

Fakultetet for lærerutdanningen og pedagogikk

Andrea Ask Haakensen

## Masteroppgave i norsk

«Alt skal være kort, alt skal være enkelt, alt skal være raskt»

Ungdomsskolelærere om lesing og lesemotivasjon

«Everything should be short, everything should be simple,  
everything should be swift»

Secondary School Teachers about Reading and Reading Motivation

Grunnskolelærerutdanning for 5.- 10. trinn

**Våren 2023**

## Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på fem fantastiske studieår på høgsolen i Innlandet, avdeling Hamar. Under utdanningsløpet trådte fagfornyelsen i kraft, og i løpet av de fem årene har vi fått god opplæring og innsikt i LK20. Lesing som grunnleggende ferdighet har blitt videreført fra LK06, og lesing er en stor del av kompetansemålene i LK20. I fagfornyelsen har særlig lesing av lengre tekster blitt vektlagt for å trene opp elevenes lesekonisjon. Vi lever i et kunnskapssamfunn, og det innebærer blant annet at tilstrekkelige leseferdigheter er fordelaktig for å kunne være en deltakende samfunnsborger. Jeg har alltid vært veldig opptatt av å legge til rette for en god og engasjerende leseopplæring for at elevene skal kunne opparbeide tilstrekkelige leseferdigheter. Arbeidet med å skrive masteroppgave har vært både spennende og lærerik. Til tider har det også vært krevende og utfordrende, og jeg har flere som fortjener en stor takk når jeg nå setter punktum.

Først vil jeg rette en stor takk til veilederen min Tove Sommervold, for gode råd og detaljerte tilbakemeldinger. Takk for at du har gitt meg så god oppfølging, kommet med motiverende ord og vært en god trygghet gjennom prosessen.

Deretter vil jeg takke mine seks informanter, for at dere tok dere tid til å delta i mitt masterprosjekt. Takk for dere har vist et så stort engasjement, og delt nyttig kunnskap og kompetanse omkring leseopplæringen.

Videre vil jeg rette en stor takk til mine medstudenter. Jeg setter stor pris på opplevelsene og minnene vi har fått i studietiden, og ikke minst alle oppturene og nedturene vi har stått i sammen. Takk for utallige timer med kollokviearbeid på biblioteket, og for at vi har støttet og oppmuntret hverandre. Disse fem årene hadde ikke vært de samme uten dere.

Til slutt fortjener familien min en stor takk. Takk for at dere alltid har troen på meg, og at dere kommer med motiverende og støttende ord. Til slutt vil jeg rette en stor takk til Vetle. Takk for din tålmodighet og støtte. Ikke minst er jeg veldig takknemlig for at vi har delt erfaringer og heiet på hverandre i denne perioden.

## Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven har vært å undersøke hvordan lærere på ungdomskolen motiverer elevene til å lese. Med Fagfornyelsen har det blitt et enda større fokus på å lese lengre tekster, trene opp elevenes konsentrasjon og leseutholdenhet. Lesing som grunnleggende ferdighet innebærer at lesing skal foregå i alle fag, men norsklærerne har et særlig ansvar for leseopplæringen. Resultatene fra PISA 2018 og Ipsos 2021 viser en tydelig nedgang i lesing blant barn og unge. Som følge av denne negative utviklingen ønsker regjeringen å sette av penger til tiltak for å øke leselysten. I dag foregår mye av lesingen på skjerm. Anne Mangens forskergruppe har forsket på at vi benytter en tilnærming som er fragmentert og oppstykket når vi leser på skjerm, og en slik tilnærming overfører vi ved lesing av lengre tekster. For at lærerne skal øke elevenes lesemotivasjon, er det sentralt å sørge for at elevene oppnår tilstrekkelige leseferdigheter, får god kjennskap til lesestrategier og finner litteratur som de synes er engasjerende å lese.

Min problemstilling er: *Hvordan arbeider lærere med leseforståelse og leselyst i et heterogent klasserom, og hvilke utfordringer ser de i leseopplæringen på ungdomstrinnet?*

Gjennom kvalitative gruppeintervjuer forteller lærerne at de ser en tydelig sammenheng mellom leseferdigheter og lesemotivasjon. Elevene som har gode leseferdigheter, liker også å lese. Denne gruppen har god kjennskap til lesestrategier som gjør at de forstår tekstens innhold. På den andre siden opplever lærerne at elever som strever med ordavkodning ikke liker å lese, og det kan ha sammenheng med at de i liten grad benytter lesestrategier. Som følge av en tydelig nedgang i lesing av lengre tekster var lærerne opptatt av å gi lesing av lengre tekster en større plass i undervisningen, og trene opp elevenes lesekondisjon. Prosessorientert lesing og høytlesing er strategier som blir trukket frem i intervjuene, og som bidrar til økt lesemotivasjon hos elevene. Bibliotekbesøk og et samarbeid med tXt-aksjonen er sentrale verktøy for å gi elevene et bredt utvalg av sjangre og temaer, slik at alle finner litteratur tilpasset interesser og lesenivå. Videre trekker informantene frem viktigheten av å anerkjenne det elevene leser, uansett type tekst, for å øke deres motivasjon til å lese mer. Derfor er det viktig å verdsette lesing både digitalt og på papir, og samtidig være bevisst på bruk av ulike egnede strategier når det leses tekster på skjerm eller på papir, for å øke leseforståelsen.

## Abstract

The title of this master's thesis is: «*Everything should be short, everything should be simple, everything should be swift*». *Secondary school teachers about reading and reading motivation*. The purpose of this master's thesis has been to investigate how teachers at secondary school motivate pupils to read. With the *Fagfornyelsen*, there has been an even greater focus on reading longer texts and training the pupils' concentration and reading skills. Reading as a basic skill implies that reading must take place in all subjects, but Norwegian teachers have a particular responsibility for reading education. The results from PISA 2018 and Ipsos 2021 show a clear decline in reading among children and young people. As a result of this negative development, the government wants to set aside money and take measures to increase the desire to read. Today, much of the reading takes place on a screen, and Anne Mangens research group have found in their research that we use an approach that is fragmented and broken up when we read on a screen, and we transfer such an approach while reading longer texts. In order to the teachers to increase the pupils' reading motivation, it is central to ensure that the pupils achieve sufficient reading skills, gain a good knowledge of reading strategies and engaging literature.

The problem statement is: *How do teachers work with reading comprehension and a desire to read in a heterogeneous classroom, and what challenges do they observe in reading education at secondary school level?*

Through the qualitative group interviews, the teachers say that they see a clear connection between reading skills and reading motivation. The students who possess good reading skills also like to read. This group has developed good knowledge of reading strategies that enable them to understand the text's content. On the other hand, they find that students who struggle with word decoding consequently do not like reading, and this might be related to the fact that they use reading strategies to a small extent. Process-oriented reading and reading aloud are strategies that are highlighted in the interviews, which contribute to increased reading motivation among students. Library visits and a collaboration with the tXt-action are key tools for giving students a wide selection of genres and topics, so that everyone can find literature adapted to their interests and skills in reading. Furthermore, the informants highlight the importance of acknowledging what the pupils read in order to increase their motivation to read

more. Therefore, it is important to value reading on a screen and in pairs, and to be aware as a teacher that it requires us to use different strategies while reading on a screen compared to paper in order to gain an increased reading comprehension.

# Innhold

## Innholdsfortegnelse

<b>Forord .....</b>	<b>2</b>
<b>Sammendrag .....</b>	<b>3</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>4</b>
<b>Innhold .....</b>	<b>6</b>
<b>1. Innledning .....</b>	<b>9</b>
1.1 <i>Bakgrunn og tema.....</i>	9
1.2 <i>Problemstilling .....</i>	10
1.2.1 <i>Begrepsforklaringer.....</i>	11
1.3 <i>Lesing i læreplanen i norsk .....</i>	12
1.4 <i>Oppgavens oppbygging.....</i>	15
<b>2. Tidligere forskning .....</b>	<b>16</b>
2.1 <i>Elevers vurdering av egen lesekompetanse .....</i>	16
2.2 <i>Leseundersøkelser .....</i>	17
2.2.1 <i>Sosioøkonomisk status i PISA .....</i>	17
2.2.2 <i>Resultater i PISA.....</i>	18
2.2.3 <i>Resultater fra Ipsos-undersøkelsen.....</i>	20
2.3 <i>Å lese på skjerm eller papir – spiller det noen rolle? .....</i>	21
<b>3. Teori.....</b>	<b>24</b>
3.1 <i>Lesing i norskfaget og PISA .....</i>	24
3.2 <i>Lesekompetanse og leseforståelse.....</i>	25
3.3 <i>Om lesemotivasjon.....</i>	28
3.4 <i>Forventning om mestring .....</i>	30
3.5 <i>Verdivurderinger og indre og ytre motivasjon .....</i>	30
3.5.1 <i>Indre lesemotivasjon .....</i>	30
3.5.2 <i>Ytre lesemotivasjon.....</i>	32

---

3.5.3	Verdikomponenter i lesingen.....	32
3.6	<i>Litterær lesekompetanse</i> .....	34
3.6.1	Strategiundervisning .....	35
<b>4.</b>	<b>Metode</b> .....	<b>37</b>
4.1	<i>Innhenting av sekundærdata</i> .....	38
4.1.1	Litteratursøk og søkestrategi.....	38
4.2	<i>Innhenting av primærdata</i> .....	38
4.2.1	Kvalitativt intervju.....	38
4.2.2	Utvalg av informanter .....	39
4.2.3	Gruppeintervju.....	40
4.2.4	Intervjuguide.....	41
4.3	<i>Transkribering</i> .....	42
4.4	<i>Analyse av data</i> .....	44
4.4.1	Koding og kategorisering .....	44
4.4.2	Meningsfortolkning – hermeneutikk .....	45
4.4.3	Abduktiv tilnærming.....	46
4.5	<i>Studien sin kvalitet</i> .....	47
4.5.1	Validitet.....	47
4.5.2	Reliabilitet .....	48
4.6	<i>Etiske vurderinger</i> .....	49
4.7	<i>Begrensinger for metoden</i> .....	51
<b>5.</b>	<b>Analyse av resultater</b> .....	<b>52</b>
5.1	<i>Leseopplæringen på ungdomstrinnet</i> .....	52
5.1.1	Lærernes oppfatninger av elevenes leseferdigheter.....	52
5.1.2	Bruk av lesestrategier .....	54
5.1.3	Å forbedre ungdomsskolelevens leseforståelse gjennom samlesing.....	56
5.1.4	Samarbeidspartnere.....	57
5.2	<i>Lesing i LK20</i> .....	58
5.3	<i>Motivasjon for lesing</i> .....	59
5.3.1	Lærernes tiltak for å øke lesemotivasjonen .....	59
5.4	<i>Skole-hjem samarbeid</i> .....	61
5.4.1	Sosiale forskjeller og empatiutvikling.....	63
5.4.2	Kjønnforskjeller .....	63

5.5	<i>Digital lesing kontra papir</i> .....	64
5.6	<i>Oppsummering av resultatene</i> .....	66
<b>6.</b>	<b>Oppsummerende drøfting</b> .....	<b>69</b>
6.1	<i>Hvilke arbeidsmåter og læringsstrategier tas i bruk i forbindelse med lesing av skjønnlitteratur og sakprosa?</i> .....	69
6.2	<i>Hvilke faktorer kan elevenes motivasjon for lesing være påvirket av?</i> .....	72
6.3	<i>Hvilke sammenhenger ser lærerne mellom leseferdigheter og lesemotivasjon?</i> .....	78
6.4	<i>Hvilke muligheter og utfordringer opplever lærerne når elevene leser på skjerm og papir?</i> .....	80
<b>7.</b>	<b>Avslutning</b> .....	<b>82</b>
7.1	<i>Hovedfunn og sentrale sider fra drøftinga</i> .....	82
7.2	<i>Begrensning og videre forskning</i> .....	86
<b>8.</b>	<b>Litteraturliste</b> .....	<b>88</b>
<b>9.</b>	<b>Vedlegg 1: Søknadskjema til NSD</b> .....	<b>93</b>
<b>10.</b>	<b>Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeskjema</b> .....	<b>95</b>
<b>11.</b>	<b>Vedlegg 3: Intervjuguide</b> .....	<b>98</b>



# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn og tema

Bakgrunnen for min masteroppgave er den tydelige og omtalte nedgangen i antall unge som leser, samt hva årsaken kan være til at det leses mindre og mindre. Trolig kan den synkende leseinteressen henge sammen med den teknologiske utviklingen, og at samfunnet blir stadig mer digitalisert. Det er et nytt politisk fokus der regjeringen ønsker å bevilge penger til å sette i gang tiltak for å øke leselysten blant befolkningen. Dette politiske fokuset er sentralt når jeg skal skrive om hvorfor det er viktig å belyse at færre unge leser i dag. Nedgangen i antall lesere er stadig på agendaen, og er bakgrunnen for mitt valg av tema. På bakgrunn av det er oppgaven fagdidaktisk forankret og relevant for fagets situasjon i skolen.

Kultur- og likestillingsdepartementet kom med en pressemelding 06.10.22 i forbindelse med statsbudsjettet for 2023, der det ble kunngjort at regjeringen ønsker å satse mer for å få flere til og lese bøker. Bakgrunnen for dette er den tydelige nedgangen i lesing i Norge. Færre bøker blir lest sammenlignet med tidligere, og det er mange som ikke leser bøker i det hele tatt. Derfor foreslår regjeringen å sette av mer penger til litteratur- og leselysttiltak for å forsøke å snu den negative trenden. I tillegg skal regjeringen legge frem en ny leselyststrategi og øke prosjekt- og utviklingsmidlene til biblioteksektoren. De nye satsningene, som innebærer å øke leselysten, retter seg mot hele befolkningen og ikke bare skoleelever (Regjeringa, 2022).

Kultur og likestillingsminister Anette Trettebergstuen sier at å lese «[...] gjer oss ikkje berre rikare som menneske, det gir oss også kunnskap og innsikt. Lesing og litteratur er viktig for demokratiet vårt, difor tek vi grep for å styrke feltet» (Regjeringa, 2022). Videre mener regjeringen at det er nødvendig med bredde, kvalitet og god tilgang til bøker for å få opp leselysten. Tretten uttaler seg om viktigheten av å ha et mangfold av bøker, forfattere og utgivere slik at det er litteratur for alle. Målet er at alle skal ha tilgang til relevant litteratur på bokmål, nynorsk og samiske språk, og det skal være uavhengig av bosted (Regjeringa, 2022).

Videre har det kommet forslag om å få en ny boklov på høring, og regjeringen mener at dette forslaget vil spille en viktig rolle for å nå målet om å få opp leselysten. Det har sammenheng med at bokloven skal sikre tilgang til litteratur med god kvalitet til samme pris i hele Norge (Regjeringa, 2022). I tillegg til at regjeringen vil sette inn tiltak for å øke leselysten blant

befolkningen er det også sentralt å trekke frem PISA-resultatene som viser en skolerettet side av situasjonen. PISA-undersøkelsen ble for første gang gjennomført i 2000, og siden da har elevenes lesevaner og holdninger til lesing sunket betraktelig (Roe, 2020, s. 107).

## 1.2 Problemstilling

I masteroppgaven min undersøker jeg hvilke erfaringer norsklærere har omkring leseopplæringen på ungdomstrinnet. På bakgrunn av det har jeg forsket på hvordan lærere arbeider med leseforståelse og lesemotivasjon i et heterogent klasserom. Videre har jeg avgrenset arbeidet til å se på utfordringer knyttet til leseforståelse og leselyst. I min masteroppgave skal jeg svare på følgende problemstilling:

*Hvordan arbeider lærere med leseforståelse og leselyst i et heterogent klasserom, og hvilke utfordringer ser de i leseopplæringen på ungdomstrinnet?*

For å presisere problemstillingen min har jeg utarbeidet fire forskningsspørsmål som jeg ønsker å belyse i min masteroppgave:

- 1. Hvilke arbeidsmåter og læringsstrategier tas i bruk i forbindelse med lesing av skjønnlitteratur og sakprosa?*
- 2. Hvilke faktorer kan elevenes motivasjon for lesing være påvirket av?*
- 3. Hvilke sammenhenger ser lærerne mellom leseferdigheter og lesemotivasjon?*
- 4. Hvilke muligheter og utfordringer opplever lærerne når elevene leser på skjerm og papir?*

Problemstillinga og forskningsspørsmålene legger føringer for at det er kvalitativt intervju som er mest relevant for mitt masterprosjekt. På bakgrunn av det har jeg ønsket å snakke med lærere om hvilke kunnskaper og erfaringer de har med leseopplæringen.

### 1.2.1 Begrepsforklaringer

Det er sentralt å forklare begrepene jeg benytter i problemstillingen min. Lesing er et vidt begrep, og i min oppgave vektlegger jeg langlesing. Jeg ser derfor på hvordan lærere arbeider med leseforståelse og lesemotivasjon rettet mot lesing av lengre tekster, og på eventuelle endringer som har skjedd knyttet til lesing av lengre tekster. Hovedsakelig dreier intervjuene seg om hvordan lærerne legger til rette for lesing på skolen, skolelesing, men fritidslesing blir også nevnt. Oppgaven min tar for seg både lesing av skjønnlitteratur og sakprosa. Lesing av skjønnlitteratur blir likevel vektlagt tyngst.

Bråten sin definisjon av leseforståelse innebærer «[...] å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst» (Bråten, 2007, s. 11). Videre skriver Grøver & Bråten (2021) at begrepet kan forstås som et dynamisk fenomen som endrer seg som følge av samfunnsutviklingen. Endringer i demografi, teknologi og informasjonsflyt har betydning for leseforståelsen. Slike endringer fører blant annet til utfordringer i et samfunn preget av digitale teknologier, og der sosiale medier konkurrerer med tradisjonelle medier om informasjonsomsetningen (Grøver & Bråten, 2021, s. 15). I dag leser vi både på skjerm og på papir, og det er derfor sentralt å være bevisst på hvilke tilnærminger som er hensiktsmessige å benytte for at elevene skal forstå tekstens innhold.

Begrepet leseforståelse innebærer at en elev forstår det som leses, mens lese lyst handler om interessen og gleden ved å lese. Leselyst og lesemotivasjon har sammenfallende betydning i min oppgave. Jeg benytter Brandmo & Bråten sin definisjon, og de skriver at «[b]egrepet motivasjon er avledet av det greske ordet *movere* og reflekterer en forestilling om at det er «noe» som får oss til å utføre handlinger» (Brandmo & Bråten, 2021, s. 213). Deres forståelse av begrepet lesemotivasjon handler om grunner til at vi leser, vårt valg av lesestoff og vårt engasjement i lesingen (Brandmo & Bråten, 2021, s. 213). Det finnes ulike perspektiver på hva motivasjon er, men jeg har valgt å ta utgangspunkt i Brandmo & Bråten (2021) sitt perspektiv, der en persons kognisjon (tankevirksomhet) og affekt (følelser) spiller en sentral rolle. Videre hevder de at kilden til motivasjon er et samspill mellom faktorer i personen (for eksempel kunnskap, oppfatninger og tidligere erfaringer) og faktorer i omgivelsene (for eksempel oppgaven som skal løses, den fysiske konteksten personen befinner seg i, eller sosial samhandling med venner, foreldre og lærere) (Brandmo & Bråten, 2021, s. 214). Disse definisjonene viser at det er mange faktorer som påvirker en elevs lesemotivasjon.

Lærerinformantenes forståelse og oppfatning av begrepet skal sees i lys av Brandmo & Bråten (2021) sin begrepsforklaring.

Ordet heterogen blir i store norske leksikon definert som «[...] uensartet eller ulikeartet. Det er det motsatte av homogen» (Gundersen, 2021). Ordets etymologi er gresk og betyr *heterogenes*, av forskjellig art (Gundersen, 2021). På bakgrunn av denne begrepsforklaringen definerer jeg det heterogene klasserommet som en sammensatt klasse. Det handler blant annet om ulikheter, som ulik språklig og kulturell bakgrunn, ulik sosiokulturell bakgrunn, ulikt faglig nivå, forskjellig kjønn og ulike interesser, både på skolen og fritiden. Dette er en rekke forhold som kan virke inn på elevenes skoleprestasjoner. Jeg vil derfor undersøke hvordan lærere legger opp undervisningen slik at de ivaretar og tilpasser undervisningen for alle elevene, samt ser på utfordringer dette kan gi.

### 1.3 Lesing i læreplanen i norsk

Lesing har en betydelig plass i lærerplanen, og det er derfor sentralt for oppgaven min å vise til hva som blir vektlagt i Kunnskapsløftet. I Kunnskapsløftet innebærer lesing som grunnleggende ferdighet at lærere i alle fag har et ansvar for leseopplæring, samt at det er sentralt for all læring og faglig forståelse. Norskfaget har et særskilt ansvar for leseopplæringen, og dette ble styrket etter LK20 (Grøver & Bråten, 2021, s. 17; Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4–5). I overordnet del under grunnleggende ferdigheter står det følgende:

Å kunne lese i norsk innebærer å lese både på papir og digitalt. Det innebærer å kunne lese og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa, å beherske lesestrategier tilpasset formålet med lesingen og å kunne vurdere tekster kritisk. Lesing i norsk innebærer også å lese sammensatte tekster som kan inneholde skrift, bilder, tegninger, tall og andre uttrykksformer (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4–5).

Under *Fagets relevans og sentrale verdier* i læreplanen for norsk står det at «[I]esing av skjønnlitteratur og sakprosa skal gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og bidra til at de får respekt for menneskeverdet og for naturen» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). På bakgrunn av det kan lesing av skjønnlitteratur og sakprosa være en ressurs for å legge til rette for at elevene tilegner seg kunnskap om samfunnet og verden vi lever i. Lesing av spesielt skjønnlitteratur kan legge til rette for at elevene opparbeider seg empati og forståelse for andre mennesker sin livssituasjon.

Leseopplæringen i norsk starter med at elevene tilegner seg grunnleggende avkoding. Videre skjer det en utvikling der elevene skal lese, tolke og reflektere over tekster i ulike sjangre, for ulike formål der lengden og kompleksiteten varierer (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). På ungdomstrinnet foregår leseopplæringen som en videreføring av det elevene har jobbet med på barneskolen. Tekstene blir lengre og vanskeligere på ungdomstrinnet, og krever mer av elevene som lesere. Lærerne presenterer ulike sjangre og lesestrategier, og jobber blant annet med tekster i fellesskap for at elevene skal lære å tolke og reflektere over innholdet. På denne måten opparbeider elevene en dypere forståelse av tekstens innhold. Tilnærmingen *å lære å lære* blir vektlagt på ungdomsskolen, og innebærer at elevene må lese for å lære.

Norsk som redskapsfag, danningsfag, opplevelsesfag og identitetsfag er ulike dimensjoner av undervisningsfaget. Norsk som opplevelsesfag har stått sterkt siden det ble en bærende idé i skolereformene på slutten av 1960- og begynnelsen av 1970-tallet. Opplæringsfaget skal være en arena der barn og unge skal få litterære og kulturelle opplevelser. Videre har dette stått sterkt i de reviderte læreplanene. Likevel hadde LK06 lite spor av opplevelsesdimensjonen. Denne opplevelsesdimensjonen har blitt styrket i LK20 (Bakken, 2020, s. 261). I kjerneelementet *Tekst i kontekst* kommer det særlig til uttrykk:

Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser. Norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep. Dette innebærer at elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer. De skal utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, på svensk og dansk, og i oversatte tekster fra samiske og andre språk. Tekstene skal knyttes både til kulturhistorisk kontekst og til elevenes egen samtid (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

I overordnet del *Sosial læring og utvikling* står det at «[å] kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, er grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10–11). Lesing av særlig skjønnlitteratur bidrar til opplevelseslesing der eleven kan få forståelse og empati for andre mennesker som kan overføres til eget liv og eventuelle situasjoner hen vil møte på senere i livet. Skjønnlitteratur kan derfor være med på å styrke elevenes sosiale læring og utvikling.

Elevenes egne leseinteresser har igjen fått større plass i LK20, men det har også blitt åpnet opp for at elevene kan ha en estetisk lesing, ikke bare av skjønnlitteratur, men av alle typer tekster (Bakken, 2020, s. 262). Rosenblatt skriver at i estetisk lesing er leserens oppmerksomhet sentrert direkte mellom leseren og teksten. Oppmerksomheten blir rettet mot

den opplevelsen leseren har under selve lesingen. Lesing av skjønnlitteratur gir opplevelseslesing (Rosenblatt, 1994, s. 24–25). Ved skjønnlitterær lesing opparbeider elevene en forståelse og empati for andre mennesker. I tillegg kan leseren identifisere seg med personene i handlingen. Norskfaget har blitt karakterisert som et identitetsfag. Det vil si et fag som er med på å forme elevenes identitet, og LK20 åpner opp for et mangfold av kulturelle identiteter (Bakken, 2020, s. 262). Innsikten og kunnskapen litteratur gir vil bidra til at barn og unge lettere vil forstå seg selv og andre (Hennig, 2017, s. 34). Kognitiv utvikling hos barn og unge vil også være relatert til deres emosjonelle utvikling, og teksten kan også berøre leseren emosjonelt (Hennig, 2017, s. 36). Når et barn vokser opp blir hen en del av kulturen som omgir det. I tillegg er barnet også med på å påvirke kulturen hen vokser inn i, og det oppstår en sosial samhandling mellom individet og kulturen. Litteraturen gir også innsikt og kunnskap om andre kulturer (Hennig, 2017, s. 39). Ungdomslitteraturen ble i mindre grad fremhevet i L97 og LK06. I LK20 har tekstutvalget på ungdomstrinnet igjen blitt orientert mot tekster om og for ungdom (Bakken, 2020, s. 262–263). Videre står det at «[a]lle skal lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10). Elevenes rett til medbestemmelse av hvilke sjangre og temaer hen ønsker å lese kan bidra til at eleven opplever at lesing er lystbetont (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10).

Lesing av lange tekster har blitt vektlagt i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Sylvi Penne (2012) er opptatt av langlesing og skriver at norskundervisningen tradisjonelt har vært basert på korte tekstutdrag. Hun har kritisert dette fordi elevene ikke får trent på å lese lengre tekster og holde konsentrasjonen oppe. Et poeng har vært at elevene ikke kan få en sammenhengende eller helhetlig forståelse av et litterært verk når de kun får lese en bit av det. Penne har vært opptatt av dette, og hevder at helheten mangler (Penne, 2012, s. 163–164). Derfor har det blitt etablert kompetansemål på alle trinn for å innføre lesing av lengre tekster i skolen. Et kompetansemål etter 10. trinn er at elevene skal kunne lese romaner (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9).

## 1.4 Oppgavens oppbygging

I kapittel 1 har jeg beskrevet bakgrunnen for valget av temaet i oppgaven. Videre i dette kapitlet har jeg presentert problemstillingen min, samt de fire forskningsspørsmålene jeg har utformet for å presisere problemstillingen min. I tillegg har jeg forklart begreper som er sentrale i min masteroppgave. I kapittel 2 presenterer jeg tidligere forskning innenfor lesing, leseopplæring og lesemotivasjon. Her viser jeg til ulike forskningsprosjekter og undersøkelser gjort på dette feltet. Kapittel 3 inneholder relevante teorier for mitt forskningsprosjekt.

Deretter presenterer jeg valg av metode og begrunnelse for dette valget i kapittel 4. Jeg har benyttet kvalitativt gruppeintervju som metode. Gjennom lærerintervjuene har jeg undersøkt hvordan lærere arbeider med leseforståelse og leselyst i et heterogent klasserom, og hvilke utfordringer de ser i leseopplæringen på ungdomstrinnet. I kapittel 5 gjør jeg en analyse av resultatene. I kapittel 6 drøfter jeg funnene som jeg har presentert i kapittel 5 i lys av teori og tidligere forskning. Avslutningsvis gir jeg en oppsummering av hva jeg har kommet frem til i masteroppgaven min.

## 2. Tidligere forskning

### 2.1 Elevers vurdering av egen lesekompetanse

I dette kapittelet skal jeg vise til tidligere forskning om leseferdigheter og lesemotivasjon på ungdomstrinnet, som er relevant for min masteroppgave. Artikkelen “Leseferdigheter og motivasjon for lesing på ungdomstrinnet” undersøker hvordan ungdomsskoleelever opplever egne leseferdigheter, hva som motiverer dem til å lese og i hvor stor grad de kjenner til lesestrategier (Amundsen & Garmannslund, 2015, s. 2). Metoden som ble benyttet var web-basert spørreundersøkelse. Elever i tre mellomstore kommuner i Norge deltok i studien, som tilsvarer totalt 915 elever på åttende- niende- og tiende trinn (Amundsen & Garmannslund, 2015, s. 2–3).

Følgende forskningsspørsmål fra denne studien er også relevante for min oppgave: *Hvordan vurderer elever på ungdomstrinnet egen lesekompetanse? Har elevene kjennskap til lesestrategier? Er det kjønnsforskjeller i forhold til lesekompetanse og lesemotivasjon?* (Amundsen & Garmannslund, 2015, s. 1). Forskningsspørsmålene undersøker mye av det min masteroppgave er basert på, som blant annet er ungdomsskoleelever sin lesekompetanse, hvilke kjennskap de har til lesestrategier og om det er tydelige kjønnsforskjeller. Forskningsresultatene fra denne studien er derfor nyttig å vise til, og se opp mot mine funn.

Spørsmål knyttet til om den enkelte deltaker opplever at hen leser like godt som sine jevnaldrende, svarer 16 prosent av guttene og ti prosent av jentene at de er uenige eller helt uenige i at de leser like godt som dem. Likevel svarer 62 prosent av guttene, og 74 prosent av jentene at de opplever å lese like godt som sine jevnaldrende (Amundsen & Garmannslund, 2015, s. 5–6). Undersøkelsen viser at 67 prosent av guttene som strever med å lese, ikke liker å lese bøker. Til tross for at resultatene viser at det er flest gutter som svarer dette, viser resultatene samlet sett at 44 prosent av hele utvalget ikke foretrekker å lese bøker. Resultatene viser en sammenheng mellom leseferdigheter og lesemotivasjon, og svarene er derfor ikke overraskende. Videre svarer 21 prosent av guttene som strever med å lese, at de også liker å lese. Dette resultatet er noe mer overraskende, men årsakssammenhengen kommer ikke frem i denne undersøkelsen. Likevel kan det forklares med at elevene har bedre leseferdigheter enn de rapporterer i undersøkelsen. En annen mulig årsak kan være at denne gruppen har fått hjelp



til å finne litteratur som er tilpasset deres ferdigheter og lesenivå. For jenter som strever med å lese, svarer 60 prosent at de ikke liker å lese bøker. Sett totalt er det kun 31 prosent av jentene som svarer at de ikke liker å lese bøker. Resultatene kan tyde på at elevenes leseferdigheter henger sammen med leselysten. Elevene som har gode leseferdigheter, foretrekker også å lese. Utvalget sett under ett viser tydelige kjønnsforskjeller knyttet til motivasjonen for å lese bøker. Det er en differanse på 18 prosent mellom kjønnene, der jentene skårer høyest totalt sett (Amundsen & Garmannslund, 2015, s. 7–8).

Studien viste også at det er signifikante kjønnsforskjeller omkring kjennskap til, og bruk av, lesestrategier. En større andel jenter har kjennskap til lesestrategier, og sett i forhold til at jentene har større mestringstillit i forhold til lesing er ikke det overraskende (Amundsen & Garmannslund, 2015, s. 10). Funnene i studien gir en innsikt i ungdomsskoleelevenes forhold til egne leseferdigheter, lesemotivasjon og lesestrategier. Resultatene viser at elevene som liker å lese bøker også har gode leseferdigheter. Disse faktorene henger sammen. Videre viser funnene at elever som har gode leseferdigheter også har god kjennskap til ulike lesestrategier. Dette gjelder for begge kjønn. På den andre siden viser resultatene at elever som er svake lesere også har liten kjennskap til ulike lesestrategier. Funnene viser at jentene har i større grad kjennskap til lesestrategier, og at guttene sliter med å lese. Videre viser resultatene at guttene som deltar i studie er i større grad motiverte for å lese tegneserier, mens jentene synes det er mer motiverende å lese bøker (Amundsen & Garmannslund, 2015, s. 13–14).

## 2.2 Leseundersøkelser

### 2.2.1 Sosioøkonomisk status i PISA

PISA er en internasjonal undersøkelse som måler leseforståelsen til 15 år gamle elever. Formålet med PISA-undersøkelsen er at alle elever skal ha like muligheter til å kunne utvikle sitt potensial uavhengig av deres bakgrunn. I PISA blir likeverd målt «[...] ved å se sammenhengen mellom bakgrunnsvariabler fra elevspørreskjemaet, og elevers faglige prestasjoner, holdninger og forventninger til framtiden» (Jensen et al., 2020, s. 223).

Resultatene for norske elever fra PISA 2018 viser at kulturelle og pedagogiske ressurser samsvarer med elevenes prestasjoner i lesing. Videre viser resultatene at antall bøker i hjemmet har betydning. På den andre siden viser resultatene at økonomiske og digitale

ressurser ikke nødvendigvis har betydning for elevenes prestasjoner (Jensen et al., 2020, s. 239). Betydningen av sosioøkonomisk status er ganske lav i Norge og resultatene viser at det er en svakere sammenheng mellom sosioøkonomisk status og leseprestasjoner i de nordiske landene Norge, Danmark, Finland og Island enn for andre OECD-land (Jensen et al., 2020, s. 228). Til tross for at norske elever sin sosioøkonomiske status har liten betydning for deres muligheter for å bli gode lesere, viser resultatene en tydelig forskjell mellom gutters og jenters leseferdigheter. Jenter utmerker seg ved å være betydelig bedre lesere i Norge, og denne tydelige forskjellen er særlig spesiell for Norge sammenlignet med de andre OECD-landene.

Minoritetselevne skårer lavere på PISA-undersøkelsen som måler lesing. Resultatene viser også at denne gruppen har en lavere sosioøkonomisk status enn majoritetselevne. Deres ambisjoner for å fullføre en høyere utdanning er likevel noe høyere for minoritetselevne enn majoritetselevne (Jensen et al., 2020, s. 237). Resultatene i PISA-undersøkelsen viser en gjennomsnittsmåling, og det gjelder da naturligvis ikke alle elever innenfor de ulike gruppene som er presentert (Jensen et al., 2020, s. 240).

### **2.2.2 Resultater i PISA**

Elever som liker å lese og gleder seg til det kan omtales som engasjerte lesere. Engasjerte lesere har en positiv holdning til lesing og opplever ofte at tekstene de leser gir dem opplevelser som er spennende og interessante. Deres leseengasjement innebærer frivillig og lystbetont lesing. Likevel er det vel så viktig å inkludere den utholdenheten som engasjerte lesere etablerer og opparbeider underveis for å komme seg gjennom utfordrende eller komplekse tekster. Det er avgjørende for å oppnå gode skolerresultater, men også for å kunne delta og orientere seg i et tekstbasert samfunn som blir stadig mer komplekst og utfordrende (Roe, 2020, s. 108). Elevenes leseengasjement og lesevaner henger sammen med deres leseforståelse, ordforråd og kunnskapsnivå. Derfor måler PISA-undersøkelsen dette på ulike måter gjennom et spørreskjema elevene skal svare på (Roe, 2020, s. 109). I undersøkelsen blir elevene spurte om egne lesevaner, hvilke holdninger de har til lesing, hva de leser på fritiden, om de leser bøker på papir eller skjerm og hva de leser på nett.

Sosiale medier, spill og andre digitale plattformer er en stor del av barn og unges hverdag, og det er derfor utfordrende å få barn og unge til å lese fremfor å delta på de ulike mediene (Roe, 2020, s. 109). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing har utviklet seg i negativ retning fra

det ble gjort PISA-undersøkelser i 2000 (Roe, 2020, s. 107). Som følge av dette har også elevenes lesehastighet sunket ved lesing av tradisjonelt lesestoff som blader, tegneserier, bøker og aviser (Roe, 2020, s. 128–129). Variablene som ble målt var følgende: «daglig frivillig lesing, holdninger til leseaktiviteter og lesing av ulike typer lesestoff» (Roe, 2020, s. 110). Selv om det har blitt gjort noen endringer ble disse variablene også målt i 2003 og 2006. I 2009 ble en variabel om digital lesing innført. Til tross for det har variablene omtrent det samme innholdet i 2000 som i 2018 (Roe, 2020, s. 110).

En sammenligning av PISA-undersøkelser i perioden mellom 2000 og 2018 viser at andelen som ikke leser for fornøydelsens skyld aldri har vært så høy som i 2018. Resultatene viser at det er 21 prosentpoeng flere gutter enn jenter. Gruppen som ikke leste utgjorde en tredel av elevene i 2000, og annenhver elev i 2018. Sammenligningen av resultatene viser at det har skjedd en negativ utvikling i elevenes lesevaner i denne perioden (Roe, 2020, s. 112). Resultatene gjenspeiler elevenes prestasjoner, og innebærer at elever som svarer at de ikke leser, skårer langt under gjennomsnittet på leseprøven. Elevene som skårer godt over gjennomsnittet har svart at de leser i ulik grad. Resultatene fra 2000 og 2018 viser at elevenes lesevaner har sammenheng med resultatene på leseprøven, og det store skillet er mellom elever som leser frivillig og de som ikke gjør det. Disse resultatene er uavhengig av lengden på elevenes lesing (Roe, 2020, s. 113).

PISA-undersøkelsen viser også en sammenheng mellom elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I 2018 ble det gjennomført en kartlegging knyttet til elevenes holdninger til lesing. Resultatene fra kartleggingen viser at 58 prosent av elevene leser kun hvis de må eller for å innhente informasjonen de trenger (Roe, 2020, s. 115). Videre viser PISA-undersøkelsen at flertallet foretrekker å lese på papir framfor skjerm når de leser bøker. Det blir ikke videre utdypet hvorfor, men trolig er ikke mangel på digitale ressurser årsaken (Roe, 2020, s. 124). Det kan være fordi flere elever opplever at det er lettere å lese trykte bøker når de skal lese lengre sammenhengende tekster (Roe, 2020, s. 123). Elever som leser trykte bøker skårer mye bedre på leseprøven i motsetning til elever som oftere leser digitale bøker (Roe, 2020, s. 124). Likevel sier ikke resultatene fra leseprøvene hvilke sjangre bøkene er eller kvaliteten på dem (Roe, 2020, s. 125). Derfor er det uvisst om disse elevene leser mindre, samt kortere tekster enn elevene som leser på papir. Det kan også ha sammenheng med at det kan være mer krevende å holde konsentrasjonen oppe når man leser på skjerm (Roe, 2020, s. 125).

Når det gjelder holdninger til lesing viser resultatene fra de nordiske elevene at det er tydelige kjønnsforskjeller. Finske jenter skårer fremdeles høyest, og resultatene viser at de i større grad har positive holdninger til å lese, og leser mest. Til tross for at de finske jentene var blant de mest positive til lesing i hele OECD, viser resultatene at de også har hatt en tydelig tilbakegang. I 2018 viser resultatene at alle de nordiske landene ligger under gjennomsnittet (Roe, 2020, s. 129). De nordiske landene er blant de som har endret sine holdninger til lesing mest i negativ retning de siste årene (Roe, 2020, s. 117). En mulig årsak til denne nedgangen kan være at nordiske ungdommer har større tilgang til digitale verktøy og internett, samt at mobiltelefonen har fått en stor plass. Som følge av denne endringen blir tradisjonelle leseaktiviteter mindre attraktive for mange (Roe, 2020, s. 129–130).

### **2.2.3 Resultater fra Ipsos-undersøkelsen**

Ipsos er en undersøkelse for barn og ungdom i alderen 8-19 år, og resultatene fra den nye Ipsos undersøkelsen fra 2021 viser også en tydelig nedgang i lesing av lengre tekster for barn og unge. Under kategorien *Barn og unge som ikke leser*, svarer 13% at de ikke leste en eneste bok i 2021. Videre viser resultatene at det var dobbelt så mange gutter (17%) enn jenter (9%) som svarer at de ikke leste en eneste bok dette året. Resultatene viser gjennomgående at det er flere gutter enn jenter som svarer at de ikke har lest en eneste bok i 2021. Videre viser undersøkelsen en sammenheng med alder og lesing, der forskjellene er større på ungdomsskolen og videregående, enn på barneskolen (Ipsos, 2021). Dette blir også bekreftet i kategorien *Barn og unge om egen lesing*, og resultatene viser at kun 15% av guttene og 25% av jentene i aldersgruppen 12-15 år svarer at de leser mer enn 10 bøker i året (Ipsos, 2021).

I kategorien *Hvorfor barn og unge ikke leser bøker* svarer totalt 57% at bøker er kjedelig. Det viser å være den viktigste årsaken. Det gjelder 60% av guttene og 50% av jentene. Videre svarer totalt 31% at de ikke leser på grunn av mangel på konsentrasjon, og 51% av jentene og 21% av guttene svarer dette. Ipsos har også undersøkt årsaker til hvorfor barn og unge leser, og i kategorien *Hvorfor barn og unge leser bøker* svarer 61% at det er viktig at boken er spennende. Videre viser resultatene at det særlig er viktig for guttene at bøkene har både tekst og bilder, 27% av guttene og 19% av jentene mener det. Undersøkelsen viser at jentene er mer opptatt av at de kan slappe av når de leser, 33% av jentene og 22% av guttene foretrekker dette. Videre svarer 14% av jentene at de leser for å gjøre noe annet enn de pleier, mens kun 8% av guttene svarer dette. Jentene svarer også at de leser fordi de har fått boken anbefalt av

andre, og undersøkelsen viser at bokanbefalinger på sosiale medier kun treffer tenåringsjentene (Ipsos, 2021).

## 2.3 Å lese på skjerm eller papir – spiller det noen rolle?

Anne Mangens forskergruppe hevder at digital lesing påvirker hvordan vi leser på papir. Hun er professor ved Lesesenteret, det nasjonale senteret for leseforskning og leseopplæring ved Universitet i Stavanger, og har ledet det europeiske forskningsinitiativet E-READ, Evolution of Reading in the Age of Digitisation. E-READ samlet nesten 200 europeiske forskere innen psykologi, nevrovitenskap, lesevitenskap, bokhistorie og litteratur- og medievitenskap, for å forske på hvordan digitalisering påvirker måtene vi leser på. Arbeidet munnet ut i Stavanger-deklarasjonen om lesingens fremtid. Mangen har forsket mye på leseforståelse på skjerm og papir. Hennes fokusområde er: lesing av lineær, sammenhengende, skriftbasert tekst. Hun har, sammen med E-READ, undersøkt hva som skjer med lesingen i en tid med økende digitalisert langlesing og den litterære lesingens betydning, samt sett på mediets og teknologiens rolle rettet mot dybdelesing:

Forskning viser at papir fortsatt er det foretrukne mediet for lesing av lengre tekster, særlig når man leser for å oppnå dypere forståelse og for å huske det man leser, og at papir best støtter lesing av lengre informasjonstekster. Lesing av lange tekster er uvurderlig for en rekke kognitive funksjoner og ferdigheter, som konsentrasjon, utvikling av ordforråd og hukommelse. Derfor er det viktig at vi bevarer og dyrker langlesing som én av mange lesemåter og-formål. I takt med at skjermbruken fortsetter å øke, vil i tillegg én av de viktigste utfordringene være å finne ut hvordan man kan legge til rette for dybdelesing av lange tekster på skjerm (COST E-READ, 2018).

Et av funnene som COST E-READ trekker frem som viktige, er at «[d]igitale tekster gir svært gode muligheter til å skreddersy tekstpresentasjon etter individuelle preferanser og behov. Positiv innvirkning på forståelse og motivasjon har blitt påvist når digitale tekster er blitt nøye utformet med tanke på leseren» (COST E-READ, 2018).

Med professor Mangen i spissen gjorde Lesesenteret en «mode effect»-studie, sammen med Støle & Schwippert. En «mode effect»-studie er en bestemt undersøkelse hvor forskjellige data samles inn. I dette forskningsprosjektet ble elevene testet i de samme oppgavene, men på to forskjellige moduser. Studien undersøkte elevenes leseforståelse ved lesing av enkelttekster på skjerm (PC og nettbrett) og på papir. De brukte den nasjonale piloteringen av det som ble

nasjonale prøver i lesing for femte trinn i 2016. Da lagde de to versjoner av en leseforståelsesprøve. Det var inntil 2016 en papirbasert prøve, men ble en digital prøve i 2016. De sammenlignet en og samme elev sin skår for å undersøke hvordan hen gjorde det på to varianter av en leseforståelsesprøve. De utarbeidet to versjoner, en digital og en papirversjon. De hadde et stort utvalg, som besto av 1139 elever fra hele Norge. Funnene i denne studien viser at «[e]levne på alle tre nivåer gjorde det signifikant dårligere på den digitale prøven enn på papir. Forskjellen i favør papir var signifikant både for gutter og jenter, og størst for de høyst-presterende jentene» (Støle et al., 2020, s. 1). Funnet om at den negative effekten av skjermlesing er spesielt uttalt for jentene med høyest ytelse, krever dessuten en revurdering av antakelsene om at digitalisering kan utgjøre en forskjell, mest for leserne som strever med ordavkodning og leseforståelse (Støle et al., 2020, s. 11).

Årsaken til funnene hevder forskerne kan ha sammenheng med skrollingen på den digitale prøven. Ved skrolling får elevene en kognitiv overbelastning som gjør det vanskelig å holde fast ved en forståelse, samt en mental representasjon av teksten. Det viser seg at prøven på papirform gir en annen støtte. En annen årsak er at når elevene leser på skjerm, overfører de lesestrategiene som de ofte bruker ved andre digitale aktiviteter enn tekstlesing. Denne overføringen fører til at elevene benytter en overflattisk og rask lesing som kan være hensiktsmessig til å finne og scanne informasjon (Støle et al., 2020, s. 10). Likevel er denne strategien mindre hensiktsmessig for å få en dypere forståelse av teksten (Støle et al., 2020, s. 11).

Resultatene som har blitt vist til ovenfor bekreftes i tre metaanalyser som har kommet de siste par årene, gjort av E-READ, hvor de sammenstiller og går igjennom veldig mange eksperimenter som sammenligner leseforståelse på skjerm og papir. Likevel er det mest sentralt å se på metaanalysen gjort av Delgado et al. (2018), fordi det ifølge Mangel er den mest omfattende studien, og er et direkte resultat av kostnettverket som Mangel ledet. Denne metaanalysen bestod av 54 eksperimenter i 19 land, og totalt 170 000 deltakere, som sammenlignet leseforståelse av lineære tekster på papir og skjerm (PC og nettbrett). Studien undersøkte også blant annet om en persons erfaring med teknologi spiller en rolle. Konklusjonen i studien viser at de som er «digitalt innfødte» ikke blir bedre til å lese på skjerm, og lesing på skjerm er dårlig egnet for å fremme dybdelesing og forståelse. Videre blir det konkludert med at papirbøker gir best støtte til forståelse av særlig krevende lesing, blant annet av mer komplekse og lengre informasjonstekster. Under papirbasert lesing forbedret

deltakerne sin effektivitet under tidspress, sammenlignet med læring i en uspesifisert tidsramme (Delgado et al., 2018, s. 24 ).

«The Shallowing Hypothesis» baserer seg på en mulig forklaring, også her at vi mennesker venner oss til å lese raskt og overflatisk på skjerm, og det blir derfor utfordrende å få tilgang til all informasjon, samt få en dypere forståelse av lengre tekster. Digitale medier består av raske interaksjoner, med en effektiv respons og det kan derfor være vanskelig å engasjere seg i utfordrende oppgaver som blant annet krever leseforståelse (Delgado et al., 2018, s. 34). «The Metacognitive Deficit Hypothesis» er en annen forklaring på at vi i dag har en dårligere kontakt, og kontroll over lesingen som foregår på skjerm. I tillegg innebærer det tendensen vi har til å overvurdere leseforståelsen på skjerm (Delgado & Salmerón, 2021, s. 2). Videre konkluderer Delgado et al. (2018) med at digital-basert lesing er en uunngåelig del av hverdagen vår og en integrert del av det pedagogiske området. Selv om de nåværende resultatene tyder på at papirbasert lesing bør favoriseres fremfor digital-basert lesing, er det urealistisk å anbefale å unngå digitale enheter. Forskerne ønsker at metaanalysen vil føre til at det blir forsket mer mot forhold som støtter effektiv digital-basert lesing (Delgado et al., 2018, s. 36). Selv om forskning viser at lesing på papir gir bedre leseforståelse sammenlignet med digital lesing har digital lesing også noen fordeler. Teknologien gir unike muligheter til å kommunisere med andre mennesker og få innsikt i ulike miljøer. I tillegg er elektriske bøker vanligvis mer økonomisk gunstig som åpner opp for at flere skoler, men også privatpersoner, har tilgang på oppdatert litteratur (OECD, 2021, s. 27).

Den engelske journalisten Johann Hari har skrevet boken *Stjålet fokus* (2023). Boken handler om at den evnen vi mennesker har til å konsentrere oss stadig blir svekket. Hari trekker blant annet inn Mangen i boken sin, der hennes forskning på dette området blir fremmet. Hari skriver at Mangen sin forskning om endret lesemønster fikk han til å forstå at den sterke nedgang i lesing av bøker er et symptom på oppmerksomheten vår som stadig blir svekket. Videre skriver han at da vi gikk fra bøker til skjerm, ble evnen til dybdelesing redusert. Som følge av det ble terskelen større for å lese bøker. Denne samfunnsutviklingen har derfor ført til at færre leser lengre tekster i dag (Hari, 2023, s. 94–95). Han hevder at det er en kollektiv utvikling hvor multitasking og avbrytelser foregår daglig, hele tiden (Hari, 2023, s. 112–113).

## 3. Teori

### 3.1 Lesing i norskfaget og PISA

Et sentralt mål i skolen er å gi elevene kunnskaper om lesing som er tilstrekkelig for å kunne delta i jobb- og fritidssammenhenger i samfunnet. Skolen må ta ansvar for å legge til rette for at elevene utvikler gode funksjonelle leseferdigheter, slik at elevene kan bli fullverdige samfunnsborgere i et kunnskapssamfunn som Norge (Bråten, 2007, s. 9; Magnusson & Frønes, 2020, s. 80). Norsk som *redskapsfag* og norsk som *danningsfag* er to sentrale dimensjoner, der elevene tilegner seg kompetanse i norskfaget. Norsk som *redskapsfag* skal legge opp til at elevene tilegner seg relevante kunnskaper og ferdigheter for å kunne delta i samfunnslivet. Det innebærer at barn og unge må tilegne seg kompetanse om muntlige, skriftlige og sammensatte tekster. Norsk som *danningsfag* innebærer at elevene skal få kunnskaper om den norske kulturarven, og få kjennskap til kulturens viktigste tekster, først og fremst den skrevne skjønnlitteraturen (Bakken, 2020, s. 252–253).

Det er like viktig å lese med forståelse i samfunnslivet og arbeidslivet som i en skole- og utdanningssituasjon (Bråten, 2007, s. 9). Etter at Norge deltok i PISA-undersøkelsen i 2000 skulle leseforståelse i skolen bli en sentral del av opplæringa. PISA er en internasjonal undersøkelse hvor målet blant annet var å kartlegge 15 år gamle elevers leseforståelse og gjøre en sammenligning på tvers av de 32 landene som deltok. Resultatene viste at norske elever lå rett over gjennomsnittet når det gjaldt leseforståelse. PISA-resultatene førte til offentlige debatter knyttet til det norske skolesystemet og den norske lesepedagogikken (Bråten, 2007, s. 10). I tillegg viste resultatene store forskjeller mellom de sterke og svake leserne, og forskjellene i leseforståelse var store mellom elever som gikk på samme skole. Videre viste resultatene store forskjeller blant jenter og gutter der jentene presterte best. Elever med norsk som morsmål presterte også bedre enn elevene som hadde norsk som andrespråk (Bråten, 2007, s. 10). Videre kan det se ut til at norske elever i liten grad brukte lesestrategier aktivt for å forstå tekstene de leste. Lesestrategier vil si arbeidsmåter elever benytter for å forstå tekstens innhold (Strømsø, 2007, s. 31). Leseengasjementet og leseinteressen var dårlig blant elevene, og guttene utpekte seg i større grad enn jentene (Bråten, 2007, s. 10). Bruk av lesestrategier, samt at elevene har god leseforståelse, er nyttig for den videre skolegangen og i samfunnslivet (Bakken, 2020, s. 264). I tillegg er kritisk lesing sentralt i LK20 og PISA. I PISA innebærer



kritisk lesing det å måle elevenes kompetanse i å vurdere tekstens troverdighet, og mange norske elever syntes det er vanskelig å lese tekst med et kritisk blikk (Bakken, 2020, s. 266).

## 3.2 Lesekompetanse og leseforståelse

I rammeverket for PISA 2018 blir lesekompetanse definert, og Weyergang & Magnusson (2020) har oversatt definisjonen av hva lesekompetanse forstås som i PISA 2018:

[L]esekompetanse innebærer at elevene skal forstå, bruke, evaluere, reflektere over og engasjere seg i tekster, for å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og evner, og delta i samfunnet (OECD, referert i Weyergang & Magnusson, 2020, s. 52).

Lesekompetanse består av tre kognitive prosesser: å finne fram til og hente ut informasjon, å tolke informasjon og å vurdere og reflektere over informasjon (Frønes & Jensen, 2020, s. 11). I dag deltar vi i flere tekstpraksiser enn tidligere, og lesingens formål samt konteksten en person befinner seg i, spiller en rolle for hvilke kilder og teksttyper som blir benyttet (Weyergang & Magnusson, 2020, s. 47). Mange av tekstene vi leser i dag er mer heterogene, enn tekstene som ble produsert for omkring 20 år siden. I dag blir verbaltekster i større grad kombinert med blant annet bilder, illustrasjoner, videoer, grafikker og diagrammer. En økning av multiple tekster, som innebærer at tekstene er papirbaserte, digitale eller en kombinasjon av begge, krever nye tilnærminger og andre strategier når vi leser. Nye kommunikasjonsmåter har ført til en økning av ulike multimodale tekster, og det er i mindre grad ensbetydende med lineære verbaltekster (Mills, 2016, s. 65–66; Weyergang & Magnusson, 2020, s. 47).

Unge mennesker i dag kombinerer skriftlige tekster med bilder, lydopptak og videoer. Endringen i tekstmangfoldet har også bidratt til at vi har stor tilgang til tekster, og informasjon blir produsert i flere typer medier kontinuerlig (Weyergang & Magnusson, 2020, s. 47). Et stort mangfold av tekster krever at vi alltid må lese flere tekster og håndtere motstridende informasjon, sette sammen informasjonselementer fra tekster og konstruere kunnskapen på egenhånd. Dette krever mer komplekse kognitive operasjoner, og det holder ikke lenger å hente ut kunnskap fra en enkelttekst, men det krever at man må lese flere tekster for å utdype innholdet (Weyergang & Magnusson, 2020, s. 49).

Teknologien i vårt informasjonsalderssamfunn krever høy grad av leseferdighet for å oppnå god lesekompetanse. Typiske leseoppgaver krever at leserne systematiserer informasjon fra

ulike tekster, kritisk analyserer ulike informasjonskilder, bestemmer relevansen til ulike tekster og foretar vurderinger mellom motstridene perspektiver (Nokes et al., 2007, s. 492). I tillegg må leserne lære å lese på en ikke-lineær måte, bekrefte informasjon som finnes i én tekst med den som finnes i forskjellige kilder og løse inkonsekvenser som ofte finnes i flere dokumenter (Nokes et al., 2007, s. 492). Lesekompetanse omfatter en bredere forståelse av hvordan man kan bruke og forstå innholdet. Begrepet inkluderer at leseren forstår tekstinnholdet, samt har evne til å analysere, tolke og vurdere det (Weyergang & Magnusson, 2020, s. 47). Disse ferdighetene er nødvendige for å kunne mestre å lese og skrive, men også for å utvikle egne kunnskaper og evner. I tillegg krever samfunnet at vi har god lesekompetanse for å kunne delta (Nokes et al., 2007, s. 492).

Leseforståelse er en sentral ferdighet å mestre for å kunne utvikle god lesekompetanse. Begrepet leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening i samhandling mellom leser og tekst, hevder Bråten (2007, s. 11). Videre kan leseforståelse forstås som den evnen leseren har til å forstå betydningen av tekstinnholdet som leses, og én av ferdighetene som begrepet leseforståelse dekker. I møtet mellom tekst og leser blir forståelsen oppnådd (Grøver & Bråten, 2021, s. 16). Leseforståelse innebærer å forstå skrevet tekst, på papir eller skjerm, og det kan inkludere grafiske fremstillinger som kart, bilder og figurer (Bråten, 2007, s. 11; Grøver & Bråten, 2021, s. 16). I tillegg opptrer skrevet tekst ofte sammen med multimediale representasjoner. Gjennom blant annet film og animasjoner utvinnes bilde og tekst en mening (Grøver & Bråten, 2021, s. 16).

Leseforståelse slik det blir definert ovenfor består av to ulike aspekter. Det første aspektet innebærer at leseren må lese seg frem til å hente ut en mening som forfatteren på forhånd har lagt inn i teksten. Det krever at leseren leser teksten nøye og ivaretar den bokstavelige meningen. Det andre aspektet krever at leseren skaper mening med utgangspunkt i teksten for å få en dypere forståelse av den. Det første aspektet handler derfor om at leseren henter mening fra teksten, og videre gir teksten mening ved at leseren beriker den med egne erfaringer. På denne måten tilfører leseren teksten noe nytt, og en ny mening blir konstruert med utgangspunkt i gammel kunnskap (Bråten, 2007, s. 12).

For å oppnå leseforståelse må det skje en interaksjon mellom leseren og teksten (Bråten, 2007, s. 12). Målet er at leseren skal oppnå en dypere forståelse av teksten. Lesere og teksten varierer «[...] blant annet med hensyn til de språkferdighetene, kognitive evnene og forkunnskapene

som de møter teksten med så vel som med hensyn til den motivasjonen og strategiske innsatsen som de legger i arbeidet med å forstå lesestoffet» (Bråten, 2007, s. 12). Videre varierer det hvilke tema teksten handler om. Tekster kan være godt eller mindre godt skrevet, strukturen kan variere, og det kan variere i hvor stor grad temaet er beskrevet. Disse faktorene er med på å påvirke leseforståelsen (Bråten, 2007, s. 12–13). Den samhandlingen mellom leser og tekst som inngår i leseforståelse får sin konkrete utforming i møtet mellom en bestemt leser, en bestemt karakteristika og en bestemt tekst med bestemte trekk (Bråten, 2007, s. 13).

Guthrie (2008) hevder på sin side at leseforståelse er en prosess for å koble teksten og elevenes forkunnskaper om tekstens tema. Elevene har et ekstremt høyt behov for relevans. En relevant tekst er i seg selv motiverende fordi den er «relatert til meg». Elevene må kunne bruke sine forkunnskaper og sine tidligere erfaringer i møte med nye tekster. Ungdommene ønsker å vite hvordan en tekst kan relateres til deres virkelige verden og deres realkompetanse. Det krever at lese- og skriveopplæringen styres av at den nye teksten bygger på elevenes eksisterende kunnskap for at det skal oppleves motiverende. Uten en balanse mellom nytt og gammelt ser ikke elevene relevansen, og motivasjonen deres synker (Guthrie, 2008, s. 11). For Guthrie er forforståelse en viktig del av leseforståelsen, og dette er en sentral forskjell på hans definisjon av leseforståelse og på definisjonene til Bråten og OECD.

Guthrie (2008) skriver at dersom elevene mangler forkunnskaper kan ikke ny kunnskap bygges på, og leseforståelsen blir mangelfull. Et første trinn i leseferdighetsundervisningen er å systematisk sette innholdsmål for lesingen. Leseferdigheten forbedres når elevene oppnår dybdeforståelse av et tema. Derfor er det sentralt å hjelpe elevene til å oppnå denne dybdeforståelsen gjennom å lese variert litteratur og relevant litteratur, samt snakke om litteraturen og se bokens innhold i en større sammenheng (Guthrie, 2008, s. 11). Når elevene oppnår dybdeforståelse får de forståelsesferdigheter, så vel som kunnskap som har betydning for lesemotivasjonen (Guthrie, 2008, s. 12).

Bråten (2007, s. 13) påpeker at to individer ikke vil ha en helt lik forståelse av innholdet, og samhandlingen mellom leser og tekst foregår i en bestemt kontekst. Den sosiokulturelle konteksten er også med på å påvirke elevens leseforståelse. Lærerens undervisning og læringsmiljø er kontekster som har innvirkning på dette. Videre har kontekster utenfor klasserommet, som blant annet skolekultur, hjemmemiljøet, nærmiljøet og samfunnet generelt en påvirkning på leserens selvoppfatning. Leseferdigheten avhenger av flere faktorer som

lesemåte, ordforråd og bakgrunnskunnskap, og de sosiokulturelle faktorer kan ha betydning for i hvor stor grad leseaktiviteter og lesestoff blir verdsatt hos den enkelte (Bråten, 2007, 14). Leseforståelse er grunnlaget for å oppnå den lesekompetanse eleven har behov for i dagens samfunn.

### 3.3 Om lesemotivasjon

Leseforståelsen har også stor betydning for leseengasjementet, og dermed også leselyst og lesemotivasjon. Guthrie & Wigfield (2017) har utviklet Bråten (2007) sin oppfattelse av begrepet leseforståelse, og har utarbeidet «de fem store» for å forklare begrepet lesemotivasjon (Guthrie & Wigfield, referert i Anmarkrud & Brandmo, 2021, s. 228–230). Det første begrepet indre lesemotivasjon, handler om at elever leser fordi de anser det som spennende, interessant eller lærerikt. Elevene er sterkt involvert i lesingen, og de kan bli drevet av nysgjerrighet, lysten til å lære, samt at de søker etter å få svar på hva som kommer til å skje i handlingen. Videre handler punkt to om forventning om mestring. Det innebærer i hvor stor grad elevene har troen på seg selv, og om de mener selv at de har de ferdighetene som skal til for å kunne lese en bestemt tekst. Det kan for eksempel være at elevene vurderer at de har gode nok avkodningsferdigheter eller god nok kjennskap til å benytte lesestrategier som er hensiktsmessig for å oppnå leseforståelse. Det innebærer elevens oppfatning av egne leseferdigheter. Punkt tre er sosial lesemotivasjon, som handler om å dele kunnskap og erfaringer om lesingen, samt diskutere tekstens innhold med andre. Et slikt sosialt samspill kan ha betydning for lesemotivasjonen. Fjerde punkt er verdien av lesing, og handler overordna om hvordan lesing verdsettes. Det innebærer i hvor stor grad eleven syntes det er viktig å lese og om hen opplever at det er nyttig og relevant å lese. Videre er det femte punktet, leseengasjement. I tillegg til at lesing øker elevens leseferdigheter, vil hen også få et stort leseengasjement som følge av innsats, utholdenhet og tid brukt på lesing. Leseengasjement blir også påvirket av elevenes leseferdigheter. Det er samspillet mellom blant annet avkodningsferdigheter, leseflyt, leseforståelse, lesestrategier og refleksjon som har betydning for om eleven er engasjert i å lese eller ikke (Guthrie & Wigfield, referert i Anmarkrud & Brandmo, 2021, s. 228–230). Begrepene som det har blitt referert til ovenfor blir utdypet i kapittel 3.4 og 3.5, og er sentrale innenfor Brandmo & Bråten (2021) sitt perspektiv på motivasjonsteorien.

Brandmo & Bråten (2021) skriver at motivasjonsbegrepet kan forstås som at det er «noe» som gjør at vi har lyst til å utføre en handling (Brandmo & Bråten, 2021, s. 213). Lesemotivasjon og begrepets betydning handler om grunner til at mennesker leser, menneskers valg av lesestoff og deres engasjement for lesingen (Brandmo & Bråten, 2021, s. 213). Motiverte lesere har ofte en større entusiasme og utholdenhet i møte med utfordrende tekster. Videre viser denne gruppen en større forståelse av innholdet som blir lest, og oppnår ofte bedre leseferdigheter enn de som leser lite (Brandmo & Bråten, 2021, s. 214). Det finnes ulike perspektiver på hva motivasjon er, og Brandmo & Bråten (2021) sitt perspektiv hevder at motivasjonen blir drevet av en persons kognisjon (tankevirksomhet) og affekt (følelser). Faktorer i personen og faktorer i omgivelsene er kilder som kan ha betydning for en persons motivasjon, og motivasjonen kan også påvirkes av samspillet mellom dem (Brandmo & Bråten, 2021, s. 214).

Lesing er et viktig verktøy for å tilegne seg kunnskap. En persons leseferdigheter kan henge sammen med hvor mye hen leser. Derfor er det interessant å få innsikt i hva som kan motivere barn og unge til å lese (Brandmo & Bråten, 2021, s. 213). John Guthrie er en sentral teoretiker, som har studert motivasjon og strategier innenfor lesing på alle skoletrinn. Den nedgående spiralen der færre leser, flere får lave karakterer, elevene kjenner på avtagende motivasjon og et økt skolefracfall, hevder han er for kjent (Guthrie, 2008, s. 12–13). Han skriver at den lesegruppen som trenger ferdigheter på ordnivå i lesing er de som skårer lavest.

Guthrie (2008) hevder at elever som har lave leseferdigheter har liten tro på egne evner. Som følge av det påvirker det deres motivasjon til å lese og samarbeide med medelever i negativ grad. Følgelig er nøye opplæring i lesing med vekt på ferdigheter på ordnivå avgjørende. For at elevene skal kunne oppleve mestring, og få troen på seg selv er det avgjørende at de opplever suksess ved å arbeide med lette leseoppgaver. Dersom elevene får til det kan de bli indre motiverte, og dyrke en indre interesse for lesing og et ønske om å lese mer. Elevene kan etter hvert utvikle god lesekompetanse som er funksjonell for skolen. God tilrettelegging og støtte er sentrale faktorer for å oppnå dette. I tillegg er det nyttig at elevene får være deltakende i egen leseopplæring, og få mulighet til å kunne velge litteratur som interesserer dem (Guthrie, 2008, s. 14).

### 3.4 Forventning om mestring

Forventning om mestring er et motivasjonsbegrep som handler om elevenes vurdering av egen lesekompetanse, og om de vurderer seg selv som egnet til å løse bestemte leseoppgaver. Elever som har høye forventninger om mestring velger mer krevende leseoppgaver, samt at denne elevgruppen er mer motstandsdyktige mot problemer som oppstår underveis i lesingen. Videre oppnår disse elevene bedre prestasjoner i motsetning til elever som har lave forventninger om mestring. Til tross for at oppgaven kan oppleves krevende vil elever som har høye mestringsforventninger ha et mål om å løse leseoppgaven, og gir seg derfor ikke med det første. Elever som har høye mestringsforventninger og gode prestasjoner kan ha opparbeidet seg bedre ferdigheter, en større utholdenhet i lesingen og høyere kvalitet i oppgavesvarene (Brandmo & Bråten, 2021, s. 215). Forventning om mestring kan være en viktig motivasjonsfaktor, og for erfarne lesere kan det knyttes til lesehastighet og tekstforståelse. Tiltak som kan styrke elevenes forventning om mestring kan være positivt for videre læring (Brandmo & Bråten, 2021, s. 216).

### 3.5 Verdivurderinger og indre og ytre motivasjon

Brandmo & Bråten (2021) skriver at «[i] motivasjonsteori handler verdivurdering om hvordan personen verdsetter lesing, og hvorfor han eller hun velger å lese» (Brandmo & Bråten, 2021, s. 217). Som nevnt tidligere kan verdien av lesingen være knyttet til glede og fornøyelse, og en person er derfor indre motivert. Dersom en elev er ytre motivert ser hen verdien av å lese for å kunne prestere bra på eksamen eller for å oppnå gode karakterer (Brandmo & Bråten, 2021, s. 217). Douglass & Guthrie (2008) skriver også om to forskjellige fremstillinger av motivasjonsbegrepet. Der noen elever ønsker å få en dypere forståelse av innholdet i teksten og et godt læringsutbytte, mens andre elever har et prestasjonsmål for lesingen der fokuset er å svare på en oppgave eller få en god karakter (Douglass & Guthrie, 2008, s. 18).

#### 3.5.1 Indre lesemotivasjon

I teorier om lesemotivasjon blir ofte indre lesemotivasjon delt i to komponenter der én komponent er knyttet til interessen for et tema, mens en annen er knyttet til selve leseopplevelsen. De to komponentene blir definert, og interesse «[...] handler om at man opplever innholdet i det man leser, som interessant eller spennende, og det relaterte begrepet

*nysgjerrighet* handler om at man leser fordi man føler en trang til å utforske og lære mer om det man er interessert i» (Brandmo & Bråten, 2021, s. 217). Dersom en tekst oppleves som interessant for en person vil det gi en positiv følelse og tilfredshet. En person kan i tillegg søke ny informasjon om temaet for å tilfredsstillere nysgjerrigheten, og det kan oppstå en kraftig motivasjon der hen oppsøker andre teksttyper for å lese mer om temaet som personen synes er interessant. På denne måten kan også leseren tilegne seg dyp innsikt i et tema eller fagområde der motivasjonen blir drevet av interesse og nysgjerrighet (Brandmo & Bråten, 2021, s. 217).

Videre er det andre komponenter i indre lesemotivasjon, som involvering. Involvering er knyttet til opplevelsen av å lese. Leseren blir dypt engasjert og konsentrert i bokens handling. En årsak til det kan være at personen har hatt gode leseopplevelser tidligere, og drivkraften for denne type motivasjon kan være et ønske om å gjenskape disse (Brandmo & Bråten, 2021, 217). Elever som drives av indre motivasjon i sin lesing oppnår bedre forståelse av innholdet sammenlignet med elever som ikke er motivert. Undervisningen skal være i tråd med læreplanen, og det kan derfor være utfordrende å tilpasse innholdet i fagtekstene til elevenes interesser.

I likhet med Brandmo & Bråten (2021) skriver også Guthrie (2008) at når elevene er med på å ta egne og betydelige valg i lesingen oppleves det motiverende. Læreren trenger ikke å lære elevene å velge ettersom elevene allerede ønsker selvledelse og kontroll over livene sine, spesielt på ungdomsskolen. Ungdommene søker mer frihet, og lærerens rolle er å legge til rette for at elevene kan ta faglige, betydningsfulle og realistiske valg (Guthrie, 2008). Guthrie (2008) hevder at læreren utvider elevenes friheter og nivåer av selvledelse etter hvert som de blir eldre og er i stand til å ta ansvar for egen læring i enda større grad enn tidligere (Guthrie, 2008, s. 7). Det er ikke motivasjon nå og læring senere. Tvert imot er det sannsynlig at elevenes motivasjon for dyp lesing utvikles når lærere blander selvmedvirkning inn i timene (Guthrie, 2008, s. 8). Forskning på dette feltet viser at lærere som setter mestringsmål inn i undervisningen, hjelper elevene med å danne egne mestringsmål for læring. Det blir fokusert på at elevene skal se de store sammenhengene på tvers av temaer. Læringen får et annet fokus der elevene må forstå, forklare, argumentere, transformere, anvende og skrive om ideer fra bøker. Selv om elevene vil få karakter på prosjektet blir likevel ikke det fokuset (Douglass & Guthrie, 2008, s. 18).

### 3.5.2 Ytre lesemotivasjon

Ytre motivasjon handler om at det ikke er lesingen i seg selv som er målet, men det er et middel for å oppnå et fremtidig mål eller en belønning. Til tross for at indre motivasjon er gunstigere for læring, er det ikke til å unngå at ytre motivasjon er en faktor i skole- og opplæringsammenheng. Det henger sammen med at det er urealistisk å forvente at elever skal være indre motivert i alle sammenhenger. Likevel kan det være problematisk dersom opplæringen kun er basert på det (Brandmo & Bråten, 2021, s. 214).

Lesing av tekst er den viktigste metoden for å tilegne seg kunnskap, selv om film og kombinasjoner av lyd og bilde stadig spiller en større rolle i elevenes læring. Å oppnå gode resultater på ulike prøver og vurderinger er en motivasjon for å lese. Elevene blir etter hvert mer bevisste rundt egen og andres prestasjoner, og kan sammenligne seg med medelever. En motivasjon for å lese kan derfor være å konkurrere med medelever for å prøve å prestere bedre enn dem. Videre kan et ønske om å oppnå anerkjennelse eller ros fra en lærer, forelder eller venner være en sentral motivasjon for å lese (Brandmo & Bråten, 2021, s. 218–219). Ytre motiverte elever leser mindre enn elever som er indre motiverte. Likevel leser denne gruppen mer enn elever som er umotiverte (Brandmo & Bråten, 2021, s. 219).

Guthrie hevder at elevenes motivasjon blir påvirket av om lærerens undervisning er basert på ytre eller indre faktorer. Læreren som legger opp undervisningen basert på ytre faktorer ønsker at elevene skal oppnå gode resultater, men har ikke nødvendigvis som mål at elevene skal oppnå en dypere forståelse av innholdet. Dersom undervisningens formål er å legge opp til engasjert lesing vil elevene bygge opp en indre motivasjon og et ønske om å investere i leseopplæringen (Guthrie, 2008, s. 6–7).

### 3.5.3 Verdikomponenter i lesingen

Videre er det sentralt å se på verdikomponenter som kan knyttes indirekte til indre og ytre motivasjon. *Personlig verdi* betyr at lesing er en viktig del av leserens identitet og selvforståelse:

Personlig verdi er basert på forestillinger og vurderinger vi har av oss selv som personer, for eksempel hvordan vi oppfatter våre egne karaktertrekk, hva vi vurderer som våre sterke eller svake sider, hva som er våre viktige mål i livet, hvordan vi ser på oss selv med hensyn til ulike



roller (inkludert kjønn), og hvordan – ikke minst – våre forestillinger om hvordan vi ønsker å fremstå som personer (Brandmo & Bråten, 2021, s. 219).

Dersom en person ser på seg selv som en leser, vil det å lese være en del av hens identitet. Videre er lesing viktig for at leseren skal kunne opprettholde denne delen av identiteten. Personlige verdier er noe hvert individ utvikler over tid, men foreldre og venner kan spille viktige roller i utviklingen av slike verdier. I hvor stor grad lesing er verdsatt som aktivitet blant venner og familie kan ha stor betydning for om eleven vurderer lesing som en viktig aktivitet eller ikke (Brandmo & Bråten, 2021, s. 219–220).

*Personlige kostnader* er den andre verdikomponenten der ulemper som oppstår omkring leseoppgaver omtales som kostnader. Én type kostnad ved leseaktiviteter er at lesing må prioriteres og andre aktiviteter må derfor vike. Innsats og bruk av tid er en annen type kostnad der kostnaden ved leseoppgaven vurderes som større enn den antatte positive verdien den gir. På bakgrunn av det utsettes eller avlyses leseaktiviteten. *Selvfølelse*, er den tredje kostnaden, der bekymring og frykt påvirker i hvor stor grad eleven har troen på at hen mestrer leseoppgaven (Brandmo & Bråten, 2021, s. 220). Dersom eleven møter en krevende leseoppgave kan det være med på å svekke elevens selvbilde, og hen kan bruke mye ressurser for å bekymre seg over resultatet fordi eleven ikke ønsker å vise inkompetanse ovenfor seg selv, venner, lærere eller foreldre. Slike bekymringer kan føre til unngåelsesatferd som innebærer at elevene utsetter eller unngår å gjennomføre aktiviteten. I tillegg kan det også oppta kapasitet og forstyrre leseprosessen til eleven (Brandmo & Bråten, 2021, s. 220).

Videre kan elever oppleve andre verdier ved lesing. Lesing kan innebære en form for sosial aktivitet som elever verdsetter. Elever kan foretrekke de sosiale aktivitetene i form av gruppeaktiviteter eller at de diskuterer leseinnholdet med venner, medelever, foreldre eller lærere. Likevel kan det være andre grunner for at elever er motiverte eller ikke motiverte til å lese (Brandmo & Bråten, 2021, s. 221). Elever blir motiverte når de tror at lærere kjenner dem godt nok til å hjelpe dem å lære. Hvis en enkeltelev tror at en bestemt lærer kjenner interessene hans generelt, eller et emne i faget, er denne ungdommen merkbart mer investert i læring og lesing (Guthrie, 2008, s. 8). Å føle seg knyttet til læreren styrker en elevs forpliktelse til leseengasjementet (Skinner, Wellborn og Conell, referert i Guthrie, 2008, s. 8).

### 3.6 Litterær lesekompetanse

Når vi ser på lesing som en grunnleggende ferdighet, er det relevant å definere hva litterær kompetanse er fordi elevene utvikler sin litterære kompetanse når de leser og arbeider med litteratur i skolen. Begrepet litterær kompetanse blir også brukt av informantene for å forklare at bibliotekarens faglige kompetanse er en ressurs og hjelp til å finne litteratur som er tilpasset elevenes ferdigheter og interesser. Ifølge Hennig (2017) omhandler fagbegrepet litterær kompetanse en persons kunnskaper og ferdigheter om litteratur. Litterær kompetanse inkluderer leseferdigheter, altså at en person har tilstrekkelige ferdigheter til å kunne lese og forstå en tekst. Videre inkluderer begrepet kunnskaper om tekst, kontekst og lesing (Hennig, 2017, s.75). Litterær kompetanse dreier seg om lesing av skjønnlitteratur, og omfatter tekstens innhold og form. Det handler om *hva teksten dreier seg om* (innhold) og *hvordan det er uttrykt* (form). Spørsmålet om *hvordan det er uttrykt* skaper en distanse mellom leseren og teksten. En distansert lesing gir leseren et overblikk og en forståelse over tekstens oppbygging og struktur. I tillegg til tekstens form- og innholdsside bidrar litteratur til at leseren får innsikt og forståelse i andre menneskers liv, samt tid og sted for handlingen (Tønnessen, 2012, s. 132).

Den litterære kompetansen vil være ulik hos læreren og hos eleven (Tønnessen, 2012, s. 132). Eleven og læreren har ulikt utgangspunkt i møte med teksten, og livs- og teksterfaringen vil være forskjellige. De møter teksten med sitt liv, sine problemstillinger og perspektiver. I tillegg har de egne teksterfaringer fra bøker og andre medier (Tønnessen, 2012, s. 132). Læreren har en lengre livshistorie, og en utdanning. På bakgrunn av det har læreren andre forutsetninger til å analysere tekster, men også kunne forstå hvilken betydning de kan ha for barn og unge (Tønnessen, 2012, s. 132). Videre kan det være nyttig at læreren utvikler syn for elevenes lesing av slike tekster. På bakgrunn av det består lærerens kompetanse, av tre lag mens elevenes kompetanse består av to lag (Tønnessen, 2012, s. 132).

Rosenblatt (1994) skiller mellom *estetisk* og *efferent lesing*. Ved å benytte en efferent tilnærming er oppmerksomheten rettet mot informasjonen i teksten. Efferent lesing blir særlig brukt i undervisning der fokuset er å hente ut fakta fra en tekst for å kunne besvare en oppgave. Estetisk lesing er rettet mot leserens opplevelse under lesingen. Det er ikke *teksten* som avgjør lesemåten, men leseren. Det er måten leseren velger å lese og nærme seg teksten på som avgjør om lesingen er estetisk eller efferent. Skjønnlitteratur, såkalt fiksjon, er oppdiktet. Likevel er

fortellingen skapt av forfatterens kunnskaper om og erfaringer med en virkelig verden, men komponert med hens fantasi. Forfatteren har tatt utgangspunkt i den virkelige verden, og henter informasjon fra den. Derfor er det ikke nødvendigvis et tydelig skille mellom efferent lesing og estetisk lesing, og ofte vil leseren benytte en kombinasjon av estetisk og efferent lesing. Rosenblatt sin forklaring av denne sammenhengen viser også hvorfor opplevelseslesing kan relateres til egne opplevelser (Rosenblatt, 1994).

### **3.6.1 Strategiundervisning**

Det er sentralt for min oppgave å skrive om høytlesing, fordi det er en strategi som kan motivere elevene til å lese mer. Høytlesing er tilpasset alle elevene uavhengig av elevenes leseferdigheter. Arbeidet med litteratur i klasserommet gir en felles leseopplevelse, og blir ikke kun et møte mellom den enkelte leseren og boken. Fellesskapslesing bidrar til et litteraturmøte med de andre i klassen. Høytlesing fenger også eldre barn og ungdommer. En årsak til det er at elevene får tett kontakt med den voksne som leser, samt en stemme som formidler tekstens innhold (Tønnessen, 2012, s. 134). Hennig (2017) skriver at ved å benytte høytlesing også på mellom- og ungdomstrinnet kan læreren lese tekster som ikke alle elever har ferdigheter til å kunne lese selv. Samtidig får klassen en felles opplevelse av en fortelling. I likhet med Hennig (2017) anser også Tønnessen (2012) det som en viktig faktor. Alle får tilgang til den samme teksten, og får den samme teksterfaringen, uavhengig av elevenes leseferdigheter (Tønnessen, 2012, s. 134). Denne felles opplevelsen åpner opp for samtaler, og elevene kan utveksle egne perspektiver og meninger. En slik fellesskapsopplevelse og utveksling kan være en sentral faktor for å oppnå lesemotivasjon (Hennig, 2017, s. 115).

Strategiundervisning har blitt satset mye på de siste tiårene. Likevel har det blitt et særlig fokus på å lese litteratur på tvers av alle fag, både skjønnlitteratur og sakprosaetekster. Betegnelsen *proessorientert forståelsesundervisning* handler om å forstå tekstens innhold, finne informasjon eller tilegne seg kunnskap fra et relevant fagstoff. Denne tilnærmingen består av tre faser: hva som skjer før lesingen starter, hva som skjer under selve lesingen, og hva som skjer etterpå. En slik tilnærming kan være nyttig for å tilrettelegge for elevenes utvikling av leseferdigheter (Kulbrandstad, 2022, s. 244–245). Det er sentralt å skille på når undervisningen skal bestå av å arbeide med spesifikke lese måter, og når elevene skal lese skjønnlitteratur for opplevelsens skyld. En balanse mellom disse tilnærmingene kan være nyttig. Læreren må

derfor vurdere i hvilke situasjoner det er hensiktsmessig å arbeide med ulike oppgavetyper, strategier eller lesefaser. Guthrie (2008) skriver at lærere som benytter relevant litteratur som er tilpasset elevgruppen, og benytter produktive lesestrategier i undervisningen, kan elevene få en dypere forståelse av tekstinholdet (Guthrie, 2008, s. 12).

## 4. Metode

I metodekapittelet vil jeg gjøre rede for metoden jeg har benyttet i min studie. Jeg skal vise til de metodiske valgene jeg har tatt og forklare hvilken fremgangsmåte jeg har brukt for å svare på min problemstilling: *Hvordan arbeider lærere med leseforståelse og leselyst i et heterogent klasserom, og hvilke utfordringer ser de i leseopplæringen på ungdomstrinnet?* Jeg har valgt å benytte kvalitativt gruppeintervju. Derfor har jeg intervjuet et utvalg av lærerinformanter for å få tilgang til deres refleksjoner og erfaringer, og med det kunne svare på min problemstilling.

Jeg starter med å presentere valg av metode og gjør rede for studiens vitenskapsteoretiske forankring. Videre går jeg nærmere inn på hvordan innhenting av sekundærdata og primærdata foregikk. Deretter beskriver jeg gjennomføringen av intervjuet og viser til hvordan transkriberingen ble gjennomført. Videre går jeg nærmere inn på analysen av datamaterialet, samt viser til studien sin kvalitet. Til slutt skal jeg gjøre rede for hvilke etiske vurderinger jeg har tatt stilling til og metodens begrensninger.

Som beskrevet ovenfor har jeg valgt å benytte en kvalitativ metode i min forskning. I denne metoden er det vanligvis færre deltakere med i studien enn hvis man benytter kvantitativ metode. Likevel får jeg en dypere innsikt i hvordan et utvalg av lærerinformanter jobber med lesemotivasjon i skolen og hvordan de reflekterer rundt leseopplæringen. Ved å benytte et kvalitativt intervju får jeg stilt informantene åpne spørsmål der de har mulighet til å dele sine erfaringer og begrunne hva de gjør, hvordan de gjør det og hvorfor. Målet med et kvalitativt intervju er å få nyanserte beskrivelser av informantens livsverden gjennom ord (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47).

Innenfor kvalitativ forskning kan begrepet fenomenologi forstås som en interesse rettet mot sosiale fenomener. I et kvalitativt intervju skal informantenes egne perspektiver og beskrivelser av verden komme frem, slik den oppleves av informantene. Informantenes opplevelser er basert på deres forståelse av den virkelige virkeligheten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Denne forskningsmetoden gir fordelaktig innsikt i menneskers grunnleggende opplevelser av verden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47).

Kvalitativ metode blir benyttet når intensjonen til forskeren er å forstå og beskrive konkrete menneskelige handlinger, samt få innsikt i hvilken betydning disse har for dem (Neteland,

2020, s. 51). I kvalitative studier er begrepene beskrivelse, forståelse og mening sentrale (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Innenfor en konstruktivistisk tilnærming er det mange forskere som mener at kvantitative data ikke kan måle den komplekse og dynamiske verdenen vi mennesker lever i på en realistisk måte. Den måler heller ikke menneskers forståelse av verden og virkeligheten. Likevel er det hensiktsmessig å få en forståelse for hvordan mennesker tolker den sosiale virkeligheten. Gjennom observasjon får forskeren dannet seg et bilde av hva informantene gjør og sier, samt at de får uttrykt sine meninger med egne ord (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 99). Intervju er en tilnærming der forskeren får innsikt og forståelse i menneskers oppfatninger og erfaringer av noe. Ved å benytte kvalitativt intervju får forskeren stille spørsmål og ta opp temaer der informanten kan dele kunnskap og erfaringer hen har på forskningsområdet. Forskeren får innsikt i menneskers konstruksjon av verden, og nyansene og variasjonene mellom disse kommer frem (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 99).

## 4.1 Innhenting av sekundærdata

### 4.1.1 Litteratursøk og søkestrategi

For å finne relevant teori og forskning til min masteroppgave benyttet jeg Oria, Google Scholar og Scopus. Jeg benyttet kombinasjoner av søkeord som «reading» og «motivation» for å finne relevant teori og forskning til min oppgave. På Oria og Scopus valgte jeg også å huke av sentrale forfattere i mitt søk, da jeg var særlig ute etter å finne teori av Guthrie og Bråten, ettersom de er anerkjente teoretikere innenfor mitt forskningsfelt. Jeg fant også tidligere masteroppgaver på Brage.inn.no, og lette etter relevante kilder i oppgavenes litteraturlister.

## 4.2 Innhenting av primærdata

### 4.2.1 Kvalitativt intervju

Et semistrukturert intervju blir brukt når formålet er å få innsikt i intervjupersonenes egne perspektiver om et tema fra dagliglivet. Denne intervjuformen har som hensikt å innhente beskrivelser av informantenes livsverden, og særlig deres meningsfortolkninger av gitte fenomener (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Et semistrukturert intervju vil si at det verken er lukkede spørsmål eller helt åpne spørsmål. Intervjuguiden inneholder bestemte temaer, og forslag til spørsmål. Likevel må ikke intervjuet gjennomføres i en bestemt rekkefølge, og

forskeren kan stille oppfølgingsspørsmål for å få innsikt i informantenes erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Det kvalitative forskningsintervjuet er en samtale mellom forsker og informant. Samtalen blir styrt av de temaene som intervjueren ønsker å få kunnskaper om, og de temaene intervjupersonen tar opp (Thagaard, 2018, s. 91).

Til tross for at den gjensidige forståelsen blir tatt hensyn til i et kvalitativt intervju er det likevel ikke en fullstendig åpen og fri dialog mellom likestilte parter. Det er et asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Forskningsintervjuet er en profesjonell samtale der intervjueren definerer intervjusituasjonen, bestemmer temaet, stiller spørsmål og beslutter hvilke svar som er mest sentrale for prosjektet. Intervjupersonen er også den som avslutter samtalen. Videre er et intervju en enveisdialog der forskeren stiller spørsmål og informanten svarer. Det er også en instrumentell dialog der formålet med samtalen er å få frem beskrivelser og fortellinger som intervjueren kan fortolke basert på sine forskningsinteresser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52).

Gruppeintervju kan gi viktige innsikter i holdninger og meninger, og blir ofte betegnet som intervju med *fokusgrupper* (Thagaard, 2018, s. 92). Intervjueren introduserer prosjektets temaer, og stiller spørsmål til informantene som deltar i intervjuet. Det er sentralt å sette sammen gruppene ut ifra medlemmenes relevans for prosjektet, samt vurdere sammensetningen av gruppene slik at de har et felles grunnlag for diskusjon. Medlemmene gir respons på hverandres synspunkter, og det bidrar til at forskeren får innsikt omkring deltakernes ulike holdninger innenfor et miljø. På bakgrunn av det kan diskusjoner mellom deltakerne bidra til at de relevante temaene for prosjektet blir utdypet (Thagaard, 2018, s. 92). Utfordringer som kan oppstå knyttet til et gruppeintervju kan være at noen av deltakerne er mer dominerende enn andre. Som følge av det kan deres synspunkter komme til uttrykk i større grad. Det kan føre til at personer med avvikende synspunkter kan vegre seg for å presentere dem. Som forsker er det derfor viktig å oppmuntre alle til å delta, og også være bevisst på å selv ha en tilbaketrukket posisjon for å ikke dominere diskusjoner i gruppa (Thagaard, 2018, s. 92).

#### **4.2.2 Utvalg av informanter**

Jeg har intervjuet totalt seks lærere i tre fokusgrupper med mål om å få innsikt i hvordan disse lærerne arbeider med leselyst og lesemotivasjon i skolen. I tillegg vil jeg vite hvilke

utfordringer de ser i leseopplæringen på ungdomstrinnet. Utvalgskriteriene har derfor vært at informantene har undervisningskompetanse i norsk, samt erfaringer og kunnskap om leseopplæringen på ungdomstrinnet. En slik systematisk utvelging samsvarer med Thagaard (2018) sin teori. Jeg sendte henvendelser til skoleledere på ulike skoler og i ulike fylker for å forsøke å få noe bredde i utvalget. På bakgrunn av det har jeg innhentet tillatelse fra skoleledelsen til å invitere lærerinformantene på de to skolene.

Informantgruppe A jobber på niende trinn. Informant A1 har den fireårige grunnskoleutdanningen, 5.-10. trinn. Hen har 60 studiepoeng i norsk, og har jobbet åtte år som lærer. Lærer A2 har også tatt den fireårige lærerutdanningen, samt en årsenhet i norsk og har jobbet tjueto år som lærer i skolen. Informantgruppe B jobber på åttende trinn. Informant B2 har også gått på lærerskolen, og har jobbet som norsklærer i seksten år, og hen tok en årsenhet i norsk for tre år siden. Lærer B1 har årsenhet i norsk som tilsvarer 60 studiepoeng, og har vært lærer i tolv år. Informantgruppe C består av en lærer som jobber på niendetrinn, og en lærer som jobber på tiendetrinn. Informant C1 har jobbet som lærer og norsklærer i ungdomsskolen i tretten år, og i tillegg tatt skolebiblioteksutdanning for to år siden. Da hen gikk på lærerhøgskolen, hadde de grunnleggende lese- og skriveopplæring på alle nivåer. Lærer C2 er allmennlærer, har et år med norskutdanning og har jobbet fjorten år som lærer på ungdomstrinnet. Studien representerer derfor informanter fra alle trinnene på ungdomsskolen. I tillegg har alle informantene erfaringer med, og har jobbet på, alle trinnene tidligere. Det gjorde at jeg kunne få innsikt i hvordan lesing blir vektlagt forskjellig på de ulike trinnene

### **4.2.3 Gruppeintervju**

Fokusgruppeintervjuer blir ofte benyttet i forskning i dag (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179). Jeg valgte å gjennomføre tre kvalitative gruppeintervjuer, som inkluderte totalt seks lærerinformanter fra to ulike skoler. Jeg valgte å intervjuer to og to lærere slik at deltakerne skulle få mulighet til å spille videre på hverandres utsagn, og diskutere erfaringer og kompetanse informantene hadde omkring leseopplæringen. I Kvale og Brinkmann (2015) står det at gruppemoderatoren, som er forskeren i dette tilfellet, har som oppgave å skape en åpen atmosfære der informantene kan uttrykke personlige synspunkter som også kan være motstridende. Målet er få frem flere synspunkter knyttet til tematikken (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179). Ved å gjennomføre gruppeintervjuet på denne måten opplevde jeg at det ble skapt et engasjement og et samspill mellom lærerne, og stemmer med Neteland sin teori



(Neteland, 2020, 55–56). Som følge av det fikk jeg innhentet mye informasjon om hvilke arbeidsmåter de benyttet og hvordan de la opp til lesing og lesemotivasjon i undervisningen. Informantene fortalte også om utfordringer knyttet til leseopplæringen, og som følge av det var alle informantene opptatt av å prioritere leseopplæringen i enda større grad. Et gruppeintervju kan oppleves noe kaotisk, og slik Kvale og Brinkmann (2015) skriver, er formålet å få frem forskjellige synspunkter knyttet til et emne. Hensikten er derfor ikke å komme til enighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179–180). På bakgrunn av det mener jeg at samspillet mellom deltakerne og synspunktene omkring tematikken ikke hadde kommet like godt frem dersom jeg skulle ha intervjuet én og én informant.

Kvale & Brinkmann (2015) viser til modellen *læreren*, som Foley (2012) beskriver. Modellen går ut på at intervjupersonene, som er lærere i dette tilfellet, blir inspirert til å ta opp og utforske relevante spørsmål slik at stemmene deres blir hørt (Foley, 2012, referert i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 123). Foley (2012) sin modell kan sees i sammenheng med intervjuene jeg gjennomførte. Intervjuene la opp til at informantene kunne utveksle erfaringer og kunnskap med hverandre, og deres meninger ble aktualisert og fremmet. Jeg som utdanner meg til å bli lærer, intervjuet andre erfarne lærere, og på denne måten fikk jeg innsikt i informantenes erfaringer og kompetanse. Videre ga en slik vinkling intervjupersonene en større kontroll på hva de ønsket å trekke frem og vektlegge i intervjuet på bakgrunn av hva de anså som viktig. Interaksjonen og samspillet som oppsto mellom deltakerne kan ligne på en hverdagslig samtale der spørsmål ble aktualisert, og Foley forbinder denne tilnærmingen med dybdeintervju (Foley, 2012, referert i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 123) Lærerne fordypet seg i tematikken ved at de utvekslet kunnskap de hadde om leseopplæringen, og i tillegg diskuterte utfordringer omkring den.

#### **4.2.4 Intervjuguide**

Jeg utarbeidet en intervjuguide bestående av spørsmål som var tilpasset lærerinformanter. Da jeg utarbeidet intervjuguiden var mitt mål å utforme åpne spørsmål som sørget for at informantene hadde mulighet til å dele egne erfaringer knyttet til tematikken. Det kan sees i sammenheng med det Neteland skriver om at åpne spørsmål legger opp til at informantene i større grad kan velge hva de ønsker å formidle, samt begrunne svarene med (Neteland, 2020, s. 58). I tillegg stiller forskeren åpne spørsmål innenfor bestemte temaer for å få frem dimensjonene som intervjueren anser som viktig for datainnsamlingen (Kvale & Brinkmann,

2015, s. 48). I utarbeidelsen av intervjuguiden utformet jeg seks undertemaer som inneholdt spørsmål og oppfølgingsspørsmål: *motivasjon for lesing, oppfatninger om lesing, leseopplæring, fritidslesing, digital lesing kontra papir og lesing i LK20* (se vedlegg 3). Det var et bevisst valg å stille spørsmål med bredde for å få nyttig og aktuell informasjon knyttet til tematikken, samt gi informantene mulighet til å dele erfaringer og kunnskaper de sitter inne med og som de anser som viktige.

Jeg har valgt å benytte semi-strukturert intervju som metode for å få en samtale der jeg som intervjuer kunne stille oppfølgingsspørsmål dersom jeg anså det som relevant. Jeg stilte også spørsmål som bygde videre på det informanten sa, og var ikke bundet til å stille spørsmålene i en bestemt rekkefølge. Derfor kunne jeg stille oppfølgingsspørsmål dersom det falt naturlig, og på denne måten fikk informanten uttrykt kunnskapen hen satt inne med til det fulle. Dette kan underbygges med metodelitteraturen i Postholm og Jacobsen (2018) der et semi-strukturert intervju blir omtalt og kan forstås som et halvt strukturert intervju. Målet med en slik struktur er å forstå informantens perspektiv på best mulig måte (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Derfor kunne jeg stille meg mer åpen for det nye. Hvor åpen vil i en abduktiv tilnærming avhenge av hvor forskeren finner seg i kunnskapsutviklingen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103–104). Jeg hadde lest meg godt opp slik at jeg hadde forutsetninger til å kunne stille *inngående* spørsmål for at informanten skulle utdype det som ble sagt, samt *oppfølgingsspørsmål*. Det gjorde at forskeren oppnådde en dybdeforståelse av innholdet som ble formidlet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122). Det oppstår altså en pendling mellom deduksjon og induksjon, jf. senere avsnitt om abduksjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Hensikten med å stille åpne spørsmål ved å ha et halvstrukturert intervju var for at informanten kunne formidle sin virkelighetsoppfatning. Til tross for det var jeg også opptatt av å sørge for at jeg fikk stilt alle spørsmålene, og i tillegg oppfølgingsspørsmålene slik at innholdet var relevant for min forskning

### 4.3 Transkribering

Kvale og Brinkmann (2015) skriver at å transkribere «[...] betyr å transformere, skifte fra en form til en annen. Forsøk på ordrette intervju-transkripsjoner skaper hybrider, kunstige konstruksjoner som kanskje verken er dekkende for den levde muntlige samtalen eller de skriftlige tekstenes formelle stil» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Etter at jeg hadde gjennomført intervjuene transkriberte jeg dem for å gjøre datamaterialet tilgjengelig for

analysen. Ved å transkribere intervjuene fra en muntlig til skriftlig form fikk jeg strukturert intervjusamtalene. Jeg lyttet til ett og ett intervju, og skrev ned tilnærmet likt det informantene sa under intervjuet. En slik fremgangsmåte stemmer med det Neteland skriver (Neteland, 2020, s. 62). Innholdet i intervjuene er det sentrale for min datainnsamling. Under transkriberingen var det derfor viktigst å få frem informantens tanker og meninger. Det er en rekke tekniske og fortolkningsmessige problemstillinger som oppstår i transkripsjonsarbeidet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Informantene hadde ulike dialekter, og jeg valgte å skrive transkripsjonen på bokmål for å opprettholde informantenes anonymitet.

Konteksten, altså det som foregår rundt, og samspillet mellom informantene spiller også en rolle. I intervjuet er språket ganske muntlig og naturlig nok trenger informanten betenkningstid. Det resulterte i gjentakelser, lengre pauser eller at informanten startet på en setning flere ganger. Jeg måtte ta hensyn til slike faktorer under transkriberingen, og valgte å markere lengre pauser og korte ned utsagnene slik at innholdet informantene mente å formidle kom tydeligere frem. I tillegg er stemmeleie, kroppsspråk og tempo faktorer som kan synliggjøres til en viss grad ved hjelp av kommentarer og tegn i transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Følgelig valgte jeg å transkribere intervjuene kort tid etterpå for å sørge for å ivareta det sosiale samspillet som oppstår under et fysisk intervju. På denne måten fikk jeg frem det informantene ønsket å formidle, og jeg kunne lettere gjenkalle situasjonen.

Under intervjuet gjorde jeg lydopptak, og benyttet digital diktafon på Nettskjema (u.å.). Jeg lastet ned en app og tok lydopptakene på appen. Da jeg lagret lydopptaket, ble det registrert på Nettskjema. For å få tilgang til Nettskjema måtte jeg opprette en bruker med Feide-innlogging. Intervjuet lagret seg der, og ikke på telefonen, noe som gjorde at jeg bevarte personopplysningene i henhold til regelverket. Ved å benytte lydopptaker kunne jeg ha min fulle konsentrasjon på å lytte og stille sentrale spørsmål til det som ble sagt. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at intervjueren kan konsentrere seg om emne og dynamikken når lydopptaker blir benyttet. Opptakeren er av god kvalitet og fanger opp blant annet ordbruk, tonefall og pauser. Forskeren kan gå tilbake og lytte til intervjuet flere ganger under transkriberingen, men også senere i forskningsarbeidet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205).

For å kunne transkribere er det et førstekrav at lydopptaket blir registrert, og det er nyttig å teste at opptaksutstyret fungerer på forhånd (Riis-Johansen, 2020, s. 100). Derfor sørget jeg for å gjennomføre et pilotintervju på forhånd slik at jeg fikk testet at den digitale diktafonen

fungerte. Videre er et andrekrav å sørge for at lyd kvaliteten er god (Riis-Johansen, 2020, s. 100). For å sikre at opptaket hadde god lyd kvalitet var jeg bevisst på å stille oppfølgingsspørsmål dersom jeg opplevde at informanten mumlet eller at talen var uklar. I tillegg passet jeg på å plassere diktafonen i nærheten av informanten, og la den nærmere dersom hen snakket lavt.

## 4.4 Analyse av data

Etter at jeg hadde transkribert intervjuene analyserte jeg dem. Neteland skriver at koding og kategorisering av utsagn, meningsfortetting og meningsfortolkning er noen av de vanligste metodene for kvalitativ innholdsanalyse av intervju (Neteland, 2020, s. 62). I dette kapitlet skal jeg redegjøre for hvilken tilnærming jeg hadde til analysen, som blir presentert i kapittel 5.

### 4.4.1 Koding og kategorisering

Først tok jeg utskrift av intervjuene for å få oversikt over innholdet. Neteland skriver at koding handler om å identifisere hvilke deler som er relevante for prosjektet, og deretter sortere disse (Neteland, 2020, s. 62). Jeg valgte å starte med å kode på papir for å få oversikt, og markerte aktuelle utsagn i ulike farger, der farge og nøkkelord samsvarte. Formålet med kodingen var å få oversikt over hva informantene sa om ulike temaer. Intervjuguiden min var bygd opp etter sentrale temaer, og jeg valgte å benytte nøkkelordene *motivasjon, lesestrategier, samarbeid, sosiale faktorer, leseferdigheter, digitale verktøy, kjønn og læreplan* når jeg sorterte lærerutsagnene. En slik tilnærming kan sees i sammenheng med Thagaard som skriver at tekstutsnitt får koder som beskriver temaet i ytringen, og gjør det lettere å få oversikt over temaene (Thagaard, 2018, s. 153). Ifølge Neteland trenger ikke kodingen å være avansert eller teoretisk, men kodene må brukes på samme måte (Neteland, 2020, s. 62–63). Etter at jeg hadde koda utsagnene fikk jeg en god oversikt som gjorde det lettere å systematisere utsagnene fra intervjuene enda mer, ved å plassere de i kategorier (Thagaard, 2018, s. 154). Jeg førte markeringene jeg hadde gjort på ark inn i NVivo. Deretter leste jeg gjennom markeringene jeg hadde gjort innenfor kategoriene, og lagde underkategorier. NVivo-programmet ga meg god oversikt over kategoriene. Jeg fikk sortert datamateriale og plukket ut dataene jeg anså som mest sentrale for min oppgave. Kategoriene ble til gjennom arbeidet, først med koding og deretter kategorisering av kodene. Det stemmer med det Neteland skriver om at denne typen

kategorisering krever mye tolkning fra forskerens side (Neteland, 2020, s. 62–63). Intervjuguiden, tankene og teoriene bak den har på sin side påvirket kodings- og kategoriseringsarbeidet mitt.

Neteland skriver at «[*m*]eningsfortetting er en tredje måte å gå fram på for å skaffe seg oversikt over det som blir sagt i intervjuet» (Neteland, 2020, s. 63). En slik tilnærming går ut på at lange utsagn gjøres om til korte setninger. Meningsinnholdet i setningen vil fremdeles bestå (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). Jeg opplevde under intervjuene at flere av informantene fortalte om opplevelser og erfaringer, samt delte historier. For å få frem meningsinnholdet i større grad enn det transkripsjonen viste på grunn av pauser og betenkning, var det sentralt å fortette innholdet i det som ble sagt. Neteland (2020) skriver at en historie ofte vil foregå over mange ytringer i et muntlig språk, og derfor kan ofte utsagnet kortes ned til en setning. I kategoriseringsarbeidet har jeg kortet ned noen av ytringene til informantene slik at deres meninger skulle komme enda tydeligere frem. Likevel var jeg bevisst på å ikke legge til egne tolkninger i utsagnet, slik Neteland påpeker (Neteland, 2020, s. 63).

#### **4.4.2 Meningsfortolkning – hermeneutikk**

Etter å ha systematisert innholdet i intervjuet er det sentralt å fortolke meningsinnholdet. Det handler om at jeg som forsker måtte gå utover det faktiske innholdet i det som informantene sa for å fortolke deres mening med det som ble sagt (Neteland, 2020, s. 64). Under arbeidet med utsagnene i intervjuet har jeg hoppet frem og tilbake mellom delene og helheten. Det innebærer at da jeg så på utsagnene, som tilsvarer delene i intervjuet, så jeg disse delene også i en helhet. En slik tilnærming inngår i den hermeneutiske fortolkningstradisjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). På denne måten får jeg plukket ut relevant data som kan bidra til å svare på min problemstilling. Derfor foregår ikke systematiseringen av innholdet, samt meningsfortolkningen i en kronologisk rekkefølge (Neteland, 2020, s. 64).

Ifølge Neteland kan jeg med en hermeneutisk tilnærming fortolke enkeltutsagn i intervjuet, men også se enkeltutsagnene i sammenheng. Derfor kan intervjuet sees som en helhetlig mening som kan fortolkes (Neteland, 2020, s. 64). Med utgangspunkt i denne tilnærmingen har jeg sammenlignet informantenes svar, stilt meg kritisk til det som har blitt sagt, og lest mellom linjene. Likevel er det viktig å passe på at tolkningen jeg gjør samsvarer med det som står i intervjuet, og at den ikke blir for subjektiv. Dette er faktorer som Neteland anser som

sentrale i meningsfortolkningen av dataene (Neteland, 2020, s. 64). Jeg valgte å sitere mye fra intervjuene slik at leseren selv kan gjøre seg opp en mening om mine tolkninger av det som ble sagt.

### **4.4.3 Abduktiv tilnærming**

Det foregår en veksling mellom deduksjon og induksjon i et semi-strukturert intervju (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Postholm og Jacobsen (2018) omtaler denne interaksjonen som oppstår mellom informanten og intervjueren:

Begge parter i intervjuet prøver å forstå og oppleve mening i det som blir sagt. I denne formen for intervju foregår det derfor en kontinuerlig analyse, som også bidrar til at forskeren vil stille ulike spørsmål til det som blir sagt for virkelig å gripe og begripe handlinger og tanker som bringes frem i intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

Som nevnt tidligere i metodekapittelet er virkeligheten i liten grad stabil eller objektiv ifølge et konstruktivistisk perspektiv. Derfor er det mest hensiktsmessig å forstå det dynamiske, altså en induktiv tilnærming. Forskeren går fra «empiri til teori». Det er i motsetning til en deduktiv tilnærming som forstår verden som stabil og objektiv der forskeren først pålegger en hypotese, for deretter å samle inn empiri for å undersøke om det stemmer med virkeligheten. Tidligere empiriske funn og tidligere teorier danner bakgrunnen for forventningene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101).

Kvalitativ forskning er en prosess som kombinerer både induksjon og deduksjon. Det oppstår en veksling mellom teorier og forskerens perspektiver og datamaterialet samlet inn fra deltakerne (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102). En slik abduktiv tilnærming er mer hensiktsmessig å bruke fordi praktisk kunnskap utvikler seg gjennom begge tilnæringsmåtene. Gjennom det induktive observerer eller sanser forskeren noe, mens det deduktive innebærer om antakelser stemmer med empirien eller ikke (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103).

## 4.5 Studien sin kvalitet

### 4.5.1 Validitet

Validitet handler om i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Postholm & Jacobsen (2018) skiller mellom indre gyldighet (intern validitet) og ytre gyldighet (ekstern validitet). Ifølge Postholm & Jacobsen (2018) dreier indre gyldighet (intern validitet) seg om to forhold. Det første forholdet baserer seg på i hvor stor grad den virkeligheten vi hevder at vi studerer og analyserer kan sees i sammenheng med begrepene som blir benyttet for å beskrive denne virkeligheten, og teorien. Videre stiller det andre forholdet spørsmålsteget rundt grunnlaget vi har for å uttale oss om studiens årsak og virkning, dens kausalitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). I likhet med Kvale & Brinkmann (2015) skriver også Postholm & Jacobsen (2018) at innenfor kvalitativ forskning er det sentralt å stille spørsmålet: Hvor godt representerer mine begreper virkeligheten (empirien)? Det er derfor sentralt å stille spørsmål rundt begrepenes gyldighet, såkalt begrepsmessig gyldighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229).

I kvalitative forskningsprosjekter vil analysen av kvalitative data i stor grad dreie seg om å danne mer abstrakte begreper eller beskrivelser ut fra empirien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). I hvor stor grad abstrakte begreper i kvalitativ forskning er meningsfulle, vil ha betydning for den indre gyldigheten. Det gjelder både for de som utgjør forskningsfeltet (empirien) og for leserne av forskningen. For at leserne skal kunne bedømme at begrepene er meningsfulle abstraksjoner av empirien har jeg som forsker sørget for at det finnes grunnlag for analyse og tolkning i beskrivelsene i datamaterialet. Videre har jeg vist en tydelig sammenheng mellom beskrivelsene, analysene og tolkningene som har blitt gjort. På denne måten har leserne mulighet til å vurdere de såkalte tykke beskrivelsene opp mot abstrakte begreper for å kunne vurdere begrepenes meningsfullhet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230). Videre er det viktig at deltakerne opplever at begrepene i det empiriske datagrunnlaget er gjenkjennbare, og opplever dem som meningsfulle (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230).

Ytre gyldighet (ekstern validitet) handler om i hvor stor grad funnene som er gjort i min forskning kan overføres til andre kontekster (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Hensikten med mitt masterprosjekt er å undersøke hvordan totalt seks norsklærere på to forskjellige ungdomsskoler arbeider med leseforståelse og leselyst i et heterogent klasserom. Videre

undersøker jeg hvilke utfordringer de ser i leseopplæringen på ungdomstrinnet. Til tross for at datamateriale representerer et lite utvalg, kan likevel informantene ha de samme opplevelsene og erfaringene som andre norsklærere fra andre skoler. Strategier og arbeidsmetoder informantene benytter for å jobbe med leseferdigheter og leseforståelse, samt lesemotivasjon kan overføres til andre skoler i andre kommuner.

#### **4.5.2 Reliabilitet**

*Reliabilitet* handler om i hvor stor grad forskningsresultatene kan ansees som troverdig og helhetlig. Det blir stilt spørsmål om hvorvidt et resultat kan gjentas dersom andre forskere intervjuer samme informant på et senere tidspunkt. Det har sammenheng med om forskeren påvirker intervjupersonens svar, eller om partene er profesjonelle. Ledende spørsmål kan også ha en negativ påvirkning på informantenes svar. Jeg var opptatt av å stille åpne spørsmål slik at informantene hadde mulighet til å dele informasjon omkring tematikken som de anså som relevant (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276).

Hvor pålitelig forskningen er avhenger av flere faktorer. For det første har relasjonen mellom forsker og forskningsdeltakere betydning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Jeg valgte kvalitativt intervju der jeg forsket på mennesker, noe som innebærer at det oppstår en relasjon mellom informanter og forskeren. I samhandling mellom mennesker er det naturlig å tilpasse hva de sier og gjør (atferden) til hverandre. Videre kan blant annet informantenes kjønn, alder og stemme være faktorer som påvirker reliabiliteten. Mange faktorer kan spille inn, og derfor kan det være viktig at jeg som forsker er åpen på hvordan jeg opplevde relasjonen mellom informantene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Videre er det viktig for reliabiliteten at jeg reflekterer over hvilken eventuell påvirkning jeg kan ha hatt for resultatet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Før, under og etter hvert intervju reflekterte jeg over min rolle. Det var viktig for meg at min subjektive mening ikke skulle komme frem, og derfor var jeg bevisst på å svare nøytralt da jeg responderte på det informantene sa. Jeg stilte åpne spørsmål, samt oppfølgingsspørsmål for å få innsikt i informantenes tanker og erfaringer.

Ifølge Postholm & Jacobsen (2018) er det viktig at forskeren reflekterer over sin påvirkning for at forskningen skal være pålitelig. Jeg har derfor forsøkt å gjøre forskningsprosessen så gjennomsiktig som mulig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Noen av informantene som deltok i intervjuet kjente jeg til gjennom min praksis i utdanningsløpet. Jeg ønsket likevel at



de skulle delta i studien fordi jeg opplevde at de satt inne med mye relevant og viktig kunnskap omkring lesing i norskfaget. Det kan likevel være en utfordring ettersom deres tilbakemeldinger ubevisst kan ha en større påvirkningskraft. Jeg opplevde at det ikke var så lett å skaffe informanter, og derfor spurte jeg bekjente om de ønsket å delta. Jeg som forsker var bevisst på å holde intervjuet profesjonelt og stilte åpne spørsmål. Informantene svarte på spørsmålene og diskuterte en del seg imellom. Derfor ble min rolle i hovedsak kun å stille spørsmål og sørge for at jeg fikk svar på spørsmålene jeg ønsket å få svar på. Derfor kan jeg ikke anta at min rolle, og kjennskapet jeg hadde til noen av informantene, påvirket hva de svarte (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224).

Videre var det viktig for oppgavens reliabilitet at forskningsdeltakerne hadde kompetanse om problemstillingen jeg ønsket å få svar på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). I min forskning er intervjupersonene norsklærere som er kjent med den nye læreplanen, i tillegg har alle flere års erfaring med leseopplæring i skolen. Likevel er forskningen jeg har gjort et lite utvalg av en større helhet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 227). Derfor tar dataene jeg har innhentet utgangspunkt i et lite utvalg av norsklæreres kunnskaper og erfaringer knyttet til lesing i norskfaget.

## 4.6 Etiske vurderinger

Kvalitative forskningsintervjuer blir gjennomført på områder der det er viktig at de etiske retningslinjene og prinsippene blir overholdt. Forskerens etiske kompetanse spiller derfor en viktig rolle (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 102–103). Da jeg hadde bestemt meg for hva jeg ønsket å forske på og hvilken metode jeg skulle benytte satte jeg meg inn i NSD sine retningslinjer, og fylte inn søknadskjemaet, det er i likhet med det Riis-Johansen (2020, s. 99–100) skriver. På denne måten fikk jeg lest meg opp på regelverket og ble mer opplyst omkring hvordan jeg skulle ivareta informantene og deres personvern på best mulig måte. Da søknaden min ble godkjent sendte jeg e-post til rektorer på forskjellige ungdomsskoler. Godkjennelsen fra NSD ligger vedlagt som vedlegg 1. I mailen spurte jeg om godkjennelse til å intervju noen lærerinformanter på deres skole. Jeg fikk godkjennelse av to skoler, og fikk tilsendt kontaktinformasjonen til flere lærerinformanter som ønsket å delta. Da var avtalen at jeg skulle henvende meg direkte til informantene. I mailen til rektorene og lærerinformantene stilte jeg spørsmål om de ønsket å delta i min forskning, fortalte kort om prosjektet og la til

informasjonsskrivet med samtykkeskjemaet. Det var for at informantene og skolene skulle få den informasjonen de trengte.

Informasjonsskrivet med samtykkeskjemaet inneholder informasjon om hva det innebar for informanten å delta, og hvordan deres personvern blir ivaretatt (se vedlegg 2). Der ble de også informert om at datainnsamlingen vil foregå gjennom gruppeintervju (to og to personer per intervju), og at det har en varighet på inntil 60 minutter. Videre står det at intervjuet skulle være semi-strukturert, og at svarene vil registreres i et lydopptak som blir gjort under intervjuet. I tillegg var det viktig å fremheve at det var frivillig å delta i prosjektet, og at informanten kunne trekke seg når som helst uten å oppgi noen grunn. Personopplysningene ville da bli slettet. Videre ble personopplysningene behandlet konfidensielt og stemmer med personvernsregelverket. Kvale & Brinkmann skriver at konfidensialitet innebærer at forskeren sørger for at private data som identifiserer deltakerne, ikke blir avslørt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106).

For å sikre personopplysningenes konfidensialitet inngikk jeg en avtale om hva dataene kunne brukes til, samt klargjorde med deltakerne hvem som ville få tilgang til intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). I informasjonsskrivet med samtykkeskjemaet informerte jeg om at underveis i prosjektet var personopplysningene tilgjengelig for meg, studenten som gjennomførte forskningen, og disse kunne deles med veilederen som er prosjektansvarlig. Informantenes navn og kontaktopplysningene ble erstattet med en kode som ble lagret på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Videre var alle dokumenter som inneholdt personopplysninger innelåst da jeg ikke arbeidet med prosjektet. Det var for å ivareta konfidensialiteten, og deltakerne i studien gjenkjennes ikke i publikasjonen. Etter prosjektet er avsluttet vil personopplysningene og opptakene umiddelbart bli slettet og makulert. Videre fikk deltakerne informasjon om deres rettigheter da personen kan identifiseres i datamaterialet. Informantene leste igjennom samtykkeskjemaet og skrev under. Deltakeren ga da informert samtykke, og denne prosessen innebar at jeg som forsker informerte om prosjektets formål, hvordan personopplysningene ble ivaretatt, deltakernes rettigheter, samt mulige risikoer og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet (Neteland & Aa, 2020, s. 20–21).

## 4.7 Begrensinger for metoden

I en temaanalyse, som jeg har benyttet, blir oppmerksomheten rettet mot bestemte temaer i prosjektet. Hvert tema blir analysert i en temaanalyse, og informantenes ytringer blir analysert tema for tema. Videre blir dataene fra alle deltakerne sammenlignet for å oppnå en dypere forståelse av temaene (Thagaard, 2018, s. 171). Etske dilemmaer knyttet til temaanalyse kan være at jeg løsriver teksten fra helheten den opprinnelig ble presentert i, og deltakerens forståelse av en bestemt situasjon blir mindre fremtredende i analysen. Temaene i analysen er preget av min forståelse av situasjonene som blir studert i prosjektet (Thagaard, 2018, s. 179).

Jeg har valgt et kvalitativt forskningsintervju som tar utgangspunkt i et lite utvalg lærerinformanter. Derfor baserer datainnsamlingen seg på et lite utvalg, og representerer ikke hvordan alle lærere rundt omkring i landet jobber med lesing i skolen. Likevel kan datainnsamlingen og masterprosjektet være med på å gi et lite innblikk i hvilke arbeidsmetoder ulike lærere benytter for å forsøke å øke elevenes lesemotivasjon på ungdomstrinnet. Oppgaven kan også skape bevissthet om eventuelle utfordringer lærerne kan møte. En annen begrensning kan være deltakerne i undersøkelsen. Det er frivillig deltakelse, og det er derfor ikke nødvendigvis at deltakerne med mye kompetanse innenfor feltet ønsker å delta. Videre kan de mellommenneskelige relasjonene bidra til at deltakerne eller forskeren ubevisst unngår å stille noen typer spørsmål som kan oppleves konfronterende, og derfor ubehagelig for intervjueren å stille. Likevel opplevde jeg at det var en god atmosfære mellom meg og mine informanter der det ble vist mye engasjement omkring tematikken.

## 5. Analyse av resultater

### 5.1 Leseopplæringen på ungdomstrinnet

I dette kapittelet skal analysen av resultatene bli presentert. En tydelig nedgang i lesing av lengre tekster påvirker elevenes leseferdigheter i negativ grad. Informantene utveksler erfaringer og utfordringer knyttet til en slik utvikling. Lærerne formidler også hvordan de legger opp undervisningen, der formålet er at elevene skal utvikle god leseforståelse og bli motiverte lesere.

#### 5.1.1 Lærernes oppfatninger av elevenes leseferdigheter

Informantene løfter frem betydningen av å ha lave og høye leseferdigheter. Lærerne på Skole A er opptatt av at et stadig mer digitalt samfunn har gjort at vi lever i en «klikk»-verden som innebærer at mye av lesingen er oppstykket (se kap. 5.5). Lærer A2 påpeker at elevene ikke blir lenge nok i teksten, og får derfor ikke en dypere forståelse av innholdet. Videre forteller lærer A1:

A1: Ja, og da igjen kommer vi til leseferdigheter og de får heller ikke den treninga i å lese viktige saker som faktisk har en betydning for samfunnet og skjønnne hvilken sammenheng det har i samfunnet da. Så jeg tenker da at alt henger sammen, og det gjør at de får en dårligere leseferdighet. Fordi alt skal være kort, alt skal være enkelt, alt skal være raskt.

Samfunnsutviklingen har ført til at mange ungdommer i dag ikke setter seg godt nok inn i tekstinholdet. Skole C2 beretter at de jobber en del tverrfaglig, der undervisningen er lagt opp slik at elevene jobber med samme tema i flere fag. Klassen leser skjønnlitterære bøker som handler om et felles tema. Det er med på å forsterke læringa, og gir dybdelæring. Informanten understreker at mange elever må hjelpes litt med leseengasjementet, og lærerne er derfor nøye med valg av tekster. Hvilke tekster elevene skal lese blir valgt på bakgrunn av lesingens formål, samt elevenes ferdigheter.

A1 peker på sammenhengen mellom leselyst og leseferdigheter, og understreker at foreldrenes interesse for lesing av litteratur spiller en påvirkende rolle på om barna har gode leseferdigheter og liker å lese. Videre forklarer A2 at veldig ofte er det slik at elever som har høy måloppnåelse i skolefag, også er de som leser. Elevene som leser mye har også et rikt ordforråd, og det gjenspeiler seg gjennom skrift og tale. Som deltakende samfunnsborger, og

en del av et felleskap har elever med et ordfattig repertoar dårligere forutsetninger enn elever som har et ordrikt ett:

A2: Det er ikke bare ordforråd og faglig fungering som blir litt skadelidende under det at man ikke leser. Det handler også om at når du leser litteratur, da er vi liksom på skjønnlitteratur, så mister du også det å ta andres perspektiv da. Empati, kulturell forståelse, det er mange faktorer der også da som glipper.

Å ha empati for noen vil si at en person har en egenskap eller evne til å forstå eller sette seg inn i hvordan andre mennesker har det. Lærerne fra Skole A mener at denne forståelsen for andre mennesker har endret seg. Det har blitt en større individualitet i samfunnet, og en likegyldighet ovenfor andre mennesker.

Informantene fra Skole B opplever også at elever som leser mye skjønnlitteratur har en større empati og forståelse:

B2: Jeg leste nemlig om det på norskstudiet for tre år siden, det der med oppbygninga av empati og forståelse av et større spekter i samfunnet da. Jo mer du leser og setter deg inn i andres liv, noen som aldri leser, de får bare sin lille snevre verden og deres utgangspunkt å stå i og hvertfall når man kommer på ungdomsskole hvor de er i sin andre egoistiske fase i livet.

Videre forteller informant B1 at empati, lesing og forståelse går igjen i flere fag. B1 har hørt at det er viktig å ha en fortellende formidling i undervisningen, fremfor å bare snakke seg gjennom teorien. Det betyr at lærerne foreleser ikke tradisjonelt, men er engasjert i formidlingen av litteratur gjennom samtale. En slik strategi sørger også for at elevene får en narrativ forståelse, der de får utviklet empati og forståelse. Derfor er lærerne opptatt av å ha en fortellende formidling i undervisningssammenheng.

Informantene fra Skole A, B og C trekker alle inn at leseferdigheter og leseforståelse henger sammen. Det er flere elever som strever med ordavkoding og leseteknikker. Elever med lavere ferdigheter i lesing kan oppleve at det er vanskelig å forstå tekstens innhold. Derfor kan det være lite motiverende å lese for mange. B1 understreker dette og sier at de gode leserne forstår hensikten med teksten og budskapet. De klarer å trekke ut opplysninger, og det gjenspeiler seg i den muntlige deltakelsen. For elevene som har svakere ferdigheter i lesing mestrer ofte det veldig konkrete, og har ikke utviklet evnen og forståelsen utover det. Dette kan ha sammenheng med at elevgruppen ikke har blitt lenge nok i teksten, og har ikke utviklet den

evnen. Det handler mye om mengdelesing og modenhet, men det kan også handle om lese- og skrivevansker.

### **5.1.2 Bruk av lesestrategier**

Sterke lesere benytter ofte lesestrategier, har gode leseferdigheter og liker å lese. Disse faktorene henger sammen, og er med på å påvirke i hvor stor grad den enkelte elev er motivert for å lese eller ikke (Brandmo & Bråten, 2021, s. 215–216). Skole A, B og C jobber med lesestrategier særlig på 8. trinn. Skolene presenterer lesestrategier som blant annet før-, under- og etter lesing, BISON, stikkord, ordlister, VØL-skjema, «snakk sammen» og skumlesing. Hensikten er at elevene, som en videreføring fra barneskolen, skal få modellert, og videre jobbe med ulike lesestrategier for at de etter hvert skal kunne benytte den eller de strategiene hen foretrekker i møte med tekster.

Alle lærerne forteller at skolene jobber mest med lesestrategier på 8.trinn. Hensikten er at elevene skal kjenne til flere strategier, og i perioder skal elevene benytte en bestemt strategi for å få kunnskaper om dens funksjon og formål. Målet er at hver elev etter hvert skal kunne benytte den eller de strategiene hen foretrekker, og videre kunne bygge på, og utvikle selvstendige lesestrategier. God kjennskap og bruk av lesestrategier er sentralt for at elevene skal forstå tekstens innhold, og bli motiverte til å lese. Informant B1 forteller at de særlig er opptatt av å skape nysgjerrighet rundt lesing på 8. trinn, og en sentral faktor for å få til det er å jobbe med lesestrategier i felleskap, slik at elevene forstår tekstens mening. Skolen har et samarbeid med tXt-aksjonen, hvor elevene leser tekstutdrag fra skjønnlitterære bøker i undervisningen på skolen. For å få opp leselysten leser de tekstutdrag fra tXt, snakker om tekstens innhold og virkemidler. Informantene har sammen med elevene lest eller lyttet til tekstutdragene, og jobbet med innholdet. B2 forteller at tekstutdragene har et felles tema. Informantene sier at de synes det er interessant å få elevene til å forstå hva temaet er. Videre undersøke om det lille utdraget sier noe om budskapet, og allerede ganske tidlig begynne å snakke om motiv:

B2: Okei, hvis du sier at dette er tema. Hva er motivet i den teksten som viser deg at du mener at det er tema? Og hvorfor er det budskap? Hvor er motivet på at du mener at det er budskap? Sånn at de tidlig begynner å tolke og analysere. Ikke for å skrive det ned og være så avanserte eller reflekterte, men bare begynne å tenke tidlig.

Lærer B1 er inne på det sammen når hen sier:

B1: Og det å få de til å lete gjennom teksten og være så nysgjerrige da [...] på med litt forstørrelsesglass og finne *så vill som i godterhylla* [...] vi var i hvertfall innom noen språklige bilder i går og dette *dyret under panseret*. Og da skaper det litt annen spenning da og litt mer nysgjerrighet. Og det er jo så ulikt, noen er det helt ukjent for og noen har knekt den. Og det tror jeg også differensierer gleden ved å lese.

Alle tre skolene benytter lesestrategier som før, under og etter lesing i undervisningen i arbeidet med skjønnlitterære tekster og sakprosa. Prosessorientert lesing innebærer ulike spørsmål elevene skal besvare i de tre fasene. I førfasen er hensikten å gi elevene en kontekst for lesingen, der de blir forberedt på tekstens innhold, formål og hvilke lesemåter som er hensiktsmessig å benytte (Kulbrandstad, 2022, s. 245–246). Formålet med selve lesefasen er at elevene skal få en større forståelse av innholdet som blir lest (Kulbrandstad, 2022, s. 254). For å få opp leselysten så forklarer alle skolene at de først snakker i førfasen ved å smake litt på overskrifter, stoppe opp underveis og samtale om tekstens innhold. Skolene lager oppgaver til teksten for å trene opp elevenes leseforståelse. Det kan være oppgaver der elevene skal finne informasjon direkte i teksten, eller der de skal reflektere over tekstinnholdet. Informant C2 forklarer at det er viktig for elevene *å lære å lære*:

C2: Fordi de er nødt til å lese for å lære seg ting på ungdomsskolen. Og det gjelder jo for senere i livet og. Altså vi må kunne lese.

Alle informantskolene er enige om at elevene må øve på å være i teksten. *Å bli i teksten* er en sentral lesestrategi som alle informantskolene snakker om. Det handler om at mange elever må trene opp konsentrasjonen sin og å øve på å lese en skjønnlitterær bok over lengre tid. Ved å investere tid i en bok over tid opparbeider eleven seg en dypere forståelse av tekstinnholdet. Alle poengterer viktigheten av å trene opp lesekondisjonen, og bevisstgjøre elevene på å bruke lesestrategier som gir innsikt og forståelse av innholdet. Skole B understreker denne strategien og sier:

B2: Og det uttrykket *bli i teksten* må du notere deg fordi det er en strategi som det har vært veldig mye snakk om i lang tid. For det å bli i teksten det var en sånn ny måte å drive strategi på, og det er jo det som er videreutviklingen til det vi nå jobber med, det å fordype oss mer og ikke bare ha sånt overblikk på alt.

Leseopplæringen på ungdomsskolen er en videreutvikling av det som elevene lærer på barneskolen. I grunnskolen blir det derfor lagt et viktig grunnlag for det elevene gjør senere.

I likhet med de andre skolene er informantene fra Skole B også opptatt av å jobbe med lesestrategier og arbeidsmåter på 8. trinn. Lærerne modellerer og presenterer ulike lesestrategier elevene kan benytte. Etter at elevene har fått presentert ulike strategier og arbeidsmåter skal de kunne bruke den eller de strategiene som hen foretrekker, samt utvikle egne strategier for å få en økt leseforståelse og øve på å være i teksten. På denne måten får elevene trent opp lesekondisjonen og fordypet seg i tekstens innhold.

### **5.1.3 Å forbedre ungdomsskolelevens leseforståelse gjennom samlesing**

Høytlesing er en lesestrategi som alle lærerne jeg har intervjuet fremmer og anser som en viktig strategi som inkluderer alle elevene, og som er med på å skape lese lyst. Lærerne benytter høytlesing i undervisningen, og her er det hovedsakelig snakk om skjønnlitterære tekster. Denne strategien og arbeidsformen er tilpasset alle elever, uavhengig av deres ferdigheter og forkunnskaper. Alle elevene får tilgang til den samme teksten. Informant A2 trekker frem begrepet *samlesing* i klasserommet. Videre forteller informanten om den positive effekten dette gir på leseforståelsen, og der leseren formidler tekstens innhold med innlevelse, i et fellesskap. Læreren modellerer med elevene, ved at hen leser teksten sammen med elevene. Gjennom høytlesing får alle elevene tilgang til samme tekst, og på denne måten kan ungdommene få en større forståelse av teksten. Det kan gi elevene en fellesskapsfølelse, men det forutsetter at læreren legger opp undervisningen og velger en tekst som er tilpasset elevgruppen.

Videre forteller informantene fra Skole C at de har god erfaring med høytlesing. Begge informantene opplever at mange ungdomsskoleelever liker å bli lest høyt for. Gjennom høytlesing kan elevene få leseglede via lærerne ved at lærerne og elevene leser teksten, snakker og jobber med den i fellesskap:

C1: Selv om de har ulike ting å koble det til eller erfaringer med det så kan man i hvertfall få den samme opplevelsen da.

C2: Også får du jo ofte litt sånn de som trenger mer får jo ofte litt sånn støtte både fra det å snakke med andre og kan også få støtte fra oss til tekster.



### 5.1.4 Samarbeidspartnere

Skole A og Skole B har begge et samarbeid med det lokale biblioteket og tXt, der klassen kan dra på besøk for å få inspirasjon og tips til litteratur som kan passe den enkelte. Samarbeidet innebærer også at bibliotekaren kommer på besøk til skolen. Biblioteket presenterer et ganske nytt sett med ungdomsbøker som skal treffe ulike sjangre og elever som har ulike interesser. God tilgang til litteratur spiller en viktig rolle for utvikling av leseglede og en kultur for lesing (Phil, 2018, s. 27). Bibliotekaren prøver å skape interesse rundt litteraturen som blir presentert for at elevene skal ha lyst til å låne bøker og lese dem:

B2: For også å få opp leselysten på 8.trinn så har vi først og fremst kontakt med lokalt bibliotek. Der har vi 8.trinn til å besøke biblioteket. Bibliotekaren går gjennom en del bøker og snakker om ulike typer sjangre og foreslår noen bøker. Og da skal alle ha henta seg en bok i løpet av bibliotekbesøket. Denne boken skal de ha med seg på skolen [...]. Også har vi også oppstart med den tXt-boka hvor vi leser noen utdrag der og lytter til noen utdrag. Og det er egentlig den første biten vi gjør for å få opp litt sånn leselyst.

Lærer B1 følger opp:

B1: Jeg tenker at det grunnlaget vi legger da med tXt og det besøket på biblioteket hvor de også får vite litt om bøkene og får litt informasjon. Det skaper litt nysgjerrighet som de tar med seg. Og veldig ofte så ender jo disse bøkene ut i, enten disse utdragene fra tXt eller disse bøkene de låner, det endes jo ut i et bokbad eller en bokanmeldelse. Noe sånn at de kan bringe det videre.

Informantene fra Skole A og Skole B har alle erfaringer med at bibliotekarens presentasjon av ulike sjangre har vært med på å skape nysgjerrighet rundt en sjanger eller et tema. B2 forteller også at forfatterbesøk har bidratt til å engasjere elevene i deres bøker, og skapt lesemotivasjon. Videre har skolene også god erfaring med tXt-aksjonen, der klassen lytter til ulike tekstutdrag, og får presentert ulike bøker. Lærerne har erfart at flere elever ønsker å låne disse bøkene på biblioteket.

Informantene fra Skole A forteller at det de omtaler som bibliotekarens litterære kompetanse, er en viktig ressurs ved valg av litteratur som er tilpasset elevens ferdigheter og interesser. Ifølge Hennig (2017) kan fagbegrepet litterær kompetanse forstås som den kunnskapen og de ferdighetene en person har knyttet til litteratur. Begrepet inkluderer kompetanse i leseferdigheter, som innebærer å lese litterære tekster. I tillegg inkluderer begrepet kunnskaper om tekst, kontekst og lesing (Hennig, 2017, s. 75). Bibliotekaren og lærerne har også god litterær kompetanse i den faglige forståelsen av uttrykket. I intervjuene brukes litterær

kompetanse i en litt annen betydning enn i faglitteraturen. Her siktes det til at bibliotekaren har god og bred kjennskap til litteratur, og hen har derfor god kompetanse til å anbefale mange ulike bøker:

A1: For jeg har ikke så stor litterær kompetanse at jeg kan si at vet du hva, denne boka passer perfekt for deg som har en lav leseforståelse. Du som har en kjempehøy leseforståelse du bør lese denne. Så der er samarbeidet med biblioteket helt fantastisk. Fordi de sitter på den kompetansen. Fordi de kan si, hva slags bøker liker du?

C1 trekker også frem biblioteket som er en relevant samarbeidspartner i arbeidet om å øke leselysten blant elevene. De har også faste bibliotekbesøk på folkebiblioteket, og skolebiblioteket deres har også et godt utvalg av bøker. Skolebiblioteket er en uformell læringsarena, der elevene har tilgang til et bredt utvalg av litteratur og mulighet til å velge litteratur som de liker (Phil, 2018, s. 27). Likevel har de etterlyst at skolebiblioteket bør være fullt bemannet. Dersom biblioteket blir fullt bemannet vil det være mer tilgjengelig for elevene. I tillegg har skolen hatt to lærerspesialister i lesing inntil i år. Lærerspesialistene har jobbet mye med ulike leseoppslag, forslag til tekster og vært en god støtte. C2 forteller at de per nå har en lærerspesialist, og at lærerspesialistene har vært og er god støtte opp mot nasjonale prøver og også for enkeltelever. I tillegg til et godt samarbeid med biblioteket og lærerspesialister opplever begge informantene at skolen har et godt samarbeid lærerne imellom. Lærerne på trinnet samarbeider om å finne gode tekster som er tilpasset elevenes målgruppe og interesser:

Intervjuer: På hvilke måter mener du det er relevant å snakke om lesing i norskfaget? Tenker dere at det er viktig å snakke om lesing og bruke tid på lesing blant dere kollegaer?

C1: Jeg tenker ja det er viktig. Det er kanskje det vi bruker mest tid på når vi har tid til å sitte felles da. Hva er det som er gode tekster, og hva skal vi plukke ut og bruke?

C2: Hvorfor tar vi de valgene vi gjør? Hva skal det her gi dem? Hva skal de lære? Hvorfor leser vi det? Vi må ha en grunn for å gjøre det vi gjør.

I tillegg har kommunen en treårs leseplan. Skole C har bakt kommunens leseplan inn i deres plan. Derfor ligger det mye forberedelser bak lesing og begrunnelser for valg av litteratur og arbeidsmåter.

## 5.2 Lesing i LK20

Alle tre skolene trekker frem lesing som grunnleggende ferdighet, og at det er et overordna mål å bli gode lesere, og kunne være deltakende samfunnsborgere. A1 forteller at lesing er en

stor del av kompetansemålene i norsk. Det er færre kompetansemål i den nye læreplanen, og flere av kompetansemålene vektlegger lesing. Derfor er en vesentlig del av faget å lese tekster, forstå innholdet, prate om innholdet og bruke tekster inn i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Det er en viktig del av faget å lese tekster der elevene får innsikt i ulike livssituasjoner, samt kjenne seg igjen i noen. Likevel påpeker informant A1 og A2 at det krever tid, og lærerne rekker ikke over alt det de skulle ønske. Ettersom lesing er en stor del av kompetansemålene i norskfaget, mener alle informantene at det understreker hvor viktig lesing som grunnleggende ferdighet er. Likevel opplever informant A2 at samfunnet ikke er med på å forstå hvor viktig lesing er, og hen er opptatt av at det må gjøres noe med læreplanen:

A2: Føles liksom litt som en utfordrende umulig oppgave. Fordi at samfunnet er ikke med på å forstå hvor viktig det er ikke sant.

Lærer A2 foreslår at læreplanen må inneholde en strukturert leseplan slik at leseopplæringen får enda større kontinuitet enn før. Informant A2 understreker hvor viktig det er å begynne med leseforberedende aktiviteter i barnehagen, deretter følge opp og utvikle ferdighetene på barneskolen og ungdomsskolen. Alle barn og unge modnes naturlig nok ulikt, men informanten hevder likevel at elevenes lesevansker blir oppdaget for sent. Derfor kommer også hjelpen og elevenes krav på ressurser for sent. Likevel er alle mennesker så forskjellig, og det er ikke alltid så lett å se at folk strever.

Informant B1 trekker også frem at det er færre kompetansemål i LK20, og at lesing har en særlig tyngde. C2 forteller at de jobber tverrfaglig, og leser litteratur og arbeider med samme tema på tvers av fag. På denne måten tilegner elevene seg sentrale begreper i andre kunnskapsfag. De overordnede temaene i læreplanen er med på å styre valg av tekster. I tillegg er læreplanmålene med på å styre hvordan undervisningen er lagt opp og hvilke typer tekster elevene får presentert.

## 5.3 Motivasjon for lesing

### 5.3.1 Lærernes tiltak for å øke lesemotivasjonen

I dette delkapittelet forteller lærerinformantene om hvordan de arbeider med å skape lesemotivasjon på ungdomstrinnet, og Skole A sier at det er mange måter å bygge motivasjon på:

A2: Man har prøvd å holde fokus på at alle er lesere. Og vekke fokus på at dette handler om deg. Men så kjenner jeg litt sånn innerst inne at alt de gjør i løpet av en dag innebærer jo lesing, men det er faktisk ikke det samme å lese på den telefonen som det er å lese tekster. Så der er ikke helt, det er ganske nytt i tiden at det er fokus på at alle leser og at du er en leser ikke sant.

Informanten forteller at hen har tatt med sitt personlige bibliotek på skolen for å desperat prøve å smitte leselysten over på elevene. Læreren har lagt bøkene utover gulvet og prøvd som best hen kan å presentere et bredt utvalg bøker for elevene som et forsøk på å skape motivasjon og engasjement knyttet til lesing. Til tross for at elevene velger seg en bok har mange likevel ikke ro til å sette seg ned å lese den.

Tidligere i analysen har det blitt vist til hvilke arbeidsmetoder lærerne fra Skole B benytter i undervisningen for å skape lesemotivasjon på 8. trinn. B1 forteller at de legger et grunnlag med tXt-aksjonen og bibliotekbesøk. De presenterer et bredt utvalg litteratur for å forsøke å skape nysgjerrighet hos elevene. Det at elevene selv kan velge hvilken litteratur de skal lese er med på å skape motivasjon og lyst til å lese, som B2 understreker. Informantene trekker frem at det viktigste er at elevene bygger opp et ordforråd, og da er ikke sjanger og tema vesentlig. Videre forteller B1 og B2, i likhet med A2, at de har hatt med et utvalg barne- og ungdomsbøker hjemmefra. I en periode leste elevene masse bøker, og elevene ble ekstra nysgjerrige når lærerne hadde med bøker. Elevene opplever annerkjennelse fra læreren, samt ser at hen tilrettelegger og gir av seg selv. De opplevde at elevene ble engasjerte, og motiverte for å lese bøker:

B2: Og jeg hadde jo ei som var oppi ti bøker på et halvt år, og da hadde jeg faktisk en gutt som aldri hadde åpna en bok for å lese sjøl og fikk helt dilla på de Max-bøkene.

Lærer B1 følger opp:

B1: Bare en kommentar til det. Fordi det har nemlig jeg gjort og. Også når de gikk i 10.klasse som var litt mer voksne bøker. Men jeg har hatt med meg disse Svein og rotta bøkene og Pingles dagbok, og vet du hva det er nesten som de blir litt ekstra nysgjerrige når vi har med oss noe selv.

C1 forteller at hen hadde en lesekonkurranse i fjor i en klasse der flertallet av elevene ikke leste noe særlig på fritiden. Det resulterte i at elevene leste ganske mye, sett i lys av utgangspunktet.

Informant A2 mener at motivasjonen som kommer innenfra, den indre motivasjonen, er fordelaktig for læring. Videre påpeker informanten at elevene egentlig ikke skal bli drevet av ytre belønning:

A2: Forskning viser at ytre belønning da kan det på en måte ta bort indre motivasjon. Men så tenker jeg, at en liten gulrot, kanskje en kinobillett, det kan hende det hadde hjulpet da.

A1: Må ha noe som kickstarter den indre motivasjonen også.

A2: Fordi ungdommer er jo veldig opptatt av ytre belønning så kanskje man skal spille mer på det.

Informantene fra Skole B forteller også at elevene blir drevet av ytre motivasjon, samt et ønske om å «please læreren»:

B2: De gjør det ikke for seg selv og det viser jo forskning. Forskning viser, og det var blant mange tusen elever på tvers i verden som har sagt, at det er ikke vennene dine eller deg sjøl eller foreldrene dine som får deg til å lære i klasserommet. Men det som er viktig for dem er: Liker læreren meg?

B1: Please læreren.

B2: Ja og da tenker jeg bruk det for alt det er verdt da. Jeg gjør det hele tiden jeg.

Alle informantene sier at ytre faktorer påvirker elevene i størst grad, men at målet med leseopplæringen er at elevene etter hvert skal bli indre motiverte til å lese. Informantene fra Skole B trekker frem at en vesentlig faktor for elevenes læring, er at ungdommene opplever å bli sett og anerkjent av læreren.

## 5.4 Skole-hjem samarbeid

A2 er særlig opptatt av at arbeidet med leselyst og lesemotivasjon må begynne i barnehagen. Videre understreker A2 viktigheten av å lære opp foreldre, særlig de ressursvake som har utfordringer i livet og ikke klarer å følge opp barnet:

A2: Da tenker jeg tidlig intervensjon eller inngripen da, kanskje man burde hatt sånne støtteordninger der noen fikk ansvaret for å liksom være en ressurs inn allerede når de er bitte små. Sånn at det med lesing kommer som en motivasjon, for man vet jo at de som har fått dette gjennom morsmelka på en måte hjemme da, fra de er små, de vil jo også opprettholde en annen leselyst enn resten av hopen da.

I et skole-hjem samarbeid er det en fordel å ha et ressurssterkt hjem med voksne som orker den jobben sammen med læreren, hevder lærerne fra Skole A. Lærerinformantene opplever

også at noen foreldre ikke følger opp elevenes skolearbeid, og begrunner det med at barnet går på ungdomsskolen og klarer seg derfor selv:

A1: Og jeg har også hørt foreldre si i sånne utviklingssamtaler hvor jeg spør om, har du fulgt med på ITs-learning? Har du vært inne og sett? Har du, har du lest tilbakemeldinger, vurderinger? Nei, nå går hen jo på ungdomsskolen så nå klarer hen seg jo sjøl.

Videre tror A1 at noen foreldre kan sitte med en liten frykt om at leksene elevene trenger hjelp til har et for høyt vanskelighetsnivå til å klare å hjelpe dem. Likevel tror informanten at hvis foreldrene setter seg ned med eleven så får de hjulpet til med noe allikevel, uavhengig av fag:

A2: Også er det noe med at vi sender ikke hjem noe de ikke skal ha forutsetninger for å klare hjemme. Ofte så handler det om at unger de jobber mer de hvis noen engasjerer seg. Så egentlig er det engasjementet som er viktigst.

Lærer A1 er inne på det samme når hen sier:

A1: Ja, og igjen det engasjementet fra foreldre. Jeg hadde en gutt en gang som på Nasjonale prøver lå på nivå tre i lesing på niende trinn. Og det synes egentlig ikke foreldrene var greit liksom. Hen burde få til bedre. Men motivasjonen for lesing den var ikke der. Men hadde veldig lyst til å forbedre lesinga si. Så den motivasjonen lå der.

Videre forteller informanten at eleven fikk et hefte med tekster som hen skulle lese hver uke. Foreldrene og eleven satte av en bestemt dag i uken for å lese teksten og gjøre noen oppgaver. Det resulterte i at hen forbedret lesingen sin vesentlig. Samarbeidet med foreldrene gjorde det gjennomførbart. Foreldrene var også interesserte i at eleven skulle øke leseferdighetene sine. Læreren produserte mappen med tekstene, samt organiserte det for hen. Likevel får ikke læreren fulgt det opp hjemme. Et samarbeid med foreldre er derfor avgjørende ettersom mange ungdomsskoleelever har vanskelig for å følge det opp selv.

Foreldre har innvirkning på elevenes lesemotivasjon, og i hvor stor grad de er motiverte for å lese. I tillegg til foreldre er også venner en sentral faktor:

C2: Også er det skole-hjem også er det venner. Fordi de leser det venner leser. Så hvis noen da har lest en bok av Collin Hoover f.eks. så plutselig skal alle lese den.

Lærer C2 trekker frem den digitale bokklubben BookTok, der barn og unge deler bokenbefalinger. Plattformen er derfor med på å skape boktrender, som særlig har en «smitteeffekt» i venninnegjengen. Bøkene blir et samtaleemne, og dersom noen i gjengen ikke

har lest en eller flere bøker kan hen lettere føle seg utenfor. Det viser at venner også kan ha stor betydning for leseengasjementet.

### **5.4.1 Sosiale forskjeller og empatiutvikling**

Alle informantskolene er enige om at det er tydelige forskjeller blant elevene, der noen får tettere oppfølging av foreldre enn andre. Det er vanskelig å utjevne sosiale forskjeller. Likevel kan skolen forsøke å tenke litt motsatt ved å presentere skjønnlitteratur som representerer mangfoldet i undervisningen. På denne måten kan elevene få innblikk i andres livssituasjon. De har lest boken *Hør her 'a* (2020) av Gulraiz Sharif:

C1: Hvis vi kan gi majoriteten et innblikk i andres hjem...hvordan er det å leve i en liten leilighet med mange søsken og trange kår i Oslo, altså kanskje kan vi gi større forståelse da. Det er ikke sikkert vi klarer å utjevne noe men i hvertfall ha mulighet til å åpne øynene dems litt.

Informantene fra Skole B, men også Skole fra A, forteller at elever som leser mye, særlig skjønnlitteratur, opparbeider empati og forståelse av et større spekter i samfunnet, enn elever som ikke leser. Likevel kan høytlesing av bøker som blant annet *Hør her 'a* bidra til at flere får en økt forståelse og empati for andre mennesker.

### **5.4.2 Kjønnforskjeller**

A2 mener at årsaken til at det er færre barn og unge som leser lengre tekster i dag kan ha en sammenheng med de voksne i samfunnet. Antall voksne som leser har også hatt en nedgang i langlesing, og forteller at det også kan handle om kjønnsmessige forskjeller:

A2: For det er veldig mange pappaer som ikke leser. Kanskje flere, altså forskning viser at ofte så er det overvekt av kvinner som er lesende, særlig sånn litteraturlesere ikke sant.

Det at færre fedre leser lengre tekster kan være med på å påvirke barna i negativ retning, og føre til at heller ikke de leser.

Informant B2 forteller at de siste ti årene har det kommet mange bøker, skjønnlitteratur og sakprosa, som er tilpasset gutter, altså litteratur med temaer som særlig mange gutter er interesserte i. B1 legger til at bibliotekaren er veldig bevisst på å trekke frem disse bøkene til flere av guttene, fordi temaer som gaming og bilcross treffer mange av dem. Informantene opplever at det er et skille mellom gutter og jenter, der flere gutter foretrekker å lese fagtekster

digitalt, mens mange jenter ønsker å lese på papir. Det kan ha sammenheng med at flere jenter ønsker å lage fargekoder, notere og trekke ut informasjon fra fagteksten. Jentene blir tidligere modne enn gutta, og det kan være en årsak til at det først og fremst er flere jenter som leser skjønnlitteratur:

B1: Men når vi setter i gang sånne leseprosjekter her så ser vi også at gutta er engasjerte.

C2 forteller at det er kjønnsforskjeller. Flere jenter leser skjønnlitteratur, mens flere gutter foretrekker å spille spill. Det er også en del lesing i spill, og mange gutter har fått en fordel særlig med engelsk. C1 er enig i at det finnes kjønnsforskjeller, men understreker likevel at det finnes elever i begge kategorier. Med det mener lærer C1 at også flere gutter foretrekker å lese skjønnlitteratur, mens flere jenter liker å spille spill.

## 5.5 Digital lesing kontra papir

Samfunnet er i utvikling hele tiden, noe som gjør at digitale verktøy får en stadig større plass i skolen, og samfunnet generelt. Lærerne fra Skole A snakker om utfordringer knyttet til denne utviklingen. Informant A2 er opptatt av at samfunnet i dag består av så mange impulser, og at særlig den digitale verdenen er en forstyrrende faktor for elevene. Vi lever i en “klikk”-verden der det hele tiden er forstyrrende elementer, og det er vanskelig å rydde bort alt og få ro til å lese. Lærer A1 opplever at elevene ikke er interessert i å gå i dybden, og lese det som en artikkel eller nyhetssak faktisk handler om. Isteden leser mange litt her og litt der, og stiller seg ikke kritisk til det de leser. Det fører til mange misoppfatninger av informasjon. Begge informantene på Skole A opplever at denne generasjonen har lavere impuls kontroll enn tidligere generasjoner, og er avhengig av å bli underholdt fra første stund. Sosiale medier har så mange forstyrrende elementer, og har hatt stor påvirkning på denne utviklingen, hevder informantene fra Skole A.

A2 mener at det er de voksne som svikter på mange måter, og at det er deres ansvar å hjelpe ungdommene til å lese lengre tekster. Derfor er det viktig at lengre tekster blir prioritert, og ikke glemme verdien av å gi det tid. I dag blir elevene gjort oppmerksom på at man møter tekster over alt hver eneste dag. Likevel møter elevene mye dårlig språk på plattformer som Snapchat, TikTok og andre sosiale medier, hevder A2. Informant A1 er enig. Videre forteller A2 at det enkle språket som blir brukt på disse plattformene gjør at elevene ikke opparbeider



seg et rikere ordforråd, ettersom mange av de formelle kriteriene i skriftspråket ikke blir fulgt. A1 forteller videre at det ikke er den digitale lesingen i seg selv elevene er glad for, men den tilgangen de har til å kunne gjøre andre ting som ikke er fagrelaterte. Lærer A2 forteller hvilke tiltak de kan gjøre for å legge til rette for at elevene skal kunne fordype seg i faglitteratur. Her snakker informanten om verdien av å bruke læreboken, og jobbe med fagtekster på skolen:

A2: Men da er det jo kjempeviktig at vi faktisk rydder bort pc-en og bruker boka i klasserommet ikke sant. Da er det sånn at: nå skal vi ikke bruke pc-en men nå skal vi bruke bok og dere skal skrive for hånd. Ja så at vi styrer da mer når vi skal bruke den. Når er det fornuftig og når er det faktisk ikke fornuftig ikke sant. Jeg pleier å nevne for elevene at forskning også viser at husken din, man vet jo gjennom forskning at å skrive det hjelper husken bedre enn å taste på et tastatur da. Så alle smarte triks for å begrunne hvorfor vi gjør som vi gjør. Det må vi bare bruke mot dem (latter).

Informantene fra Skole B forteller også om sine erfaringer om digital lesing og lesing på papir. Lærer B1 sier at sosiale medier har bidratt til å gjøre elevene vant til raske skrifter på skjerm, og bøkene får stor konkurranse. Elevene må investere litt tid i lesingen sin, før de anser boken som kjedelig og legger den bort. Lærer B2 følger opp:

B2: Den tidstyven som sosiale medier har blitt fordi alt går så fort og alt, de får en type underholdning hvor de slipper å tenke, så for de er det pause. Også kan jeg si hva jeg vil om det, hva det er pause for, det gjør noe med hjernen og alt dette her så det er ikke pause, men de forstår ikke det fordi de blir underholdt. De slipper å skape seg bilder sjøl og de slipper å gjøre jobben med å lese. Sånn at sånn sett så tror jeg at det å øve de på å finne roen og sitte å lese.

Likevel uttrykker B1 viktigheten av å anerkjenne det elevene leser uansett, og det kan være med på å skape leselyst. Noen elever leser blant annet aviser, nyheter og blogg. Derfor kan det være sentralt å belyse at det er også å lese, ikke bare de klassiske romanene, sier lærer B1. Flere elever som strever med å lese uttrykker at de ikke liker å lese bøker, og derfor er det viktig å anerkjenne det de faktisk leser.

B2 snakker om viktigheten av å verdsette begge ferdighetene. Det innebærer at elevene skal kunne mestre digital lesing, men også ha ro til å lese lengre tekster på papir. Videre forteller lærer B2 om hvordan de kan legge til rette for at elevene øver på å fordype seg i litteratur, hovedsakelig skjønnlitteratur på skolen. Hen sier at det kan være nyttig å prøve å skape en situasjon der elevene kan slappe av og finne roen til å lese lengre tekster på papir. Det at elevene kan bevege seg bort fra pulten og lese i et hjørne kan bidra til å gi dem den

konsentrasjonen og roen de trenger. Det hevder lærerne er viktig fordi sosiale medier tar fra elevene evnen til konsentrasjon over tid.

Lærerne ved Skole C trekker også frem begge ferdighetene som viktige for elevenes læring. I likhet med de andre skolene mener også de at digital lesing kan bli fragmentert og oppstykket. Likevel henger det sammen med teknologien og hva en person forventer av en tekst. Utviklingen i samfunnet er med på å gjøre at ungdom, men også voksne, er utålmodige i møte med bøker og lengre tekster. C1 understreker også viktigheten av å kunne rydde bort alle forstyrrelser og øve på å lese lengre tekster på papir. Her snakker informantene generelt om lesing på skolen, og det er uvisst om de snakker om lesing av skjønnlitteratur eller sakprosa. Trolig er det en kombinasjon:

C1: Jeg tror hvertfall at det er viktig at vi er...at vi tør å være den motvekta da selv om vi har en til en Pc og har masse tilgjengelig der, men at vi tør å gå bort ifra den ganske mye og bruke bøker, bruke papir og ikke bare bli heldigitale på skolen [...] fordi jeg ser jo på skole pc-ene dems og selv om vi har regler om hvor de skal være...det er så mye forstyrrende hele tiden.

Lærer C2 er inne på det samme når hen sier:

C2: Også tror jeg vi må vise de at man kan legge bort og at det er noe annet som også har verdi da. Fordi de sitter jo fast i mobilen sin [...] men jeg tror det er vanskelig å konkurrere. Jeg tror vi må ha begge deler. Fordi jeg tror [...] jeg tror at sosiale medier vinner hvis de får valget, hva vil du ha? Så jeg tror at vi må på en måte prøve å jobbe for at det skal være begge deler.

C2 trekker frem at de bruker slam-poesi, lyrikk på Instagram, sammensatte tekster og annen digital litteratur. Det er et forsøk på å presentere ulike sjangre og kilder for elevene for å forsøke å skape nysgjerrighet, engasjement og finne noe de er interessert i. Informanten trekker også inn TikTok og BookTok der det er flere boktrender som oppstår, og der venninnegjenger ofte tar del i denne trenden. C1 understreker at det kan være nyttig å spille mer på lag med sosiale medier for å forsøke å snu trendene til en ressurs, og nå ut til flere elever. Videre sier C2 at det trolig er størst antall gutter som spiller, og at det er masse lesing i spill. Spilling inneholder en del lesing, til tross for at mange ikke nødvendigvis forbinder det med å lese.

## 5.6 Oppsummering av resultatene

Informantene fra Skole A, B og C er enige om at samfunnet består av mange impulser som påvirker elevene. Samfunnet blir stadig mer digitalisert, og vi er hele tiden «logga på». Det

innebærer at barn, men også voksne, er omringet av forstyrrende elementer og det er vanskelig å rydde bort alle de digitale enhetene for å få ro til langlesing. Informant A2 viser en tydelig frustrasjon over at mange barn og unge i dag ikke lenger har denne ferdigheten, som innebærer å kunne lese lengre tekster i like stor grad. Som en konsekvens av denne utviklingen hevder informant A1 at elevene ikke lenger er interessert i å gå i dybden, og finne riktig informasjon. Alle lærerne jeg har intervjuet er bevisst på denne samfunnsutviklingen, og er opptatt av å trene opp elevenes lesekondisjon.

Proessorientert lesing er en sentral strategi for å videreutvikle elevenes lesing (Kulbrandstad, 2022, s. 244). Det er en strategi alle informantene trekker frem som viktig for elevenes leseforståelse. Høytlesing er en strategi som er tilpasset alle elevene, uavhengig av elevenes forkunnskaper og ferdigheter. Elevene får en felles leseopplevelse, og blir i teksten sammen. Disse strategiene løfter alle informantene frem som viktige for å øke elevenes leseforståelse, leseferdigheter, og ikke minst bidra til å gi elevene lyst til å lese.

Informantene fra Skole B og C understreker at både lesing på skjerm og papir er viktige for elevenes læring. B1 forteller at det er viktig å anerkjenne det elevene leser uansett for å skape lese lyst. Videre har Skole B et tett samarbeid med biblioteket, og de bruker tXt-aksjonens materiale. B1 og B2 er begge opptatt av å skape nysgjerrighet og lese lyst på 8.trinn ved å presentere ulike tekstutdrag, sjangre og temaer for elevene. Videre er de veldig opptatt av at elevene selv skal kunne velge litteratur på biblioteket etter egne interesser. Det er med på å skape lese motivasjon. For å få opp lese lysten er det ikke så viktig hva de leser. Det sentrale er at elevene trener på å lese lengre tekster, de får et økt ordforråd, samt at elevene tilegner seg empati og forståelse ved å leve seg inn i en handling.

Informantene fra Skole C er opptatt av å kunne rydde bort alle forstyrrelser og trene opp elevenes lesekondisjon, slik som de andre deltakerne også er opptatt av. Informant C2 trekker frem viktigheten av å bruke trender som en ressurs, og spille på lag med sosiale medier. Lærerne presenterer ulike sjangre for elevene, både digitalt og i papirform, for å skape nysgjerrighet blant elevene og for å forsøke å finne noe elevene er interessert i. Videre trekker informantene frem at i tillegg til at skole-hjem-samarbeid påvirker i hvor stor grad elevene leser litteratur, har særlig venner en stor påvirkningskraft i dag. På BookTok blir det presentert boktrender, som særlig jentene er opptatt av. I tillegg trekker C1 frem at lærerne bruker skjønnlitteratur i undervisningen, som gir elevene innsikt i og forståelse av andres

livssituasjon. Det kan være et forsøk på å skape mindre sosiokulturelle forskjeller, eller i hvert fall gi elevene større forståelse og empati for andre mennesker.

## 6. Oppsummerende drøfting

I dette kapittelet skal jeg drøfte funnene som har blitt lagt frem i analysekapittelet opp mot teorien jeg har anvendt. Formålet med mitt masterprosjekt har vært å se på hvordan lærere arbeider med leseforståelse og leselyst i et heterogent klasserom, samt løfte fram noen av de utfordringene lærere møter på i leseopplæringen på ungdomstrinnet. Jeg har avgrenset det til å se på utfordringer som har med leseforståelse og leselyst å gjøre.

Leseferdigheter og lesestrategier, samt et samarbeid med andre instanser som for eksempel lærerspesialister, tXt-aksjonen og biblioteket er sentralt for hvordan lærerinformantene arbeider med leseforståelse og leselyst i klasserommet. Faktorer for å få til dette er å sørge for at elevene opparbeider tilstrekkelige leseferdigheter og kjenner til lesestrategier. Samarbeid på team og som skole, med biblioteket og tXt-aksjonen, blir trukket frem som viktige faktorer for å oppnå nysgjerrighet omkring litteratur og en økt lesemotivasjon. Kapittel 6 er strukturert etter kategoriene jeg har utviklet fra materialet, og jeg har derfor valgt å dele kapittelet inn i forskningsspørsmålene.

### 6.1 Hvilke arbeidsmåter og læringsstrategier tas i bruk i forbindelse med lesing av skjønnlitteratur og sakprosa?

Lærerne fra Skole A, B og C forteller at de ser en tydelig sammenheng mellom leseferdigheter og leseforståelse. Elever som har gode leseferdigheter, leseforståelse og liker å lese benytter i tillegg ofte lesestrategier i sin lesing. Bråten skriver at PISA-resultatene viser store forskjeller mellom elever som skårer høyt ved måling av leseferdigheter, og elever som skårer lavt (Bråten, 2007, s. 10). I tillegg benytter norske elever i liten grad lesestrategier aktivt i lesingen sin for å forstå det de leser (Strømsø, 2007, s. 31). Lærerinformantenes forståelse av sammenhenger mellom elever som har høy og lav måloppnåelse i lesing understøttes av Bråten (2007) og Strømsø (2007) sin teori. Elever som har lav måloppnåelse, kan ha utfordringer med ordavkodning og kan derfor vanskeligere forstå tekstens innhold og benytter lesestrategier i mindre grad. I likhet med Bråten (2007) og Strømsø (2007) ser lærerne at bruk av lesestrategier gir elevene større forståelse av innholdet. Alle lærerne trekker frem viktigheten av at elevene trener opp lesekondisjonen, og får en dypere innsikt og forståelse av tekstens innhold. Lærer B2 forteller at strategien *Å bli i teksten* gir elevene dybdeforståelse og innsikt i tekstinholdet.

For å få til dette må de også opparbeide lesekondisjonen, som innebærer å lese en tekst over tid. Videre trekker lærer C1 frem uttrykket *å lære å lære*. Elevene er nødt til å lese for å lære på ungdomsskolen, og etter hvert på videregående. Det er helt sentralt at de har tilstrekkelig lesekompetanse til å kunne orientere seg i tekst, og hente ut viktig informasjon.

Bruk av ulike strategier hjelper elevene til å oppnå god leseforståelse som er sentralt for å prestere godt på skolen, men også for å kunne delta i samfunnslivet (Bakken, 2020, s. 264). Det forutsetter at elevene får god kjennskap til ulike lesestrategier i leseopplæringen. Lærerne forteller at de jobber med lesestrategier i størst grad på 8.trinn. Formålet er å videreføre det elevene har jobbet med på barneskolen, og gi dem kjennskap til flere strategier. Videre er målet at elevene etter hvert skal kunne velge å bruke den eller de strategiene som hen foretrekker og kunne utvikle egne lesestrategier. Alle skolene presenterer og modellerer strategier som blant annet prosessorientert lesing, BISON, stikkord, ordlister, VØL-skjema, «snakk sammen» og skumlesing. Noen av lærerne forteller at de benytter strategien «snakk sammen» for å få opp leselysten på 8.trinn. De lytter til tekstutdrag fra tXt-aksjonen og snakker om tekstens innhold og virkemidler. Det er for å tidlig forsøke å hjelpe elevene til å forstå virkemidler som tema, motiv, språklige bilder med mer. Hensikten med å benytte strategien «snakk sammen» i denne sammenhengen er for å skape nysgjerrighet rundt lesing. En slik tilnæringsmåte finner støtte i Guthries teori (2008), der elevene er avhengig av å ha forkunnskaper om et tema for å lykkes med leseopplæringen. Videre hevder Guthrie at leseforståelsen blir forbedret gjennom å oppnå dybdeforståelse om et tema. Alle lærerne trekker frem at de jobber med et bredt utvalg litteratur for å forsøke å nå ut til alle elevene. I tillegg benytter de strategier i undervisningen som innebærer at de snakker om tekstens innhold i fellesskap for å få en økt forståelse og sammenheng. Det samsvarer med Guthries (2008) teori, der han skriver at variert og relevant litteratur gir elevene dybdeforståelse. Når elevene oppnår dybdeforståelse, tilegner de seg forståelsesferdigheter og kunnskap. Videre hevder han at denne kunnskapen gir elevene økt lesemotivasjon (Guthrie, 2008, s. 11–12).

Prossessorientert lesing er som nevnt en strategi som informantene vektlegger, og som hjelper elevene til å forstå tekstinnholdet, samt utvikle leseferdigheter. Lærerne har som mål å få opp leselysten til elevene, og for å få til dette samtaler de i førfasen ved å se på overskrifter, ha lesestopp og snakke om tekstens innhold. En slik tilnæringsmåte finner støtte i Kulbrandstad (2022) sin teori, der hun skriver at formålet med førfasen er å skape nysgjerrighet. Det er sentralt å aktivere forkunnskaper, samt lese overskrifter og se på bilder, for å hjelpe elevene

til å få en kontekst for lesingen. Lærerne forbereder elevene på tekstens innhold, formål og hvilken lese måte som er sentral å benytte (Kulbrandstad, 2022, s. 245–246). Under lesingen er hensikten å bevisstgjøre elevene på å benytte lesestrategier for å forstå tekstinnholdet. Lærerne forteller at de innfører lesestopp for å snakke om innholdet underveis i lesingen. Det er for å trene opp elevenes leseforståelse, bevisstgjøre dem på hva de leser, samt sørge for at alle forstår det de leser (Jf. Kulbrandstad, 2022, s. 254). I etterlesingsfasen trekker Kulbrandstad frem at det kan være nyttig at elevene gjenforteller hele eller deler av teksten, samt diskuterer innholdet med medelever. Elevene utveksler forskjellige oppfatninger om innholdet, og på denne måten forhandler de om forståelsen, samt diskuterer ulike tolkninger med hverandre (Kulbrandstad, 2022, s. 263). Lærerne sier ingen ting om etterlesingsfasen, og en årsak til det kan være fordi arbeidet i førfasen og underveis i lesingen er vesentlig for å forstå tekstinnholdet. Likevel kan en oppsummering tilslutt være nyttig for å få en økt forståelse og sammenheng av tekstinnholdet (Kulbrandstad, 2022). God leseforståelse har også betydning for om elevene blir engasjert og motivert til å lese videre.

En annen strategi lærerne trekker frem er høytlesing. De forteller at strategien legger til rette for at elevene sammen med læreren utveksler ulike oppfatninger om innholdet, og forhandler om forståelsen. Høytlesing er en strategi der elevene får tilgang til den samme teksten der de i plenum diskuterer ulike tolkninger med hverandre. Det er en strategi som gir en fellesskapsfølelse, og en felles leseopplevelse. En slik tilnæringsmåte finner støtte i Brandmo & Bråten (2021) sin teori, der lesing for mange kan oppleves som en form for sosial aktivitet som flere elever verdsetter i form av at de gjennom gruppeaktiviteter diskuterer tekstinnholdet med venner, medelever, foreldre eller lærere (Brandmo & Bråten, 2021, s. 221).

Tønnessen (2012) og Hennig (2017) skriver at høytlesing er en strategi som fenger barn, men også ungdommer. Begge trekker frem fellesskapsopplevelsen som høytlesing gir som en viktig faktor. Begrepet *samlesing* ble brukt av informant A2, der hen hevder at høytlesing gir en positiv effekt på leseforståelsen fordi litteraturen blir lest og formidlet på en god måte i et klassefellesskap. For at elevene skal oppleve den såkalte fellesskapsopplevelsen er det vesentlig at læreren legger opp undervisningen slik at den er tilpasset alle elevene. Lykkes læreren med å velge litteratur som er tilpasset elevgruppen får alle tilgang til den samme teksten, og den samme teksterfaringen (Tønnessen, 2012, s. 134). Informantene fra Skole C er enige i det Tønnessen (2012) skriver, og sier at til tross for at elevene har ulike erfaringer og kunnskaper de kan knytte til tekstens innhold tar elevene likevel del i den samme opplevelsen.

Videre blir det sagt at elevene som trenger mer oppfølging og støtte får dette gjennom å snakke med medelever, og får tilgang til deres forståelse av teksten, samt at de får støtte fra læreren. Ifølge Hennig (2017, s. 115) vil en slik felles opplevelse bidra til økt lesemotivasjon. Lærerne fra Skole C oppfatter at elevene får leseglede via læreren når de benytter høytlesing i klasserommet. En slik strategi legger til rette for at lærerne og elevene leser tekster, snakker og jobber med dem i fellesskap.

## 6.2 Hvilke faktorer kan elevenes motivasjon for lesing være påvirket av?

Ifølge Brandmo & Bråten (2021) er motivasjon «noe» som får oss til å utføre en handling (Brandmo & Bråten, 2021, s. 213). I likhet med Brandmo & Bråten (2021) ser lærerinformantene fra de tre skolene en sammenheng mellom motivasjon og leseferdigheter. De er enige om at elever som liker å lese, også har opparbeidet gode leseferdigheter. Brandmo & Bråten (2021) skriver at motiverte lesere viser også en større utholdenhet og entusiasme i møte med tekster som kan oppleves krevende. Som følge av at motiverte lesere leser mye får de opparbeidet gode leseferdigheter. Brandmo & Bråten (2021) sin teori stemmer med det lærerne sier om at elever som har høy måloppnåelse i skolefag har opparbeidet seg et rikt ordforråd, gode leseferdigheter og en god leseforståelse. Videre hevder lærerne at gode leseferdigheter gjenspeiler seg også i andre skolefag gjennom skrift og tale. Elever som har gode leseferdigheter forstår hensikten med tekstens innhold, og har en oppfatning av budskapet, hevder informantene. Lærerne trekker også frem at elever med gode leseferdigheter mestrer å hente ut opplysninger fra teksten, lese mellom linjene og forstå tekstens dypere mening. På den andre siden har elever med et ordfattig repertoar dårligere forutsetninger som deltakende samfunnsborger (Brandmo & Bråte, 2021). Informantene har erfart at elever som har svakere leseferdigheter mestrer ofte å hente ut konkret informasjon fra teksten, men har ikke utviklet en kompetanse hvor de har evne til å se større sammenhenger i teksten, tolke, samt å lese mellom linjene. Likevel er det nyttig å være bevisst på at en persons motivasjon, om den er lav eller høy, kan være preget av flere faktorer som kan sees i lys av det Brandmo & Bråten (2021) skriver om at faktorer i personen og faktorer i omgivelsene kan være kilder til motivasjon (Brandmo & Bråten, 2021, s. 214). Faktorer i personen kan være kunnskap, oppfatninger og tidligere erfaringer, mens faktorer i omgivelsene kan være knyttet til oppgaven som skal løses, den fysiske konteksten personen er i, eller sosial samhandling med venner, foreldre og lærere (Brandmo & Bråten, 2021, s. 214).



Brandmo & Bråten (2021) trekker frem *faktorer i personen* som noe som kan påvirke en persons motivasjon. Slike faktorer kan knyttes til det lærerinformantene sier om at flere barn og unge opplever det utfordrende å lese, og kan henge sammen med at denne gruppen har blitt lest lite for eller har lest lite selv. Dersom en elev opplever tidlig i skoleløpet at hen ikke mestrer å lese like godt som sine medelever, kan det føre til at barnet prøver å skjule eventuelle utfordringer. Det kan påvirke elevens forventninger om mestring, som innebærer vurdering av egen lesekompetanse. Naturlig nok kan det være en form for lesevanske, men modning kan også være en faktor, hevder lærer A2. Bli ikke dette oppdaget av læreren kan en konsekvens være at eleven ikke får den mengdelesingen hen trenger, og heller ikke oppleve noe form for mestring i prosessen. Videre var informant A2 opptatt av at samfunnet må legge opp en strukturert leseplan som gjelder allerede fra barnehagen og videre i grunnskolen og på videregående skole. En plan som gjennomsyrrer hele skolegangen bidrar til at lærerne følger den samme planen, og kan gi en kontinuitet i leseopplæringen. Et godt samarbeid kan bidra til at flere elever utvikler leseferdigheter, leseforståelse og lesemotivasjon i større grad. En utfordring med en slik leseplan kan likevel være å få til et så godt samarbeid som er ønskelig, samt sikre at planen blir fulgt av alle, hevder lærer A2. Likevel blir det påpekt at barn og unge modnes ulikt, men at elever som har lesevanter blir oppdaget for sent. Som følge av det kommer også ressurser og tilpasninger som eleven har krav på for sent.

Dersom elevene ikke opplever mestring kan de miste troen på seg selv, og på eventuelle faglige prestasjoner de gjør i andre fag (Brandmo & Bråten, 2021, s. 215). Lærerne påpeker at dersom elevene skal oppleve mestring og leselyst kan det være nyttig at læreren, i samsvar med eleven, bibliotekaren eller lesespesialisten, tilpasser lesestoff til elevens ferdigheter. Et trygt og godt klassemiljø bestående av kompetansedeling, der elevene utveksler forståelse og tolkning av teksten, kan bidra til økt mestring og lesemotivasjon blant alle elevene, hevder lærerne.

En annen årsak til at noen elever ikke opplever mestring kan være at disse ungdommene ikke har fått tilpasset lesestoff eller lest noe hen har vært interessert i. På bakgrunn av tidligere erfaringer kan en elev ha opplevd litteraturen for vanskelig og utfordrende. Guthrie (2008) og Brandmo & Bråten (2021) understreker selvmedvirkning som en sentral motivasjonsfaktor. De hevder at elevenes egne valg av hvilke strategier de skal benytte i sin lesing oppleves motiverende for mange (Brandmo og Bråten, 2021, s. 218; Guthrie, 2008, s. 7–8). I tillegg

hevder Guthrie at elevene i større grad blir motiverte til å fordype seg i en tekst dersom de har fått være med å ta valg knyttet til egen læring (Guthrie, 2008, s. 8). Lærerne fra Skole B trekker frem elevmedvirkning som en motivasjonsfaktor, og deres uttalelser samsvarer derfor med det Guthrie (2008) og Brandmo & Bråten (2021) skriver. Skole B trekker særlig frem viktigheten av at elevene skal kunne velge den boken de selv ønsker å lese, samt utvikle egne lesestrategier. De mener at det ikke har noen betydning om de leser sakprosa eller skjønnlitteratur. Det viktigste er at elevene opparbeide seg et rikt ordforråd og gode leseferdigheter. For å oppnå dette er det viktig at de leser en bok med et tema som de interesserer seg for, og et slikt leseengasjement kommer særlig frem når elevene velger en valgfri bok i løpet av et biblioteksbesøk, forteller Skole A og B. Lærerne ser at når elevene låner en bok de har lyst til å lese opplever flere at det er motiverende og ønsker å lese mer.

Bibliotekaren presenterer et nytt sett med ungdomsbøker til elevene på 8.trinn. Målet er å presentere ulike sjangre og temaer for å forsøke å skape engasjement og nysgjerrighet hos elevene. Gjennom biblioteksbesøk og tXt legger skolen et grunnlag der elevene får presentert ulike bøker, samt får litt informasjon. Nysgjerrigheten og engasjementet elevene har til en bestemt bok skal de videreformidle i et bokbad eller i en bokanmeldelse, og på denne måten kan elevene bringe leseglede videre.

Lærerne fra Skole A og B trekker også frem det de kaller bibliotekarens «litterære kompetanse» som en viktig ressurs for å hjelpe elevene til å finne litteratur som er tilpasset deres ferdigheter og interesser. Bibliotekaren har god og bred kjennskap til litteratur og hjelper elever til å finne litteratur basert på deres interesser og ferdighetsnivå. På bakgrunn av det understreker lærerne at bibliotekarens kompetanse og brede utvalg av litteratur spiller en viktig rolle for elevenes lesemotivasjon. Lærernes uttalelser stemmer med det Joron Phil skriver om at skolebibliotekarere, som formidler et bredt utvalg av litteratur, stimulerer elevenes leseglede (Phil, 2018, s. 26). Skolebibliotek kan ha stor betydning for utvikling av leseglede og en kultur for lesing (Phil, 2018, s. 27). Lærerne fra Skole C trekker frem at skolebiblioteket har et godt utvalg bøker, men det er ikke fullt bemannet, og derfor ikke like tilgjengelig for elevene som lærerne skulle ønske. Dersom skolebiblioteket hadde vært fullt bemannet kunne skolebibliotekarene og lærerne hatt et tettere samarbeid, på veien mot å nå læreplanmålene innenfor språkundervisningen og fagundervisningen (Phil, 2018, s. 28). Forutsatt at elevene opparbeider seg en god lesekultur, som innebærer å lese mye og variert litteratur, blir elevene mer opplyste. En opplyst befolkning er en viktig forutsetning for demokratisk deltakelse i

samfunnet, og skolen oppfyller derfor skolens demokratiske sammfunnsmandat (Phil, 2018, s. 28). Lesespesialist er en annen samarbeidspartner som har spilt en sentral rolle for Skole C, og vært en god støtte i leseopplæringen for enkeltelever. Under fagsamarbeid bruker lærerne mye tid på å finne engasjerende og relevant litteratur til elevene. Lærerspesialisten er også her en god samarbeidspartner for lærerne, og hjelper til med å finne relevante tekster, som er tilpasset elevens målgruppe, leseferdigheter og nivåer. Lærerne uttrykte at kompetansen lærerspesialisten har er en nyttig ressurs, og støtte i leseopplæringen.

Alle informantene trekker frem at det er et overordna mål å bli gode lesere og deltakende samfunnsborgere. Tid og rammer kan være en utfordring og begrensning. Lærerne må forholde seg til det som står i LK20, men tiden er begrensende. Likevel omhandler en stor del av kompetansemålene i norsk lesing, og derfor ser vi at å lese tekster, forstå innholdet og bruke innholdet er en sentral del av faget. Ved å jobbe med de tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling på tvers av fagene får elevene en dypere forståelse av et tema, og de overordna temaene i læreplanen styrer også valg av tekster (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3–4). Lesing som grunnleggende ferdighet innebærer å lese tekster, forstå innholdet og bruke innholdet. Til tross for at det er tidkrevende i den grad at det krever samarbeid og en grundig planlegging på tvers av fag kan det likevel bidra til at skolen styrker leseopplæringen gjennom tverrfaglig arbeid, slik Skole C gjør. Gjennom tekster tilegner elevene seg sentrale begreper i kunnskapsfag, samt at de får en sammenhengsforståelse og dybdekunnskap. Det kan sees i sammenheng med Guthrie (2008) sin teori der relevans er viktig for at elevene skal kunne oppnå motivasjon, og at de kan relatere seg til innholdet (Guthrie, 2008, s. 11). Noen av lærerinformantene trekker frem viktigheten av at tekster de velger ut skal oppleves relevant for elevene. Elevene er avhengig av å kunne aktivere egne forkunnskaper og tidligere erfaringer i møtet med nye tekster for at de skal oppnå relevans, samt ha motivasjon til å lese (Guthrie, 2008, s. 11). Det kan sees i lys av det lærerne fra Skole C sier om at de bruker mye tid på å finne tekster som er tilpasset elevenes ferdigheter og livssituasjon, samt at det dekker de overordna temaene og kompetansemålene i læreplanen.

*Faktorer i omgivelsene*, som Brandmo & Bråten (2021) skriver om kan bestå av indre og ytre motivasjon. Lærerne fra Skole A forteller at indre motivasjon, altså den motivasjonen som kommer innenfra, er fordelaktig for læring. For at elevene skal bli indre motivert, må mange først bli drevet av ytre motivasjon som kan bestå av en form for belønning som driver dem til å lese. Videre trekker lærerne fra Skole B frem at mange elever blir drevet av ytre motivasjon,

og gjør det for å få anerkjennelse og «please læreren». Derfor hevder informantene at anerkjennelsen de får av læreren er en sentral faktor for elevenes læring. Det kan sees i sammenheng med Guthrie (2008, s. 8) sin teori hvor han skriver at elever blir motiverte når de oppfatter at læreren kjenner dem godt nok til at hen kan hjelpe dem å lære. En god relasjon til læreren kan gjøre at eleven føler seg mer knyttet til hen, og det er med på å styrke en elevs forpliktelse til leseengasjementet (Skinner, Wellborn og Conell, referert i Guthrie, 2008, s. 8). Lærerne har som mål at elevene etter hvert skal bli indre motiverte til å lese. Brandmo & Bråten (2021) hevder at elever som er indre motiverte har en interesse for et bestemt tema, samt at de er tilfreds med selve leseopplevelsen. Elever som er indre motiverte har en interesse for innholdet og tematikken i boken. I tillegg er de nysgjerrige på hva som vil skje videre i handlingen. Dersom en person anser boken og et tema som fengende vil hen oppsøke andre teksttyper for å lese mer om temaet. Elevenes interesse og nysgjerrighet omkring et tema bidrar til at hen tilegner seg en dypere forståelse av tematikken. Det fører til involvering, som innebærer at elevene får et dypt engasjement. Leseopplevelsen blir god, og eleven søker etter å gjenskape disse (Brandmo & Bråten, 2021, s. 217–218).

Bråten (2007) trekker frem at to individer har ulik forståelse av en tekst, og at den sosiokulturelle konteksten kan ha en påvirkning på elevenes leseforståelse. Lærerens undervisning og læringsmiljø har innvirkning på elevenes leseforståelse som jeg viser til ovenfor (Bråten, 2007, s. 13–14). I tillegg spiller de erfaringene og den kompetansen elevene har fått utenfor klasserommet en rolle for leseforståelsen. Faktorer som skolekultur, hjemmemiljøet, nærmiljøet og samfunnet generelt kan ha betydning for i hvor stor grad leseaktiviteter og lesestoff blir verdsatt hos barn og unge (Bråten, 2007, s. 14). Alle elever har rett på likeverdig opplæring, og norsk skole har som mål å utjevne sosiale forskjeller (Jensen et al., 2020, s. 222). Lærerne fra Skole A, B og C trekker frem at det er sosiokulturelle forskjeller, og at det er vanskelig å utjevne disse. Likevel prøver de å tilrettelegge og tilpasse så godt de kan på skolen for at lesing skal smitte over også på fritiden. Lærer A2, B1 og B2 tok med sitt private bibliotek på skolen, også for å tilrettelegge for de som har lite kjennskap til litteratur hjemmefra. Informant C1 trekker frem i intervjuene at skolen kan prøve å utjevne forskjeller i form av å lese litteratur på skolen som handler om minoriteten. På denne måten får elevene innsikt i andre mennesker sin livssituasjon. Gjennom skolen kan elevene opparbeide empati og forståelse for andre mennesker.

Likevel vil det trolig være vanskelig å utjevne forskjeller, ettersom elevene naturlig nok kommer fra ulike hjem med forskjellige ressurser. Noen elever har foreldre med ressurser til å følge opp med lekser, lese for elevene og være støttende. Lærer A1 forteller at flere foreldre ikke lenger følger opp elevene fordi de hevder at barnet er gammelt nok til å klare seg selv. Videre hevder hen at en årsak til at foreldre ikke følger opp kan være fordi flere frykter at det barna trenger hjelp til er for vanskelig, og at de derfor ikke har kunnskap om temaet for å kunne hjelpe dem. Lærerne sender ikke hjem lekser elevene ikke har forutsetninger for å klare, hevder informant A2. A2 forteller at det viktigste er at foreldrene engasjerer seg i det barna gjør og følger opp. Deres uttalelser om at foreldre har innvirkning på elevenes lesemotivasjon, og i hvor stor grad de er motiverte for å lese samsvarer med Brandmo & Bråten (2021) sin teori, der ytre faktorer som blant annet foreldrestøtte er en sentral motivasjonsfaktor. Foreldrenes engasjement og deres involvering bidrar til økt motivasjon hos elevene (Baker et al., 1997, s. 69; Brandmo & Bråten, 2021, s. 214). Andre har ikke det i like stor grad. I tillegg til foreldre har også venner en påvirkning. Boktrender på BookTook påvirker særlig jentegjenger til å lese skjønnlitteratur, og flere kan oppleve at de faller utenfor dersom de ikke har lest det samme som de andre. Det kan derfor være nyttig som lærer å snu disse trendene til en ressurs for å skape lesemotivasjon blant flere elever.

PISA 2018 og Ipsos 2021 er undersøkelser som viser at det er en tydelig nedgang i lesing blant barn og unge. PISA 2018 viser at det var 21 prosentpoeng flere gutter enn jenter som ikke leste for fornøyselsens skyld (Roe, 2020, s. 112). Videre viser resultatene i forskningen gjort av Amundsen & Garmannslund (2015) at blant annet jenter har i større grad kjennskap til lesestrategier, og gutter sliter i større grad med å lese. Flere jenter ønsker å lese på papir, og det kan henge sammen med at flere jenter ønsker å benytte lesestrategier der de lager fargekoder, noterer på arket og trekker ut informasjon fra teksten, forteller lærerne fra Skole B. Guttene er mer motiverte for å lese tegneserier, mens jentene synes det er mer motiverende å lese bøker (Amundsen & Garmannslund, 2015, s. 13–14). Amundsen & Garmannslund (2015) sin forskning kan sees i sammenheng med Ipsos-undersøkelsen (2021) som viser at guttene er mer opptatt av at bøkene de leser har både tekst og bilde. Disse resultatene kan sees i sammenheng med det lærer C1 sier om at flere jenter leser skjønnlitteratur, mens flere gutter foretrekker å spille spill.

Videre mener lærer A2 at årsaken til at færre barn og unge leser kan ha sammenheng med at også færre voksne leser. Læreren trekker også frem at det er særlig fedre som ikke leser, og at

det er en større andel kvinner som leser litteratur. Videre hevder informanten A2 at dette er sammensatt, og kan være en mulig årsak til at færre barn leser. Det kan sees i lys av resultatene i Ipsos 2021, som viser at det var dobbelt så mange gutter som svarte at de ikke leste en eneste bok dette året. For å prøve å forsøke å motivere flere gutter til å lese forteller lærer B2 at det har kommet mange bøker som er tilpasset gutter de siste årene. Lærer B1 legger til at bibliotekaren er veldig opptatt av å presentere disse bøkene til guttene for å øke leseengasjementet hos flere. Lærerne fra Skole B opplever at guttene også er engasjerte når lærerne arrangerer leseprosjekter på skolen.

### 6.3 Hvilke sammenhenger ser lærerne mellom leseferdigheter og lesemotivasjon?

Lærerne fra Skole A forteller, som jeg skal utdype i kapittel 6.4, at den teknologiske utviklingen har ført til at vi lever i en «klikk»-verden, som igjen har ført til at lesing på skjerm blir veldig oppstykket og overfladisk. Dette er uavhengig av sjanger og hvilken plattform teksten leses på. En slik tilnærming til tekst gjør at elevene ikke blir lenge nok i teksten, og dermed oppnår de ikke en dypere forståelse. Lærerne mener at elevene overfører denne leseatferden også til lesing på papir. Skole A trekker frem at elevene ikke opparbeider seg den treninga som kreves for å lese viktige saker som har betydning for samfunnet, samt ha evne og forståelse til å se større sammenhenger. Alt henger sammen og elevene får en dårligere leseferdighet fordi alt skal være kort, enkelt og raskt å forstå. På den andre siden kan det være fordelaktig å lese på skjerm. Forskningsfunn viser at digitale tekster kan gi gode muligheter og tilpasse tekstpresentasjonen basert på individuelle forutsetninger og behov. Når digitale tekster har blitt tilpasset til individet har det resultert i en positiv innvirkning på dets forståelse og motivasjon (COST E-READ, 2018).

Videre viser lærerne en tydelig bevissthet til den negative utviklingen, og de arbeider for at elevene skal oppnå det Magnusson & Frønes (2020) skriver om, der et sentralt mål i skolen er å gi elevene tilstrekkelige leseferdigheter til å kunne delta i jobb og andre fritidssammenhenger i samfunnet. Skolen har derfor et ansvar for å legge til rette for at elevene utvikler gode funksjonelle leseferdigheter. Det innebærer at elevene lærer seg å lese alle slags tekster i ulike medier, både på skjerm og papir (Magnusson & Frønes, 2020, s. 80). Alle lærerne i min undersøkelse er veldig klar over denne utviklingen, og er bevisste på å benytte arbeidsmetoder og strategier som legger til rette for at elevene skal kunne utvikle leseforståelse og

tilstrekkelige leseferdigheter. En slik tilnærming finner støtte i Mills som skriver at lesing av multiple tekster krever at vi benytter andre lesestrategier for å forstå tekstens innhold. Multiple tekster kan være papirbaserte, digitale eller en kombinasjon av begge (Mills, 2016, s. 65–66).

Lærerne ser en tydelig sammenheng mellom leselyst og leseferdigheter. Noen av lærerne trekker frem at elever som har høy måloppnåelse i skolefag, også veldig ofte er de som leser. Denne gruppen har et rikt ordforråd som gjenspeiler seg i det muntlige og skriftlige. Sterke lesere forstår hensikten med teksten og budskapet. Denne gruppen klarer å se sammenhenger og trekke ut viktig informasjon. Elever som har svake leseferdigheter, strever med ordavkoding og leseteknikker. Denne gruppen mestrer ofte det helt konkrete, som kan innebære å hente ut informasjon i teksten. Dette gjenspeiler seg i det muntlige, trekker lærer B1 frem, og det samsvarer med Brandmo & Bråten (2021) sin teori. De skriver at det er en tydelig sammenheng mellom lesemotivasjon og leseferdigheter. Sterke lesere er i større grad motiverte, samt at de har en større utholdenhet i møte med avanserte tekster. Denne gruppen har en større leseforståelse og oppnår bedre leseferdigheter, i motsetning til elever som leser lite. Gruppen som leser lite, har ofte en lavere forståelse og er mindre motiverte (Brandmo & Bråten, 2021, s. 214).

Lærerne fra Skole A og B trekker også frem en annen konsekvens som følge av at færre leser. De opplever at det har blitt en større individualitet i samfunnet, og en likegyldighet overfor andre mennesker. Empatien og forståelsen for andre mennesker har blitt svekket, hevder de. Noen av lærerne ser også en sammenheng her mellom sterke og svake lesere, hvor elever som leser mye har en større empati og forståelse sammenlignet med de som leser lite. Funnene sammenfaller med teorien til Brandmo & Bråten (2021) og Magnussen & Frønes (2020) som viser at tilstrekkelige leseferdigheter er avgjørende for å få innsikt i og en forståelse av samfunnet, samt ha empati og forståelse for andre mennesker og deres livssituasjon. En slik tilnæringsmåte finner støtte i Rosenblatt sin teori om *estetisk lesing*, lesing av skjønnlitteratur, der oppmerksomheten er rettet mot opplevelsen leseren har under selve lesingen (Rosenblatt, 1994, s. 24–25). Det kan sees i lys av det lærerne fra Skole C forteller om at de jobber tverrfaglig, og leser skjønnlitteratur med et felles tema på tvers av fag. På bakgrunn av teorien jeg har vist til over og informantens uttalelser kan tverrfaglig arbeid åpne opp for at elevene kan lese tekster og fordype seg i et tema på tvers av fag. Det er med på å forsterke læringa og legge til rette for at elevene tilegner seg dybdelæring. På denne måten opparbeider elevene seg en bedre leseferdighet og en leseforståelse som de kan sette inn i en

samfunnskontekst. Denne dybdekunnskapen kan komme til nytte, og overføres til eget liv når elevene skal stå på egne ben.

## 6.4 Hvilke muligheter og utfordringer opplever lærerne når elevene leser på skjerm og papir?

Lærerinformantene er, i likhet med Støle, Mangen og Schwippert (2020), enig om at den teknologiske utviklingen har påvirket barn og unges lesekonisjon i en negativ retning. Særlig lærerne fra Skole A vektlegger utfordringene denne utviklingen gir. Informant A2 er opptatt av at samfunnet består av så mange impulser, og at barn og unge i dag vokser opp i en såkalt «klikk»-verden. Lærer A1 opplever at dagens elever ikke er opptatt av å gå i dybden, men leser overfladisk og stykkevis. Resultatene av «mode effect»-studien ledet av Mangen, gjort sammen med Lesesenteret, viser at elevene får en dypere leseforståelse ved å gjennomføre den nasjonale prøven på papir fremfor på skjerm. Skrollingen gir elevene en kollektiv overbelastning som gjør det utfordrende for elevene å få sammenheng og forståelse av teksten. Et annet funn er at elevene overfører tilnærmingen de har til tekst på sosiale medier og skjerm, over til lesing av lengre tekster på skjerm. Når elevene benytter strategier som overflatelesing og oppstykket lesing påvirker det elevenes leseforståelse (Støle et al., 2020, s. 10). Funnene samsvarer derfor med opplevelsene lærerne i min undersøkelse har av at elevene ikke lenger har konsentrasjon og ro til dybdelesing. I likhet med informantene fra Skole A hevder også lærerinformantene fra Skole B og C at sosiale medier stjeler mye av tiden og oppmerksomheten til elevene. På bakgrunn av denne samfunnsutviklingen er alle lærerne enige om at det er blitt enda viktigere å sette av tid til å lese lengre tekster på papir, uten andre forstyrrelser. Resultater fra PISA 2018 viser også at flere barn og unge foretrekker å lese på papir (Roe, 2020, s. 124). Lærer B2 trekker frem at det kan være nyttig å tilrettelegge for at elevene kan bevege seg bort fra pulten sin, og skape en situasjon i klasserommet som gir elevene ro og lyst til å lese, samt en god leseopplevelse.

Den teknologiske utviklingen er en påvirkende faktor, som vil si at vi leser mye på skjerm og ulike digitale plattformer. Derfor hevder lærere fra Skole B og C at det er like viktig å verdsette lesing på papir og på skjerm. Grunnet den teknologiske utviklingen er digitale verktøy en naturlig del av undervisningen. Lærer B1 trekker frem viktigheten av å anerkjenne det elevene leser uansett for å skape lesemotivasjon. På den andre siden sier informant A1 at elevene blir gjort oppmerksom på at de møter tekst overalt hele tiden. Hen stiller seg kritisk til dette fokuset



fordi mye av språket elevene møter på sosiale medier er muntlig, og ikke en del av det formelle skriftspråket. Likevel understreker noen av de andre informantene at lesing av aviser, nyheter og blogg er også å lese, og hevder et slikt fokus er med på å øke leselysten hos flere elever. Vi ser at forskning på dette feltet bidrar til å skape mer bevissthet rundt leseforståelse og dybdelesing (COST E-READ, 2018; Delgado et al., 2018; Delgado & Salmerón, 2021; Støle et al., 2020, s. 10).

## 7. Avslutning

Avslutningsvis er det sentralt å vise til problemstillingen min: *Hvordan arbeider lærere med leseforståelse og leselyst i et heterogent klasserom, og hvilke utfordringer ser de i leseopplæringen på ungdomstrinnet?* Det er også sentralt å angi de fire forskningsspørsmålene mine:

1. *Hvilke arbeidsmåter og læringsstrategier tas i bruk i forbindelse med lesing av skjønnlitteratur og sakprosa?*
2. *Hvilke faktorer kan elevenes motivasjon for lesing være påvirket av?*
3. *Hvilke sammenhenger ser lærerne mellom leseferdigheter og lesemotivasjon?*
4. *Hvilke muligheter og utfordringer opplever lærerne når elevene leser på skjerm og papir?*

Formålet med masteroppgaven har vært å få innsikt i hvordan norsklærere jobber med leseforståelse og leselyst i et heterogent klasserom i dag. Samfunnsutviklingen har ført til at vi leser både på papir og skjerm, og at vi leser mye, men på en annen måte enn tidligere. Derfor har jeg valgt å forske på hvordan lærere jobber for å få opp elevenes lesemotivasjon på ungdomstrinnet, og hvilke arbeidsmetoder de benytter. En større tilgang til digitale verktøy gjør at vi leser mye oppstykket tekst. Det kan være en årsak til at mange opplever det utfordrende å motivere elever til å lese lengre tekster. På bakgrunn av det har jeg derfor undersøkt hvilke utfordringer lærerne møter på i leseopplæringen, nærmere bestemt utfordringer omkring leseforståelse og leselyst.

### 7.1 Hovedfunn og sentrale sider fra drøftinga

Et funn er at teori og forskning er veldig på linje med lærersynspunktene, og lærerne kommer derfor ikke med noe overraskende og nytt i intervjuene. Lærerinformantene ser en likhet mellom leseferdigheter og lesemotivasjon. Elever som har et rikt ordforråd er ofte de som liker å lese, og det gjenspeiler seg også gjennom muntlig og skriftlig aktivitet. Lærerne forteller at

elever som har høy måloppnåelse i skolefag er ofte den elevgruppen som liker å lese. Denne gruppen har lest mye, og utviklet en empati og forståelse for andre mennesker. Det kan sees i lys av Rosenblatt (1994) sin teori, der skjønnlitterær lesing åpner opp for en estetisk tilnærming, der oppmerksomheten er sentrert direkte mellom leseren og teksten. Lesing av skjønnlitteratur gir opplevelseslesing fordi oppmerksomheten blir rettet mot den opplevelsen leseren har under selve lesingen (Rosenblatt, 1994). Elever som strever med ordavkodning og leseteknikker kan gå glipp av sentralt innhold i teksten. Det kan gå på bekostning av leseforståelsen, og eleven kan derfor oppleve det mindre motiverende å lese. Dette stemmer overens med Brandmo & Bråten (2021) sin teori, der de skriver at det er en tydelig sammenheng mellom lesemotivasjon og leseferdigheter. Det kan tyde på at sterke lesere er i større grad motiverte, og utholdende i møte med utfordrende tekster. Sterke lesere har også tilstrekkelige leseferdigheter, og god kjennskap til lesestrategier som hjelper dem til å forstå innholdet. Elever som strever med å lese og har svakere leseferdigheter mestrer det mer konkrete, som blant annet å finne informasjon direkte fra teksten.

Ifølge informantene jobber de med lesestrategier i større grad på 8.trinn for å skape nysgjerrighet og øke lesemotivasjonen blant elevene. Noen av skolene har et samarbeid med tXt aksjonen, og alle har et samarbeid med biblioteket. Formålet er å presentere et bredt utvalg av tekster, sjangre og temaer for elevene slik at alle finner litteratur de anser som fengende. Lærerne presenterer ulike lesestrategier og arbeidsmåter, og målet er at elevene etter hvert skal finne den eller de strategiene hen foretrekker. *Å lære å lære* og *bli i teksten* er tilnæringsmåter som lærerne nevner. Elevene er nødt til å kunne fordype seg i tekst, og lese for å lære på ungdomsskolen. *Å bli i teksten* handler om at elevene trener opp lesekondisjonen sin, og på denne måten får elevene innsikt i tekstens innhold over lengre tid som gir dybdelæring.

Informantene trekker frem prosessorientert lesing (Kulbrandstad, 2022) som en sentral strategi. I førfasen er det sentralt å aktivere elevenes forkunnskaper, og lærerne benytter derfor tilnærmingen «snakk sammen» i stor grad på 8.trinn for å skape nysgjerrighet omkring litteratur. Det underbygger teorien til Guthrie (2008), der elevene er avhengig av å ha forkunnskaper om et tema for å lykkes med leseopplæringen. Informantene forteller også at de benytter lesestopp underveis i lesingen. Lærernes tilnærminger finner støtte i Guthrie (2008), der han skriver at ved å lese variert og relevant litteratur, snakke om litteraturen og se bokens innhold i en større sammenheng oppnår elevene dybdeforståelse. Dybdeforståelse sørger for at elevene får forståelsesferdigheter og kunnskap, som øker elevenes

lesemotivasjon. Høytlesing er en annen strategi lærerne trekker frem. Det er en strategi mange barn og ungdommer liker (Hennig, 2017; Tønnessen, 2012). Alle elevene får tilgang til den samme teksten, og den samme teksterfaringen uavhengig av elevenes leseferdigheter. Strategien gir en fellesskapsfølelse som kan bidra til økt lesemotivasjon (Hennig, 2017). Videre kan en slik felles leseopplevelse sees i lys av Brandmo & Bråten (2021) sin teori, der lesing er en form for sosial aktivitet for mange. På bakgrunn av det samsvarer teorien med lærernes uttalelser om at høytlesing gir elevene en fellesskapsopplevelse, og er en strategi som bidrar til økt lesemotivasjon hos elevene.

Slik jeg har anvist til tidligere henger lesemotivasjon og leseferdigheter sammen. Jeg har som nevnt tidligere tatt utgangspunkt i Brandmo & Bråten (2021) sitt perspektiv på motivasjonsteorien, der motivasjon kan bli påvirket av faktorer i personen og faktorer i omgivelsene. Elevenes forventning om mestring innebærer vurdering av egen lesekompetanse, og deres selvbilde kan påvirkes i negativ grad dersom de opplever at de ikke mestrer det å lese i like stor grad som sine medelever. Noen av lærerinformantene hevder at en årsak til det kan være lesevansker, men de trekker også inn modning som en avgjørende faktor. Derfor er det viktig at leseopplæringen er basert på en plan skal gjennomsyre opplæringen fra barnehagen og videre i skoleløpet. Slik blir det lagt et godt grunnlag for å utvikle gode lesere og legge til rette for individuelle tilpasninger, som kan innebære å sette inn ressurser tidlig nok. Videre er det sentralt å se på faktorer i omgivelsene, hvor ytre motivasjon er en sentral faktor for læring. Indre motivasjon er fordelaktig for læring. Likevel må mange elever bli drevet av ytre motivasjon. Læreren blir trukket frem som en sentral motivasjonsfaktor av informantene, der de hevder at mange elever leser for å bli anerkjent og har et ønske om å «please læreren». På bakgrunn av det hevder informantene at læreren er en sentral faktor for elevenes lesing. Det samsvarer med Guthrie (2008) sin teori, der han skriver at elevene blir motivert til å yte sitt beste når de oppfatter at læreren kjenner dem godt nok til å kunne hjelpe dem å lære. Ytre motivasjonsfaktorer som venner og foreldre blir også nevnt av lærerinformantene og har betydning for elevenes motivasjon (Brandmo & Bråten, 2021). Mange elever blir drevet av ytre motivasjon, men målet med leseopplæringen er at elevene etter hvert skal finne gleden ved å lese, og bli indre motiverte.

Den teknologiske utviklingen har ført til at vi i dag leser på skjerm og på papir. Lesingen på skjerm er i større grad oppstykket og overflatisk hevder informantene, og deres oppfatning samsvarer med Støle et al. (2020) sin forskning. Denne tilnærmingen til tekst overfører elevene

når de skal lese lengre tekster på skjerm. Mange elever er ikke lenger opptatt av å gå i dybden. Videre hevder flere av informantene viktigheten av å verdsette begge ferdighetene, og anerkjenne det elevene leser uansett for å skape lesemotivasjon. Lesingens formål kan derfor være med på å avgjøre når elevene skal lese på skjerm, og når de skal lese på papir. Videre er det viktig som lærer å være bevisst på hvilke strategier som blir benyttet, da vi må bruke andre strategier når vi leser på skjerm og papir.

Teorien viser at den gode leseren har som regel god lesemotivasjon, og lærerne bekrefter dette. Likevel ønsker jeg å utfordre dette synet, og mener at det nødvendigvis ikke alltid er slik at elever som har gode leseferdigheter liker å lese. Denne spørsmålstillingen kan sees i lys av den tydelige nedgangen i lesing av lengre tekster, og en utvikling der vi i større grad leser stykkevis og overflatisk (COST E-READ, 2018; Delgado et al., 2018; Delgado & Salmerón, 2021; Støle et al., 2020). Lærer A1 viste en tydelig fortvilelse og frustrasjon over at færre leser lengre tekster, og at sosiale medier forårsaker at elevene leser i større grad stykkevis. Informant A1 sier altså at «[a]lt skal være kort, alt skal være enkelt, alt skal være raskt». Lærer A1 hevder at dersom denne utviklingen fortsetter vil det gjelde bare flere og flere elever, og det kan bli utfordrende for lærere i skolen å motivere elever til å lese mer, da det allerede nå er utfordringer knyttet til elevenes leseforståelse og leselyst. Likevel sier lærerne fra Skole B at det er viktig å anerkjenne elevenes lesing, uansett hva de leser, fordi det kan bidra til en mer positiv holdning til lesing.

Noen av lærerne sier altså at det er viktig å anerkjenne elevenes lesing, uansett hva de leser. På bakgrunn av motsetningene ovenfor er det interessant å diskutere om økt aksept for lesing på skjerm, kan motarbeide et ønske om dybdelæring. Lærerne fra Skole B og C aksepterer endringen i større grad og prøver å snu om å se på begge ferdighetene som en ressurs. Støle et al. (2020) sin forskning, samt informantenes uttalelser, om at det er nyttig å benytte BookTok og digitale verktøy som en ressurs i undervisningen, viser at lærerne forsøker å strekke seg til elevenes verden. Jeg mener at det er positivt fordi informantene prøver å tilrettelegge og tilpasse undervisningen til elevene i tråd med utviklingen. Når elevene får anerkjennelse for å ha lest noe de finner interessant eller engasjerende, kan dette øke motivasjonen og lysten til å lese mer. Samtidig kan elevene oppnå dybdelæring ved å lese på skjerm, men de er avhengig av å få kjennskap til hvilke strategier som er hensiktsmessig å benytte. Det er ikke nødvendigvis slik at lesing på skjerm motarbeider dybdelæring. Det kan avhenge av hva slags type lesing som foregår og hvilken tilnærming eleven benytter. Skjermen kan være et nyttig

verktøy for å hjelpe eleven med å oppdage nye kilder og ressurser, samt å samhandle med teksten på måter som kan styrke elevenes forståelse og refleksjon (OECD, 2021, s. 27).

Ettersom barn og unge i de nordiske landene er blant de som har endret sine holdninger til lesing mest i negativ retning de siste årene, kan det se ut til at de gode leserne også vil foretrekke overflatelesing av digitale tekster på sikt. Tradisjonelle leseaktiviteter blir mindre attraktive, og de nordiske landene, som har størst tilgang til digitale verktøy, viser en tydelig tilbakegang. PISA-resultatene viser som nevnt at det er tydelig kjønnsforskjeller, og jentene er i større grad positive til lesing. Til tross for det viser resultatene at også de finske jentene, som skårer høyest, trolig blir påvirket av samfunnsendringene der mobiltelefonen og internett har fått stor plass (Roe, 2020). Resultatene kan også sees i sammenheng med det Støle et al. (2020) skriver, der sterke jenter skårer dårligere ved lesing på skjerm. Informantene trekker frem at særlig jenter foretrekker å lese på papir, og benytte lesestrategier der de kan gjøre markeringer direkte på arket. Som følge av resultatene til Støle et al. (2020) og informantenes erfaringer, kan en årsak til at jentene skårer lavere på digitale prøver være fordi det krever at de benytter andre strategier når de leser på skjerm.

På bakgrunn av funnene er det viktig å benytte begge tilnærmingene i skolen, både å lese lengre tekster på skjerm og på papir. Likevel kan det være vanskelig å stoppe denne samfunnsutviklingen, som vil si at også de sterke leserne går over til å lese på skjerm på fritiden. Vi som lærere burde finne verktøy og strategier som elevene kan benytte når de leser på skjerm, og på denne måten kan vi hjelpe elevene med å få best mulig forståelse av tekstinnholdet de leser uavhengig av om de leser på skjerm eller på papir.

## 7.2 Begrensning og videre forskning

I mitt forskningsprosjekt har jeg som nevnt intervjuet seks lærerinformanter for å få tilgang til deres kunnskaper og erfaringer omkring lesemotivasjon. Slik jeg kommenterte i metoddelen er datainnsamlingen min basert på et utvalg, og viser bare et lite bilde av en større sammenheng. Dataene kan ikke generaliseres fordi materialet er avgrenset, og et kvalitativt forskningsintervju er ikke en nøytral metode som er upåvirket av konteksten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 117). Likevel kan funnene mine ha overføringsverdi til lignende situasjoner.

Basert på funnene mine kan det forskes mer på hvordan lærere arbeider med leseforståelse og leselyst, samt hvilke utfordringer de ser i leseopplæringen. For å få større innsikt i leseopplæringen kan det være interessant å intervjuere lærere på barnetrinnet, og flere lærere på ungdomstrinnet. Jeg har forsket på hvilke arbeidsmåter og strategier lærerne benytter for å øke elevenes lesemotivasjon. Videre kan det være nyttig å forske enda mer på hvilke lesestrategier som er hensiktsmessig å bruke ved lesing på skjerm, samt fordeler det gir. Det er med på å skape en enda større bevissthet hos lærerne på dette området, og legger til rette for at vi får mer kunnskap og kompetanse på feltet. I tillegg hadde det vært interessant om det hadde blitt forsket mer på det digitale som trussel for langlesingen, fordi «[a]lt skal være kort, alt skal være enkelt, alt skal være raskt». Sett i et samfunnsperspektiv har det blitt en gjennomgående trend der færre ungdommer leser lengre tekster, og et nytt politisk fokus har blitt igangsatt der regjeringen ønsker å sette i gang tiltak for å øke leselysten blant den norske befolkningen. Et fokus om å øke leseengasjementet er stadig på agendaen, og det kan tyde på at vi trenger enda mer forskning omkring dybdelesing, for at flere skal lese lengre tekster.

## 8. Litteraturliste

- Amundsen, M-L. & Garmannslund, E.P. *Leseferdigheter og motivasjon for lesing på ungdomstrinnet*. (2015). Norsk Tidsskrift.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/leseferdigheter-og-motivasjon-for-lesing-pa-ungdomstrinnet/>
- Anmarkrud, Ø. & Brandmo, C. (2021). Engasjerende leseundervisning. I B. Grøver & I. Bråten (Red.), *Leseforståelse i skolen: Utfordringer og muligheter* (s. 227–240). Cappelen Damm Akademisk.
- Baker, L., Scher, D., & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for Reading. *Educational psychologist*, 32(2), 69–82.  
[https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1207/s15326985ep3202\\_2](https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1207/s15326985ep3202_2)
- Bakken, J. (2020). Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen. Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære? I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *I like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 250–274). Universitetsforlaget.  
<https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020>
- Brandmo, C. & Bråten, I. (2021). Om lesemotivasjon. I B. Grøver & I. Bråten (Red.), *Leseforståelse i skolen: Utfordringer og muligheter* (s. 213–226). Cappelen Damm Akademisk.
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse – innledning og oversikt. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse: lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 9–19). Cappelen akademisk forlag.
- COST. European cooperation in science and technology. (2018, 3.-4. oktober). *COST E-READ Stavanger-deklarasjonen: Om lesingens fremtid*. [https://ereadcost.eu/wp-content/uploads/2019/03/StavangerDeclaration\\_NO\\_AM.pdf](https://ereadcost.eu/wp-content/uploads/2019/03/StavangerDeclaration_NO_AM.pdf)



- Delgado, P. & Salmerón, L. (2021). The inattentive on-screen reading: Reading medium affects attention and reading comprehension under time pressure. *Learning and Instruction*, 71, Artikkel 101396. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101396>
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R. & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23–38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- Douglass, J. E., & Guthrie, J. T. (2008). Meaning is motivating: Classroom Goal Structures. I J. T. Guthrie (Red.), *Engaging adolescents in reading* (s. 17–32). Corwin Press. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hilhmr-ebooks/reader.action?docID=1994152>
- Foley, L.J. (2012). Constructing the respondent. I J. F. Gubrium, J.A. Holstein, A.B. Marvasti & K.D. McKinney (Red.), *I Handbook of interview research: The complexity of the craft*. (2. Utg., s. 305–315). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Frønes, T. S. & Jensen, F. (2020). Introduksjon: Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *I like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 10–20). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020>
- Grøver, V. & Bråten, I. (2021). Hvorfor en bok om leseforståelse? I B. Grøver & I. Bråten (Red.), *Leseforståelse i skolen: Utfordringer og muligheter* (s. 15–25). Cappelen Damm Akademisk.
- Gundersen, D. (2021, 7. november). Heterogen. *I Store norske leksikon*. <https://snl.no/heterogen>
- Guthrie, J. T. (2008). Reading Motivation and Engagement in Middle and High School: Appraisal and Intervention. I J. T. Guthrie (Red.), *Engaging adolescents in reading* (s. 1–16). Corwin Press. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hilhmr-ebooks/reader.action?docID=1994152>

Hari, J. (2023). *Stjålet fokus*. Cappelen Damm.

Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturredidaktikk* (2. utg.). Gyldendal Akademisk forlag.

Ipsos. (2021). *Ipsos barn og unge 2021*. <https://forleggerforeningen.no/wp-content/uploads/2022/06/Ipsos-barn-og-unge-2021.pdf>

Jensen, F., Kjærnsli, M., Björnsson, J. K. & Pettersen, A. (2020). Gir norsk skole alle elever like muligheter til å bli gode lesere? I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 222–241). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020>

Kulbrandstad, I. L. (2022). *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver* (3. utg.). Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del?kode=nor01-06&lang=nob>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave). Gyldendal akademisk.

Magnusson, C. G. & Frønes, T. S. (2020). Norske elevers kunnskap om strategier for leseforståelse. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 79–106). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020>

- Mills, K. A. (2016). *Literacy theories for the digital age: Social, critical, multimodal, spatial, material and sensory lenses*. Bristol: New perspectives on language and education.
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 50–67). Universitetsforlaget.
- Neteland, R. & Aa, L. I. (2020). Å designe og gjennomføre eit forskningsprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 12–24). Universitetsforlaget.
- Nettskjema. (u.å). Hentet 10.november 2022 fra <https://nettskjema.no>
- Nokes, J. D., Dole, J. A. & Hacker, D. J. (2007). Teaching High School Students to Use Heuristics While Reading Historical Texts. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 492–504. <https://psycnet.apa.org/fulltext/2007-11761-003.pdf>
- OECD. (2021). *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*, PISA. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
- Penne, S. (2012). Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 163–174). Universitetsforlaget.
- Phil, J. (2018). Skolebiblioteket i framtidens skole. I L. H. Hjellup (Red.), *Skolebiblioteket: Læring og leseglede i grunnskolen* (s. 21– 47). Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen. Cappelen Damm Akademisk.
- Regjeringa. (2022, 6. oktober). *Statsbudsjettet 2023: Satsar meir for å få fleire til å lese bøker*. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/satsar-meir-for-a-fa-fleire-til-a-lese-boker/id2931622/>

- Riis-Johansen, M. O. (2020). Samtaleanalyse som norskdidaktisk forskningsmetode. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 90–112). Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 107–134). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020>
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The Reader the text the poem: The transactional theory of the literary work; With a new preface and epilogue*. Southern Illinois University Press.
- Sharif, G. (2020). *Hør her 'a*. Cappelen Damm.
- Strømsø, H. I. (2007). Høytlesing, hurtiglesing og leseforståelse – en historie om lesing og forskning om leseforståelse. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse: lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 20–44). Cappelen Damm Akademisk.
- Støle, H., Mangen, A., & Schwippert, K. (2020). Assessing children's reading comprehension on paper and screen: A mode-effect study. *Computers & Education*, 151, 103861. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103861>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tønnessen, E.S. (2012). Å lede elever inn i teksten. I A-M. Bjorvand & E.S. Tønnessen (Red.), *Den andre leseopplæringa : utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (s. 131–149). Universitetsforlaget.
- 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. 250–274). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020>

## 9. Vedlegg 1: Søknadskjema til NSD



[Meldeskjema](#) / [Leseforståelse og leselest på ungdomstrinnet](#) / Vurdering

### Vurdering av behandling av personopplysninger

<b>Referansenummer</b> 312605	<b>Vurderingstype</b> Standard	<b>Dato</b> 20.09.2022
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

**Prosjekttittel**  
Leseforståelse og leselest på ungdomstrinnet

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for humanistiske fag

**Prosjektansvarlig**  
Tove Sommervold

**Student**  
Andrea Ask Haakensen

**Prosjektperiode**  
03.10.2022 - 26.06.2023

**Kategorier personopplysninger**  
Alminnelige

**Lovlig grunnlag**  
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 26.06.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**  
OM VURDERINGEN  
Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personverregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

**VIKTIG INFORMASJON TIL DEG**  
Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**  
Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 26.06.2023.

**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**  
Personverntjenester 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

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte 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 tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester 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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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 oss 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/fyller-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Markus Cellussen

Lykke til med prosjektet!

## 10. Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeskjema

### **Vil du delta i forskningsprosjektet ”Leseforståelse og lese lyst på ungdomstrinnet”?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innblikk i hvordan lærere arbeider med leseforståelse og lese lyst på ungdomstrinnet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med denne studien, som er en masteroppgave ved Høgskolen i Innlandet, er å innhente informasjon om hvilke arbeidsmåter og læringsstrategier som tas i bruk i forbindelse med lesing av skjønnlitteratur og sakprosa. Norske elevers lesevaner og holdninger til lesing har utviklet seg i negativ retning siden PISA 2000. Svært få elever leser ikke skjønnlitteratur eller sakprosa på fritiden, og flere opplever det som tidkrevende. På bakgrunn av dette ønsker jeg å undersøke hvordan lærere kan legge til rette for at flere elever oppnår leseglede og lese lyst i større grad. Min problemstilling er følgende:

*Hvordan arbeider lærere med leseforståelse og lese lyst i et heterogent klasserom, og hvilke utfordringer ser de i leseopplæringen på ungdomstrinnet?*

Denne problemstillingen er utgangspunktet for min intervjuguide, og utvalget av spørsmålene er gjort i samarbeid med faglærer.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg ønsker å intervju totalt seks lærere for å få innsikt i hvordan disse lærerne arbeider med lese lyst og lese motivasjon i skolen. Utvalgs kriteriene har derfor vært at informantene må ha erfaring og kunnskap om forskningsområdet. Din skole er tilfeldig valgt, og jeg har innhentet tillatelse til å invitere deg til dette prosjektet fra skoleledelsen ved din skole.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Datainnsamlingen vil foregå gjennom gruppeintervjuer av lærere (to personer per intervju). Studenten vil gjennomføre gruppeintervjuene, og hvert intervju vil ha en varighet på inntil 60 minutter. Studenten



skal gjennomføre et semi-strukturert intervju der det blir stilt spørsmål knyttet til tematikken. Svarene dine registreres i et lydopptak som blir gjort under intervjuet.

#### **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.

Personopplysningene vil være tilgjengelig for meg, studenten som gjennomfører forskningen, og kan deles med veilederen som er prosjektansvarlig. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Alle dokumenter som inneholder personopplysninger vil være innelåst når jeg ikke arbeider med prosjektet. Det er for å ivareta konfidensialiteten. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

#### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 26. juni 2023.

Personopplysningene og opptakene vil umiddelbart etter denne datoen bli makulert og slettet.

#### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har Personverntjenester 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:

- Prosjektansvarlig, Tove Sommervold, på epost ([tove.sommervold@imm.no](mailto:tove.sommervold@imm.no)) eller på telefon: 62517631.
- Student, Andrea Ask Haakensen, på epost ([andrea.haakensen@hotmail.com](mailto:andrea.haakensen@hotmail.com)) eller på telefon: 48309420

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

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Tove Sommervold  
(Forsker/veileder)

Andrea Ask Haakensen

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Leseforståelse og leselyst på ungdomstrinnet*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i gruppeintervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 11. Vedlegg 3: Intervjuguide

### Intervjuguide

#### Utdanningsbakgrunn

- Hva er deres utdanningsbakgrunn? (grunn- og videreutdanning, kurs)
- Hvor lenge har dere arbeidet som norsklærere på ungdomstrinnet?
- På hvilke/ hvilket årstrinn underviser dere dette skoleåret?
- Hvilke lærebøker og antologier bruker elevene dette skoleåret?

#### Motivasjon for lesing

- Hvordan arbeider du som lærer med leseforståelse og leselyst i klasserommet?
- Hvilken sammenheng ser du som lærer mellom leseengasjement og leseferdigheter?
- Hva gjør du som lærer for å få med *alle* eller så mange som mulig av elevene i et heterogent klasserom?

#### Oppfatninger om lesing

- Hva mener du at det å kunne lese vil si, når det gjelder ungdomsskoleelever?
- Hva kjennetegner gode/svake lesere i ungdomsskolen?
- Hva vil du oppnå for elevene dine når det gjelder lesing?
- På hvilke måter mener du det er relevant å snakke om lesing i norskfaget?
- Hva mener du at de endrede lesevanene, som innebærer at elever sjeldnere leser lengre tekster, kan ha å si for elevenes læring og opplevelser?

#### Leseopplæring

- Hvilke arbeidsmåter og læringsstrategier tas i bruk i forbindelse med lesing av skjønnlitteratur og sakprosa?
- Hvordan legger du opp undervisningen slik at elevene får en likeverdig leseopplæring med utgangspunkt i elevbakgrunn, deres utgangspunkt for læring og faglige prestasjoner?
- Hva kan være ulikt på 8. og 10. trinn f.eks., og hva tenker dere om progresjon i arbeidet med lesing gjennom de tre årene?

**Fritidslesing**

- Hvordan kan du som lærer legge til rette for at flere elever leser mer også på fritiden?
  - o Skole/hjem - samarbeid?
  - o Jevne ut sosiale forskjeller?

**Digital lesing kontra papir**

- Opplever du som lærer at skjønnlitteratur og sakprosa kan bidra til å konkurrere med sosiale medier som barn og unge blir eksponert for hele tiden. Hvorfor? Hvorfor ikke?
- Er det flere elever som synes det er mer motiverende med digital lesing enn med lesing på papir? Hvorfor/hvorfor ikke?

**Lesing i LK20**

- Legges det opp til lesing på en ny/annerledes måte i LK20? Lesing digitalt/på papir, lesestrategier etc.?
- Hvordan vil du si at lesingen blir vektlagt i læreplanen?
- Har dere en satsning på lesing på skolen?