tekster som engasjerte dem og som de mestret. Det førte til at elevene hadde de forkunnskapene de trengte for å kunne delta aktivt ved gjennomgangen av fagteksten på skolen. Forkunnskapene og følelsen av å ha noe å bidra med i helklassesamtalen, kan også ha ført til økt mestringstro og selvtillit.

8 Avslutning

Bakgrunnen for denne studien var at jeg ønsket å se nærmere på hva lærere kan gjøre for å øke leseengasjementet hos lesesvake og umotiverte elever ved lesing av fagtekster. Vi vet at god leseopplæring kan gi elevene verktøyene de trenger for å klare seg i både videre utdanningsløp og fremtidig yrkesliv (Mortensen-Buan, 2015, s. 201). Samtidig viser resultatene fra PISA-undersøkelsen en bekymringsfull utvikling i forhold til andelen elever som skårer på de laveste mestringsnivåene. Min problemstilling ble derfor:

Hvordan kan små lesetiltak på klassenivå i forbindelse med lesing av fagtekster øke leseengasjementet og «koble på» både lesesvake og umotiverte elever?

Resultatene fra studien tyder på at begge de to lesetiltakene QtA og Selvvalgt pensum, kan øke leseengasjementet og «koble på» lesesvake og umotiverte elever. De to lesetiltakene er svært ulike, og fordrer ulike forutsetninger for å lykkes. QtA var det lesetiltaket som fungerte dårligst. En forutsetning for vellykket bruk av QtA, er at læreren har tro på metoden, er godt forberedt og har satt seg inn i hvordan gjennomgangen av fagteksten skal gjøres sammen med elevene. Det viste seg at det var for tidkrevende for den ene læreren å sette seg ordentlig inn i metoden. Selvvalgt pensum derimot, var svært lite krevende for læreren og fungere godt i begge de to klassene.

Til tross for noen utfordringer med QtA, viser begge de to lesetiltakene at det er mulig med enkle pedagogiske grep på klassenivå, og få både lesesvake og umotiverte elever engasjert og motivert. Resultatene fra studien overrasket meg positivt, og har gitt meg to nye pedagogiske verktøy i mitt videre arbeid med både lesesvake og umotiverte elever.

Det må bemerkes at dette er en liten studie, hvor det er en viss feilmargin, blant annet i forbindelse med observasjonene som ble gjort. Jeg hadde ikke mulighet til å få med meg alt som skjedde i klasserommet, hverken i forhold til adferd eller alt som ble sagt av elever og lærere. I tillegg er det en veldig liten studie med få forskningsdeltakere. Dette er elementer som kan ha påvirket studiens validitet.

Litteraturliste

- Aare, T., Flatby, B. Å., Grønland, P. M. & Lunnan, H. (2010). *Midgard. Samfunnsfag for barnetrinnet* (2.utg). Oslo: Aschehoug
- Anmarkrud, Ø., Bråten, I. & Strømsø, H.I. (2014). Strategisk kildevurdering av multiple tekster: Utbytterikt, men krevende. I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* nr. 1. 2014 (s. 47–57).
- Anmarkrud, Ø., Bråten, I. og Strømsø, H.I. (2014). *Multiple-documents literacy: Strategic processing, source awareness, and argumentation when reading multiple conflicting documents. Learning and Individual Differences*. 30, 64–76. Hentet 12.01.22 fra <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.01.007>
- Antonio, D. & Guthrie, J. T. (2008). Reading Is Social: Bringing Peer Interaction to the Text. I J. T. Guthrie, *Engaging Adolescents in Reading*. (s. 49-64). Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Bjørndal, C., R., P. (2017). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis* (3.utg). Oslo: Gyldendal Akademiske
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktime? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. (s. 49-93). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bråten, I., Braasch, J. L. G. & Salmeron, L. (2020). Reading multiple and non-traditional texts: new opportunities and new challenges. I E. B. Moje, P. Afflerbach, P. Enciso & N. K. Lesaux (Red.), *Handbook of reading research* (bd. V). New York: Routledge.
- Dalin, P. (1995). *Skoleutvikling: strategier og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Douglass, J. E. & Guthrie, J. T. (2008). Meaning Is Motivating: Classroom Goal Structures. I J. T. Guthrie, *Engaging Adolescents in Reading*. (s. 17-30). Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Fuglestad, U., Hoem, T. F. & Schulz-Heidorf, K. (2017). Lærerens betydning for norske elevers leseresultater – hva forteller PIRLS 2016. I E. Gabrielsen, (Red), *Klar framgang! Leseferdigheter på 4. og 5. trinn i et femårsperspektiv*. (s. 108-128). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gabrielsen, E. & Hovig, J. B. (2017). Hovedresultater fra PIRLS 2016 i Norden. I E. Gabrielsen, (Red), *Klar framgang! Leseferdigheter på 4. og 5. trinn i et femårsperspektiv*. (s. 32-49). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gabrielsen, E. & Strand, O. (2017). Rammer og metoder for PIRLS 2016. I E. Gabrielsen, (Red), *Klar framgang! Leseferdigheter på 4. og 5. trinn i et femårsperspektiv*. (s. 13-31). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nystrand, M., & Gamoran, A. (1990). *Student engagement: When Recitation Becomes Conversation*. Washington.
- Gibb, R. L. & Guthrie, J. T. (2008). Interest in Reading: Potency of Relevance. I J. T. Guthrie, *Engaging Adolescents in Reading*. (s. 83-98). Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., Knain, E., Mørch, A., Naalsund, M. & Skarpaas, K. G. (2016). *Med ARK&APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Universitet i Oslo. Hentet 12.01.22 fra https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/arkapp_syntese_endelig_til_trykk.pdf
- Gilje, Ø. (2021). *På nye veier: læremidler og digitale verktøy fra kunnskapsløftet til fagfornyelsen*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 2021-05-28. Årgang 105 (2)2-2021. (s. 227-241).
- Gourvenec, A. F., Skaftun, A. & Nielsen, I. (2014). Inne i norskfaget? Litterære samtaler som faglig praksis. I A. Skaftun, P. H. Uppstad & A. J. Aasen (Red), *Skriv! Les! 2: artikler fra den andre nordiske konferansen om skriving, lesing og literacy*. (s. 27-46). Bergen: Fagbokforlaget.
- Guthrie, J. T. (2004). Classroom Contexts for Engaged Reading: An Overview. I J. T. Guthrie, A. Wigfield & K. C. Perencevich, (Red), *Motivating reading comprehension: concept-orientated reading instruction*. (s. 1-24). Mahawh, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Guthrie, J. T. (2008). *Engaging Adolescents in Reading*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Guthrie, J. T. & Davis, M. H. (2010). *Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice*. Hentet 05.08.21 fra <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10573560308203>
- Guthrie, J. T., Wingfield, A. & Perencevich, K. C. (2004). Scaffolding for Motivation and Engagement in Reading. I J. T. Guthrie, A. Wingfield & K. C. Perencevich (Red), *Motivating Reading Comprehension. Concept-Oriented Reading Instruction*. (s. 48-73). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Jensen, F., Frønes, T. S., Kjærnslien, M. & Roe, A. (2020). Lesing i PISA 2000-2018: Norske elevers lesekompetanse i et internasjonalt perspektiv. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. (s. 21-42). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, F., Pettersen, A. Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E. K. (2019). *PISA 2018. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, L. B. (2012). *Fra patos til logos. Videnskapsretorik for begyndere*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Jespersen, L. S. & Kamp, A. R. (2013). *Forståelse av fagtekster i skolen. En teamhåndbok*. (s. 25-37). Oslo: Kommuneforlaget.

- Jørgensen, I. B. (2020). Skrivning som metode. I M. Bengtsson, K. M. Berg & S. Iversen (Red), *Retorik og metode*. (s. 281-303). København: Samfundslitteratur.
- Kjærnsli, M. & Olsen, R. V. (Red.). (2013). *Fortsatt en vei å gå. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Krogtoft, M. (2013). Krafttak for lesing! I M. B. Waale & M. Krogtoft (Red), *Krafttak for lesing i fag*. (s. 9-24). Trondheim: Akademika forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreverket for kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet 13.10.21 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet 13.10.21 fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Lundetræ, K. & Gabrielsen, L. (2017). Skolens oppfølging av elever som strever med lesing. I E. Gabrielsen (Red), *Klar framgang! Leseferdigheter på 4. og 5. trinn i et femårsperspektiv*. (s. 154-165). Oslo: Universitetsforlaget.
- Maagerø, E. & Tønnesen, E. S. (Red). (2015) *Å lese i alle fag* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mortensen-Buan, A. B. (2015). Lesestrategier og metoder. Arbeid med fagtekster i klasserommet. I E. Maagerø & E. S. Tønnesen (Red), *Å lese i alle fag* (2.utg). (s. 180-201). Oslo: Universitetsforlaget.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetikk.no. Hentet 20.11.21 fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- OECD. (2016). *PISA 2018. Draft Analytical Frameworks, May 2016*. Hentet 24.10.21 fra <https://www.oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draft-frameworks.pdf>
- Peräkylä, A. (2004). Reliability and validity in research based upon transcripts. I *Qualitative research: theory, method and practice* (2nd ed., s. 282–303). London: Sage.
- Postholm, M. & Jacobsen, D. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Reichenberg, M. (2007). La det bli et eventyr å lese lærebøker. I I. Bråten (Red), *Leseforståelse: lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. (s. 82-109). Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen* (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. & Jensen, R. E. (2017). *Hva kjennetegner de svakeste elevenes lesekompetanse, lesevaner og strategikunnskap når de går ut av grunnskolen?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I Frønes & Jensen (Red), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. (s. 107-132) Oslo: Universitetsforlaget.
- Samulstuen, M.S. & Bråten, I. (2005). Decoding, knowledge and strategies in comprehension of expository text. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46. s. 107–117
- Skaftun, A. (2014). Leseopplæring og fagenes literacy. I A. Skaftun, O. J. Solheim & P. H. Uppstad (Red.), *Leseboka: leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (1.utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Skjelbred, D. (2019). Hva er skolens tekster? I D. Skjelbred, I *Skolens tekster. Et utgangspunkt for læring*. (s. 11-23) Oslo: Cappelen Damm.
- Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (2010). Prosjektet Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene. I D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (Red), *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*. (s. 9-35). Oslo: Novus Forlag.
- Skolen min. (u.å). *Bregner og moser*. Hentet 12.12.21 fra <https://skolenmin.cdu.no/komponent/6181306d6882d60cef7a6673/0?s=fagstruktur/aarstrinn6/NOR01-06&sok-tekst=Moser%2520og%2520bregner&sokehistorie=ja>
- Solheim, O. J. & Gourvenec, A. F. (2015). Gutte- og jentelesere i topp og bunn. En utforskning av leserprofiler. I E. Gabrielsen (Red), *Klar framgang! Leseferdigheter på 4. og 5. trinn i et femårsperspektiv*. (s. 186-201). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sønneland, M. (2018). *Innenfor eller utenfor? En studie av engasjement hos tre 9. klasser i møte med litterære tekster som faglig problem*. Universitetet i Stavanger
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Fagbokforlaget.
- Tronsmo, P. (2012). Impelmentering og endring. *Bedre skole 2012*, (2), 22-30. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Bedre%20Skole%20202012.pdf>
- Udir. (2019). *PISA 2018 – resultater*. Hentet 24.11.21 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/pisa-2018/>
- Udir. (2019). *Hva er nasjonale prøver?* Hentet 02.10.21 fra: <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/om-nasjonale-prover/>
- Udir. (2020). *Hva er fagfornyelsen?* Hentet 02.10.21 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>

Weyergang, C. & Magnusson, C. G. (2020). Hva er relevant lesekompetanse I dagens samfunn, og hvordan måles lesing I PISA 2018? I T. S. Frønes & F. Jensen (Red), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. (s. 46-78) Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Instruksjon til QtA

Instruksjon i QtA:

Klargjør for elevene at alle tekster, også lærebøker, har en forfatter.

Det er ikke nødvendigvis elevenes feil hvis de ikke forstår. Det kan være forfatteren som har skrevet dårlige setninger eller for vanskelig. Kanskje forfatteren bruker ord som elevene ikke forstår.

Gå felles gjennom en tekst. Jobb underveis med spørsmålene under.

Spørsmål man kan stille før man starter å lese:

Til form og struktur

- Kunne overskriften vært en annen? passer den til tema?
- Hvordan fungerer avsnittene med eventuelt mellomoverskrifter?
- Passer illustrasjonen til teksten? Kunne den vært byttet ut med noe annet? Hatt annen plassering?
- Kunne teksten vært organisert annerledes? Med tanke på hva som står hvor...
- Kunne teksten hatt flere momenter for at det skal være lettere å lese den? Bilder, grafer, tegninger osv

Spørsmål man kan stille underveis i teksten om verbalteksten:

- Kunne forfatteren skrevet denne setningen/dette avsnittet bedre eller annerledes slik at det er lettere å forstå?
- Kunne forfatteren byttet ut noen ord?
- Hvordan kunne forfatteren skrevet denne teksten/avsnittet/setningen bedre eller lettere?
- Hvilke forkunnskaper forventer forfatteren at elevene kan fra før?

Mangler det noe i teksten som forfatteren burde ha forklart eller skrevet om?

Vedlegg 2: Samtykkeskjema for lærerne

Vil du delta i forskningsprosjektet " Hvordan få alle med? Lesing av læreboktekster"

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å sørge for at alle elever får utbytte av læreboktekster og deltar aktivt i læringsprosessen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet, og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en masterstudie. Formålet er å få finne ut om små tiltak på klassenivå ved lesing av lærebøker/fagtekster, kan bidra til at elever som vegrer seg for å lese også «kobler seg på» og engasjerer seg i teksten.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Lærere på 6. trinn ved Ekeberg skole blir spurt om å delta i studien.

Hva innebærer det for deg å delta?

Studien vil innebære at jeg observerer elevene når de gjennomgår fagtekst og tar notater underveis. Jeg vil snakke med deg i etterkant av undervisningen. Samtalen vil ha form som et åpent intervju.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Jeg vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Alle opplysninger anonymiseres og lages kun lokalt i min pc. Det vil ikke være navn knyttet til observasjonene eller samtaler. Navn vil bli erstattet av en tallkode.
- Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. Opplysningene som publiseres vil være en oppsummering av observasjonene, ikke beskrivelser av enkeltpersoner. Det kan forekomme direkte sitater.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i juli 2023. Da vil alle observasjonsnotater makuleres og slettes.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Sørøst-Norge ved Elisabeth O. Rafaelsen, elisabeth.olsen.rafaelsen@holmestrand.kommune.no (Prosjektansvarlig) eller
- Universitetet i Sørøst-Norge ved Anne-Beathe Mortensen-Buan, anne-beathe.mortensen-buan@usn.no (Veileder for prosjektet)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Elisabeth O. Rafaelsen

(Prosjektansvarlig)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan få alle med? Lesing av læreboktekster», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon i hel klasse
- å delta i åpent intervju om læringsprosess og motivasjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Samtykkeskjema for elevene

Vil du delta i forskningsprosjektet "Hvordan få alle med? Lesing av læreboktekster"

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å sørge for at alle elever får utbytte av læreboktekster og deltar aktivt i læringsprosessen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet, og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en masterstudie. Formålet er å få finne ut om små tiltak på klassenivå, ved lesing av lærebøker/fagtekster, kan bidra til at elever som vegrer seg for å lese også «kobler seg på» og engasjerer seg i teksten.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Alle elevene på 6. trinn ved Ekeberg skole blir spurt om å delta i studien.

Hva innebærer det for ditt barn å delta?

Studien vil innebære at jeg observerer elevene når de gjennomgår fagtekst og tar notater underveis. Det er også mulig jeg stiller elevene noen utdypende spørsmål om hvordan de har opplevd undervisningen. Jeg vil snakke med de andre lærerne i etterkant av undervisningen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt barns personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker opplysningene

Jeg vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Alle opplysninger anonymiseres og lages kun lokalt i min pc. Det vil ikke være navn knyttet til observasjonene. Navnene på elevene vil bli erstattet av en tallkode.
- Elevene vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. Opplysningene som publiseres vil være en oppsummering av observasjonene, ikke beskrivelser av enkeltelever.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i juli 2023. Da vil alle observasjonsnotater makuleres og slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Sørøst-Norge ved Elisabeth O. Rafaelsen, elisabeth.olsen.rafaelsen@holmestrand.kommune.no (Prosjektansvarlig) eller
- Universitetet i Sørøst-Norge ved Anne-Beathe Mortensen-Buan, anne-beathe.mortensen-buan@usn.no (Veileder for prosjektet)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Elisabeth O. Rafaelsen

(Prosjektansvarlig)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan få alle med? Lesing av læreboktekster», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til at mitt barn (navn): _____ kan:

- å delta i observasjon i hel klasse
- å delta i samtale om læringsprosess og motivasjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av foresatt til prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

672745

Prosjekttittel

Hvordan få alle med? Lesing av læreboktekster

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for språk og litteratur

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anne-Beathe Mortensen-Buan, anne-beathe.mortensen-buan@usn.no, tlf: 31009165

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Elisabeth O. Rafaelsen, eolsen@hotmail.no, tlf: 41695004

Prosjektperiode

01.09.2021 - 31.07.2023

Vurdering (1)

06.10.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 06.10.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.07.2023.

LOVLIG GRUNNLAG UTVALG 1

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Markus Celiussen
Lykke til med prosjektet!