

Marion Gimsøy Stavsøyen

Sommerlesing

En analyse av sommerkampanjen LeseKnappen 2012

Masteroppgave i nordisk litteraturvitenskap

Trondheim, høsten 2013

Institutt for språk og litteratur

Humanistisk fakultet

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Revidert utgave, januar 2014

Takk

Til mine veiledere Henning Fjørtoft og Marte Engdal som har vært kritiske, analytiske, vurderende, motiverende, engasjerte og forståelsesfulle, som har fulgt min utvikling som skrivende menneske og bidratt til utviklingen av et skrive-jeg og et lærer-jeg. Våre samtaler har alltid løftet meg.

Kjære Rune, som passer guttene hele tiden så jeg skal få gjort mitt. Min kjæreste, partner, kranglefant og forsvarer. Det fins ikke ord for å beskrive betydningen av det du har gjort for at jeg skulle kunne gjennomføre dette. Takk for at du er den du er. <2

Takk til mine sønner Johannes og Elias, som har vært min indre motivasjon, mine bråkebøtter og superstjerner. Uten dere hadde jeg ikke gjennomført dette. Dere er alt!

Takk til mamma og pappa for bokhylla hjemme med Bjørneboe og Hamsun, Steinbeck og Greene. Det la grunnlaget for de uunnværlige forutsetningene jeg trengte for å kunne gjennomføre studiene mine. Jeg har alltid vært stolt av dere. Takk for at dere er stolte av meg.

Geir Frode. Jeg er fullstendig overbevist om at jeg har den beste storebroren i verden! Din entusiasme og tro på meg har betydd så mye. Unnskyld at jeg ble først. Gleder meg til å lese din!

Takk Gunveig og Roger for vennskap, naboskap og slektskap. Guttene kunne ikke hatt bedre farmor og farfar. Dere stiller alltid opp for både dem og meg.

Takk til ulike medstudenter gjennom mange år som har inspirert meg og gitt meg troen på at jeg også kan. En spesiell takk til Linda som har spilt en viktig rolle i slutfasen, jeg vet ikke hva jeg skulle gjort uten deg. Og til Silje Alise, som alltid er tilgjengelig for en prat når det behøves, og som forstår utfordringene i balansen mellom å være mamma og å være meg.

Takk til Eli på instituttet. Man må aldri la en anledning til å takke Eli gå ubemerket hen. I mange år har Eli vært en livredder. En som gråter når du gråter og ler når du er glad. Tusen takk for all forståelse. Uten tvil en av instituttets mest dedikerte medarbeidere.

Takk til mine samarbeidsskoler for at dere så villig ga meg en fot innenfor i deres hverdag. Takk alle barna for de gode samtalene vi hadde om lesing! Det endte opp med å bli det viktigste av alt.

Takk til Trondheim folkebibliotek for et spennende oppdrag og for at jeg har fått se biblioteket innenfra. Det har vært spennende og utviklende! En spesiell takk til Mari Aakerøy for at jeg fikk bruke den fine leseknappdragen på omslaget.

Marion Gimsøy Stavsøien

Trondheim, 15. november 2013

Innhold

Takk	3
1. Introduksjon	7
Målsettinger og forskningsspørsmål	7
Bibliotekets mandat	8
Gjennomføring av Leseknappen 2012	8
Tidligere forskning - læringstap og effekten av sommerlesing	9
Leseforskning i Norge	11
Nasjonale kartleggingsprøver i lesing og Leseknappen	12
2. Teori og begreper	15
Hva er lesekompetanse?	15
Hva er lesemotivasjon?	18
3. Metode	21
Metodetriangulering	21
Kvantitativ metode – diagnostiske prøver	22
Kvalitativ metode – semistrukturert intervju	24
Spørsmålsformulering	26
Utvalg av informanter	27
4. Analyse av kartleggingsprøvene	29
Andreas	29
Berit	32
Didrik	34
Randi og Stine – komparativ analyse av posttester	38
Oppsummering	39
5. Analyse av intervjuene	41
Motivasjon	41
De signifikante andres påvirkningskraft	41
Boller, brus og dataspill	42
Lesing som identitetsskaper	42
Leseknappkampanjen	43
Lesekompetanse	44
Å begynne rett på og bli ferdig så fort som mulig.	44
Kompetente førlesere	45
Å lese så hele nabolaget hører det	46

Det er lettere å lese inni seg enn høyt	46
Lesing som en sosial aktivitet	46
De vanskelige ordene – strategier	46
Etter lesingen	47
Oppsummering	48
6. Oppsummering og tendenser	51
Kartleggingsprøvene	51
Intervjuene	52
Tendenser og svar	54
Veien videre	56
Litteraturliste	59
Vedlegg	62
Påmeldingsskjema Leseknappen	i
Intervjuguide	ii
Samtykkeerklæring	iii

1. Introduksjon

Dette er en masteroppgave som bygger på et oppdrag gitt av Trondheim folkebibliotek. Oppdraget bestod i å analysere sommerlesekampanjen Leseknappen, slik den ble gjennomført i 2012. Arbeidet med oppgaven startet i mai 2012 og har pågått inntil november 2013. Mai til september 2012 ble brukt på datainnsamling, noe som førte til et stort materiale som ligger til grunn for analysen. Flere aktører har vært involvert i datainnsamlingsprosessen, representanter for Trondheim folkebibliotek, rektorer, lærere og elever ved to grunnskoler i Trondheim kommune, og undertegnede. Når denne endelige masteroppgaven foreligger har det gått halvannet år siden arbeidet med oppgaven startet. Formålet med analysen har vært å undersøke hvorvidt og i hvilken grad bibliotekets målsettinger med kampanjen Leseknappen blir nådd. I forlengelse av dette har det vært et mål å si noe om konsekvenser av de funnene som er gjort, om disse kan brukes i det videre arbeidet med kampanjen, og overføres til andre lignende prosjekter.

Hver sommer arrangeres lesestimuleringskampanjen Leseknappen i regi av Trondheim folkebibliotek. Det hele startet som et spontant initiativ like før skoleslutt 2011, og kampanjen ble i 2013 arrangert for tredje gang. Kampanjen er et ledd i satsingen «Leseløftet» som er en satsing hvis mål er «å initiere og utvikle tiltak som kan øke lesekompetansen i hele befolkningen» (Nasjonalbiblioteket, 2010). Målet med Leseknappen er å stimulere barn til lesing i sommerferien, og målgruppen er barn i barneskolen. I 2012 søkte biblioteket om prosjektmidler fra Nasjonalbiblioteket og fikk tildelt en sum der en del av midlene skulle brukes på å engasjere en masterstudent for å evaluere prosjektet. Stillingen ble utlyst våren 2012, undertegnede fattet interesse for prosjektet og fikk stillingen. Med egne barn som deltok i Leseknappen 2011, og med en iboende interesse for lesing, både på det personlige plan og som framtidig norsklærer, var det både personlig og faglig interessant å undersøke hvorvidt denne typen lesesatsing gir en målbar effekt på barns lesemotivasjon og leseforståelse.

Målsettinger og forskningsspørsmål

Trondheim folkebiblioteks målsettinger med kampanjen Leseknappen 2012 ble formulert i en prosjektsøknad til Nasjonalbiblioteket på slutten av 2011. Der står følgende:

Målet er å øke lesekompetansen hos barn gjennom leseprosjekt i sommerferien. Delmål 1: Å få elevene på 1.-7. trinn til å delta i lesekampanjen sommeren 2012, målet for noen av elevene er å knekke lesekoden, for andre å utvikle leseferdighetene, for de eldste å bli bedre på mengdelesing. Delmål 2: Å få målt effekten av kampanjen gjennom å teste elevenes leseferdigheter før og etter (Danielsen, 2011).

Disse målsettingene la grunnlaget for en dialog mellom biblioteket og undertegnede i utformingen av prosjektet. Av denne dialogen ble det utledet to forskningsspørsmål:

1. Har deltakelse i sommerleseprosjektet Leseknappen noen effekt på deltakernes lesekompetanse?
2. Har deltakelse i sommerleseprosjektet Leseknappen noen effekt på deltakernes lesemotivasjon?

Min målsetting er å beskrive, analysere og drøfte tendenser som har blitt avdekket i arbeidet med undersøkelsen. Masteroppgaven er delt inn i totalt seks kapitler. Før jeg går inn i funnene vil jeg videre i kapittel en presentere og diskutere tidligere forskning. I kapittel to gjør jeg rede for teorier og begreper som har vært med på å forme undersøkelsen. Så vil jeg i kapittel tre presentere metodene jeg har benyttet og de ulike utfordringene som kan oppstå i arbeidet med en slik undersøkelse, før jeg går over til presentasjon og analyse av funnene i kapittel fire og fem. Til avslutning vil jeg i en oppsummerende analyse i kapittel seks drøfte disse funnene opp mot forskningsspørsmålene og vise hvilke svar jeg har kommet fram til og konsekvensene av disse.

Bibliotekets mandat

Arbeidet med dette prosjektet har reist spørsmål om hva som skal være bibliotekets mandat. Skal biblioteket fokusere på å stimulere til leselyst, eller skal biblioteket også bidra til leseopplæring? Lov om folkebibliotek gir et svar på dette, men svaret gir også rom for tolkning. I lov om folkebibliotek §1 står følgende:

Folkebibliotekene skal ha til oppgave å fremme **opplysning, utdanning** og annen **kulturell virksomhet** gjennom informasjonsformidling og ved å stille bøker og annet egnet materiale gratis til disposisjon for alle som bor i landet. Det enkelte bibliotek skal i sine tilbud til barn og voksne legge vekt på kvalitet, allsidighet og aktualitet. Virksomheten skal være utadrettet, og tilbudene skal gjøres kjent (Kulturdepartementet, 1985).

Ifølge denne paragrafen er bibliotekets rolle først og fremst å stille informasjon til rådighet for forbrukerne. De skal ikke *drive* utdanning, de skal *fremme* utdanning. Det er imidlertid ikke noe klart skille mellom disse to. Det kan uansett sies at Leseknappen er et leseprosjekt i tråd med dette mandatet.

Gjennomføring av Leseknappen 2012

Før skoleslutt sommeren 2012 ble alle elevene på 1.-7. trinn i Trondheim kommune invitert til å delta i Leseknappen. Denne invitasjonen distribuerte biblioteket gjennom skolene i kommunen. Alle fikk et leseskjema der de skulle fylle inn personalia og hvilke bøker de leste i ferien.¹ I midten av september ble lesingen premiert på flere bokfester rundt om på filialene, og

¹ Vedlegg 1

på hovedbiblioteket i Trondheim sentrum. Alle barna som deltok og leverte inn skjemaet sitt ble invitert til festen. Bokfesten ble åpnet på høytidelig vis med snorklipping og trompetfanfare. Barna fikk bronseknapp for å ha lest fire bøker, sølvknapp for åtte, og gull for 12 eller mer. Hvilke bøker man leste var ikke viktig, men at man hadde lest. Forfatterne Bjørn Ingvaldsen og Camilla Kuhn besøkte festene og leste utdrag fra sine bøker. Festene var organisert slik at barn fra 1.-4. trinn gikk på fest med Camilla Kuhn, og barn fra 5.-7. trinn gikk på fest med Bjørn Ingvaldsen. Disse grensene var imidlertid noe flytende, da søsken i ulike alder valgte å delta på samme fest. Etter åpningen var det utdeling av knappene i de tre valørene, og servering av boller og brus, før forfatterne gjorde entre. Hver enkelt fest varte cirka en time.

Tidligere forskning - læringstap og effekten av sommerlesing

Begrepet sommerlesing gir ulike assosiasjoner. I dagligtalen forbindes det gjerne med pocketbøkene du har med ferie, det du leser på flyet, stranda og på verandaen en mild sommerkveld. Sommerlesing som et begrep i forbindelse med forskning er imidlertid ikke så etablert på norsk. Internetsøk på ordet «sommerlesing» leder deg gjerne til en tabloid avisartikkel om hvilke bøker du bør ha med på ferie. Søker du derimot på «summer reading» kommer det opp en rekke akademiske artikler som alle på et eller annet vis berører det samme; *fenomenet* sommerlesing som forebygging av det man kan kalle et *læringstap* om sommeren. I USA er det gjort et stort forskningsarbeid på feltet, og fokus er ofte: Hvordan bruke sommerlesing aktivt for å unngå et læringstap som resultat av den lange skoleferien?

Med læringstap menes det tapet i kunnskap og ferdigheter som gjerne oppstår hos grupper av elever i løpet av en lang sommer uten læringsarbeid. Forskning på denne typen læringstap har vært gjort siden tidlig på nittenhundretallet. En metaanalyse av trettini empiriske studier av læringstap om sommeren, foretatt av Cooper, Nye, Charlton, Lindsay og Greathouse (1996), viser at det mest omfattende læringstapet forekommer i matematikk. Selv om læringstapet i lesekompetanse er betydelig lavere enn det i matematikk har Cooper og hans kolleger klart å påvise forskjeller hos elever med en sterk sosioøkonomisk bakgrunn og elever med en svak sosioøkonomisk bakgrunn. I deres historiske gjennomgang av de ulike undersøkelsene som ligger til grunn for deres metaanalyse, beskrives resultatene fra blant annet Heyns studie fra 1978 som undersøkte forskjeller i lesekompetanse før og etter sommeren. Cooper og kollegene beskriver her at:

Heyns found not only that going to school did indeed improve achievement but also that summer learning is "considerably more dependent on parental status than is learning through the school year." (p.93). In her data, summer vacation widened the gap in achievement between rich and poor, and between White and Black (Cooper et al., 1996, s. 243).

Heyns (1978) sluttet dermed med at sommerferien bidro til økte forskjeller i prestasjoner mellom fattig og rik, hvite og fargede. Videre i den historiske gjennomgangen vises det til Johns og Vacca som gjennomførte en komparativ analyse av leseforståelse og vokabular hos 640 elever i 1984:

Johns and Vacca (1984) compared the spring and fall reading comprehension and vocabulary scores separately for 640 boys and girls in Grades 1 through 7. Thus, two test scores were compared for each of 14 independent samples of students. Overall, vocabulary scores improved while reading comprehension scores generally declined (Cooper et al., 1996, s. 246).

Johns og Vacca (1984) fant at vokabularet økte, mens leseforståelsen generelt gikk tilbake i løpet av sommeren. Cooper og kollegene hans fortsetter videre å presentere en rekke studier på læringstap og sommerlæring fra 70-tallet til 90-tallet. Konklusjonen i deres metaanalyse av 39 undersøkelser er at leseferdigheter ser ut til å bli bedre hos elever med sterk sosioøkonomisk bakgrunn, mens de forringes hos elever fra hjem med lavere økonomisk inntekt (Cooper et al., 1996, s. 264-265).

I analysen av Leseknappen 2012 gjøres ingen forsøk på å trekke slutninger basert på sosioøkonomisk bakgrunn. Det er heller ikke en undersøkelse som setter seg fore å påvise et læringstap hos elever over sommeren. Tvert imot er målet å undersøke om et lesestimuleringstiltak i form av Leseknappen 2012 fremmer lesekompetanse og lesemotivasjon. Forskningsstudien Cooper og hans kolleger (1996) har foretatt er likevel interessant og relevant, fordi den avdekker at vi i Norge har upløyd mark på det som viser seg å være et stort forskningsfelt. Om Leseknappen er et leseløft eller læringsløft, eller en motgift mot et slikt sommerlæringstap blir slik to sider av det som kan synes å være samme sak.

I de senere års forskning på læringstap i løpet av sommeren er det gjort flere undersøkelser av typen aksjonsforskning i USA. Med aksjonsforskning menes det at «fokus er rettet både mot handlinger, for eksempel bruk av gruppearbeid i klasseromsundervisning, og mot forskning rundt selve handlingene» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 115). Fokus i disse undersøkelsene har nettopp vært å gjennomføre sommerlesekampanjer for om mulig å kompensere for de sosioøkonomiske forskjellene og dermed minimere læringstapet. James S. Kim ved Harvard university har gjennomført flere slike undersøkelser, blant annet den eksperimentelle studien *Scaffolding voluntary summer reading for children in grades 3-5: An experimental study* (2008) sammen med Thomas G. White fra universitetet i Virginia. Kim og

White (2008) viser i introduksjonen til forskningsrapporten til National Reading Panel (NRP) og dets metaanalyse av fjorten studier.

The NRP reviewed 14 experimental and quasi-experimental studies and found little evidence that giving children more books and encouraging them to read more improved reading achievement. However, the NRP assumed an "agnostic" position on the merits of voluntary reading, suggesting that the dearth of experimental evidence "does not mean that procedures that encourage students to read more could not be made to work – future studies should explore this possibility" (p.3-28). Thus, the NRP left open the possibility that voluntary reading could be made more effective and encouraged researchers to pursue the question of how (Kim & White, 2008, s. 2).

NRP har med andre ord sluttet med at frivillig lesing ikke har noe innflytelse på elevers lesekompetanse i seg selv. De foreslår videre at frivillig lesing kan bli gjort mer effektivt og oppfordret med det forskere til å utforske hvordan. NRP's undersøkelser og konklusjoner danner dermed grunnlaget for Kim og Whites undersøkelse. De har testet ut om foreldre og læreres stillasbygging som støtte for frivillig lesing kan bidra til å øke effekten av sommerlesing. Konklusjonen i Kim og Whites undersøkelse er at dette er tilfelle, og dermed underbygges og utvides NRP's konklusjon (Kim & White, 2008, s. 16). Selv om undersøkelsen av sommerkampanjen Leseknappen også ser på hvordan sommerlesing påvirker leserne, er ikke kampanjen utformet som et prosjekt som er tuftet på pedagogiske prinsipper med konkrete og eksplisitte metoder og mål, og lesing støttet av foreldre og lærere. Kim og Whites undersøkelse kan dermed vise seg å være interessant i diskusjonen av Leseknappens effekt og potensial.

Leseforskning i Norge

Forskning på leseprosjekter og lesing generelt er det imidlertid gjort en del av også i Norge. Spesielt interessant for denne undersøkelsen har sluttrapporten fra evalueringen av tiltaksplanen *Gi rom for lesing* (Havn, Buland, Dahl, & Finbak, 2008) vært. Tiltaksplanen introduseres på følgende måte i sammendraget i begynnelsen av sluttrapporten:

Tiltaksplanen *Gi rom for lesing* - Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003 – 2007 ble gjennomført under ledelse av Utdanningsdirektoratet på oppdrag fra Utdannings- og forskningsdepartementet, og hadde som mål å bidra til å styrke leseferdighet og motivasjon for lesing hos barn og unge, styrke lærernes kompetanse i leseopplæring, litteraturformidling og bruk av skolebibliotek, øke bevisstheten om lesing som grunnlag for annen læring, kulturell kompetanse, livskvalitet, deltakelse i arbeidslivet og et demokratisk samfunn (Havn et al., 2008, s. 5).

Som man ser av denne beskrivelsen var *Gi rom for lesing* et langvarig og omfattende prosjekt rettet først og fremst mot skolene. Det er likevel en interessant formulering i beskrivelsen som

gjør den relevant for denne undersøkelsen. Det står at «Tiltaksplanen[...] hadde som mål å bidra til å styrke **leseferdighet** og **motivasjon** for lesing hos barn og unge[...]» (ibid. Min utheving.). Dette delmålet samsvarer med forskningsspørsmålene i undersøkelsen av Leseknappen 2012, og det er derfor interessant å se på hvordan dette målet ble nådd i arbeidet med *Gi rom for lesing*. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning ved universitetet i Stavanger, heretter omtalt som Lesesenteret, står bak flere undersøkelser som også har vært nyttige i arbeidet med undersøkelsen. De har utgitt to hefter: *Perlejakten – på sporet av gode leseprosjekter i skolen* (Helgevik, Vik, & Hoel, 2005), og *Gutter og lesing – lesevaner, lesetips, nye medier*. (Hoel, 2008). Disse har vist seg å være spesielt nyttige i analysene og ikke minst i den endelige diskusjonen, noe jeg skal komme tilbake til.

Det råder mange myter rundt gutter og lesing. Det er blitt en nærmest allment akseptert sannhet at gutter ikke er interessert i lesing. Min undersøkelse støtter tilsynelatende denne påstanden. Lesesenteret i Stavanger har imidlertid utfordret denne myten med sin undersøkelse «Jeg leser aldri – men jeg leser alltid!» (Hoel & Helgevold, 2008) som er publisert i heftet *Gutter og lesing* (Hoel, 2008). Funn fra denne undersøkelsen kan muligens gi et nytt perspektiv også på guttene i min undersøkelse. Informantene var gutter i alderen 11-17 år, dermed noe eldre enn informantene i min undersøkelse. Det er likevel ikke utenkelig at funnene deres kan overføres til mine informanter. Blant annet finner de at gutter har en viss oppfatning av hva en «leser» er og at de ikke identifiserer seg med dette begrepet. For mange av guttene er en «leser» en som leser skjønnlitteratur, gjerne lange tekster.

Det kan se ut som om det er større aksept for å være ”en leser” hvis mengde er utgangspunkt for begrepsforståelsen heller enn kvalitative egenskaper som guttene ikke ønsker å bli forbundet med. Dette er med på å underbygge ideen om myteskikkelsen ”leseren” (Hoel & Helgevold, 2008, s. 12).

Hvis forestillingen om denne mytiske leseren er reell, kan det også ha betydning for min undersøkelse.

Det er også Lesesenteret som på oppdrag av Utdanningsdirektoratet har utformet de nasjonale kartleggingsprøvene i lesing som jeg har brukt i min undersøkelse.

Nasjonale kartleggingsprøver i lesing og Leseknappen

Da designet for prosjektet ble utformet var dette med å skulle velge prøveverk en stor utfordring, da det var på slutten av skoleåret og avgjørelsen måtte tas raskt. Det var lite tid til å sette seg grundig nok inn i hva de ulike lesetestene måler. Samtidig framstod de nasjonale kartleggingsprøvene som en god løsning fordi prøvene som hadde blitt avviklet i april-mai da

kunne brukes som en pretest. Det var så lite igjen av skoleåret at det også trolig hadde blitt vanskelig å få en skole med på å gjennomføre en ny type test med de logistiske utfordringene det ville medføre. Det var en fordel å bruke tester skolene allerede kjente til og hadde erfaring med. Slik det endte ble det brukt en allerede avlagt prøve fra vårhalvåret som sammenligningsgrunnlag for en posttest som ble avviklet i august.

De nasjonale kartleggingsprøvene i lesing blir gjennomført på 1.-3. trinn hver vår over hele landet. Formålet med nasjonale kartleggingsprøver er å avdekke hvilke elever som ikke har tilegnet seg de nødvendige ferdighetene i begynneropplæringen. «De diagnostiske prøvene er i hovedsak laget for å avdekke hvilke elever som har lesevaner, og hva slags lesevaner det er snakk om» (Roe, 2008, s. 175). Formålet er altså å avdekke hvilke elever som trenger ekstra støtte til å utvikle sin lesekompetanse. De måler ikke utviklingen til de elevene som allerede har oppnådd den kompetansen man er minst ventet å ha, fordi de ikke differensierer blant de beste elevene.

Analysen av kartleggingsprøvene har gitt en annen type resultater enn forventet, fordi den opprinnelige tilnærmingen til metoden ikke avga så mye informasjon som ønsket. Dette bunner i at det ikke var optimalt å bruke et diagnostisk prøveverk for å analysere utviklingen av barnas lesekompetanse: «De diagnostiske prøvene egner seg ikke til å sammenligne grupper av elever, fordi de som regel er for enkle for gjennomsnittlige og gode lesere» (Roe, 2008, s. 175). Jeg kommer tilbake til hvordan dette påvirket undersøkelsen i metodekapitlet.

2. Teori og begreper

Hva er lesekompetanse?

Det ene forskningsspørsmålet handler om deltakernes *lesekompetanse*. Det skulle undersøkes om deltakelse i LeseKnappen hadde noen effekt på deltakernes lesekompetanse. Men hva er lesekompetanse? Det eksisterer mange ulike definisjoner av begrepet. Testene jeg har brukt i undersøkelsen er som nevnt utformet av Lesesenteret. Derfor ble det først og fremst viktig å se på hvordan lesekompetanse defineres av disse. I *Idéheftet – kartlegging av leseferdighet 1. og 2. årstrinn* (Utdanningsdirektoratet, 2009) kommer ikke en entydig definisjon til uttrykk. Her står det at «både lesing og skriving består av en rekke delferdigheter som er i samspill med hverandre, griper over i hverandre og delvis overlapper hverandre» (s. 11). De ulike delferdighetene som måles i testene for 1. og 2. årstrinn er fonemisk bevissthet, grafemisk bevissthet, morfemisk og ortografisk bevissthet, bokstavkunnskap (omkodingsferdighet), fonologisk analyseferdighet, fonologisk synteseferdighet, ferdighet i automatisk ordgjenkjenning, ordforståelse, setningsforståelse og skrivemotorisk ferdighet (ibid., s. 17). En slik oppstyking av lesekompetanse i mange delferdigheter kan virke noe kunstig, men denne tenkingen er vanlig i norsk begynneropplæring og har lang praksis i leseforskning (ibid., s.11). Begrepet leseforståelse som en ferdighet underordnet lesekompetanse blir imidlertid definert senere i heftet. Her står det at «forståelsen av en bestemt tekst er alltid et resultat av samspillet mellom *leseren, teksten og konteksten* (sammenhengen som lesingen foregår i)» (ibid., s. 56). Dette er en formulering det er lettere å jobbe med i en undersøkelse som dette. Jeg har valgt å bruke disse testene i min undersøkelse, fordi de gir en unik mulighet til å gjennomføre en pretest og posttest, noe som ellers ikke ville vært mulig innenfor rammene av undersøkelsen. Jeg skal beskrive dette nærmere i metodekapitlet.

En annen definisjon Lesesenteret støtter seg til er den gjeldende definisjonen i Pisa-rammeverket², som danner grunnlaget for lesetesting gjennom de såkalte nasjonale prøvene som gjennomføres hvert tredje år. Her har OECD³ formulert en definisjon på lesekompetanse. Pisa er et internasjonalt prosjekt utarbeidet av OECD for å måle elevers ferdigheter på ulike områder, så også leseferdigheter. Ifølge Pisas teoretiske rammeverk innebærer lesekompetanse at elevene kan «bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster for å kunne nå sine mål, for å utvikle sine kunnskaper og evner, og for å delta i samfunnet» ("Lesing i Pisa," 2009) Nettopp uttrykket «engasjere seg» er interessant i sammenheng med min undersøkelse fordi det

² Programme of International Student Assessment

³ Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling

henger så tett sammen med en motivasjon og interesse for å lese. I rammeverket for Pisa deles leseforståelse inn i tre områder:

- Evne til å finne fram til og hente ut informasjon
- Evne til å forstå og sammenholde informasjon
- Evne til å reflektere over og vurdere informasjon i teksten ("Lesing i Pisa," 2009).

Dette er en måte å dele inn leseforståelse på som vektlegger hvordan eleven utvinner mening fra en tekst og reflekterer over denne. Denne definisjonen mangler imidlertid noe som jeg og andre mener er viktig.

Leseviteren Ivar Bråten hevder i boken *Leseforståelse* at det ikke bare dreier seg om å finne mening, men også om å skape mening utover tekstens bokstavelige mening. «Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst» (Bråten, 2007, s.11). Han understreker også at leseforståelse er meget kompleks. Der man i rammeverket til PISA mener at engasjement og interesse går under den overordnede kategorien lesekompetanse, og ikke beskriver den som en del av leseforståelsen, mener Bråten at det han velger å kalle lesemotivasjon er en viktig komponent i selve leseforståelsen. Bråten vektlegger forkunnskaper, kognitive evner, motivasjon og strategier som viktige komponenter i tillegg til selv ordavkodningen og ordkunnskapen. Dette er en viktig utvidelse av begrepet lesekompetanse fordi det understreker viktigheten av leserens kontekst. Det at Bråten velger å bruke ordet «skape» mening framfor å «finne» mening mener jeg er essensielt. Hadde det kun handlet om å finne meningen ville det gitt at det var en fasit for hvordan ting skal forstås. Men ulike meninger skapes av ulike individer i ulike kontekster.

I boka *Understanding and using reading assessment* (2012) har Peter Afflerbach konstruert en definisjon på hva lesing/lesekompetanse er. Utgangspunktet for tankerekken er hans syn på lesing som en kompleks prosess som forutsetter ferdigheter, strategier og forkunnskaper. Også Afflerbach understreker at vi konstruerer/skaper mening med teksten. Han ser på definisjonene til NAEP⁴, PISA og andre, og kommer til slutt fram til sin egen definisjon: «Lesing er å konstruere mening fra tekst. Vi bruker ferdigheter, strategier og forkunnskaper, som alle har et utviklingspotensial, til å forstå det vi leser. Lesehandlingen støttes av lesemotivasjon og positive leseholdninger. Vi leser for å nå mål, i og utenfor skolen» (Afflerbach, 2012, s. 14. Min oversettelse). Her ser vi at det er samsvar mellom Bråten og Afflerbach, i at de begge bruker ord som skape og konstruere, og at begge vektlegger motivasjon og forkunnskaper i sin definisjon.

⁴ National Assessment Governing Board

I arbeidet med evalueringen av *Gi rom for lesing* har forskerne valgt å definere lesekompetanse som et begrep som har tre sider:

Etter vår vurdering har GRFL oppnådd en god balanse mellom vektleggig (sic!) av lesekompetansens tre ulike sider, det vi i evalueringen har kalt "lesingens tre ansikter". Lesing er en *ferdighet*, og for yngre elever vil skolen derfor i hovedsak legge vekt på å utvikle de grunnleggende leseferdighetene. Hos eldre elever vil man i tillegg også legge vekt på andre sider ved lesingen. Sentralt i skolen er å bruke lesing som *redskap* i ulike fag og aktiviteter. En tredje måte å vurdere lesing på er å se lesing som en *kulturell aktivitet*. Alt dette ble bevisst trukket fram og fokusert på i strategiplanen. (Havn et al., 2008, s. 6)

Dette synet på lesing som en ferdighet, et redskap og en kulturell aktivitet er vidtfavnende og ikke presist nok for denne undersøkelsen. Jeg har valgt å sette meg inn i de mest rådende definisjonene av lesekompetanse, og har landet på en definisjon som sammenfaller med Afflerbachs og Bråtens, dette at lesekompetanse innebærer å samhandle med tekster gjennom bruk av ferdigheter, strategier og forkunnskaper. Herunder er det viktig å trekke med at motivasjon og positive leseholdninger er viktig for lesehandlingen.

Jon Smidt (1989) skriver i sin bok *Seks lesere* om hva som skjer i møtet mellom tekst og leser, og hvilke hovedfaktorer som spiller inn. Han har utarbeidet en modell med tre hovedfaktorer: tekst, leser og rammene for lesingen. Smidt hevder at teksten byr ikke fram én mening, men et mangfold av tolkningsmuligheter. Videre møter leseren teksten med sin forforståelse basert på sine erfaringer og behov. Endelig fungerer rammene for lesingen som en sil av de tolkningsmulighetene teksten gir, men også for de spørsmålene leseren kommer med (Smidt, 1989, s. 21). Eksempelvis gir ikke lesing i skolesituasjonen de samme premissene som lesing hjemme. Dette er interessant fordi det samsvarer med min forståelse av lesekompetanse, at du alltid møter teksten i en kontekst og fortolker den ut fra ditt ståsted. Du *finner* ikke mening, du tolker og konstruerer din egen forståelse. Selv om teksten har en universell kjerne som skal forstås vil det likevel være slik at du tillegger den mening basert på ditt ståsted. Da jeg leste *Bondestudentar* av Garborg som 11-åring oppfattet jeg den som en morsom og litt trist historie om Daniel som ikke helt fikk det til. Da jeg tjue år senere leste den som litteraturstudent kan en jo si at meningen essensielt sett er den samme, samtidig som jeg på grunn av læring og erfaring kunne skape ny mening i møte med romanen og se den i en sammenheng. Min forforståelse utvidet min oppfatning av meningsinnholdet. Videre er møtet med teksten er også avhengig av leserens motivasjon.

Hva er lesemotivasjon?

Det er vanlig å skille mellom ytre og indre motivasjon: «Indre motivasjon skjer når aktiviteten oppleves som engasjerende og interessant og er til glede og/eller nytte for den det gjelder» (Roe, 2008, s. 40). Ytre motivasjon kan være ulike typer belønningssystemer. Leseknappen er et tydelig eksempel på dette. Indre motivasjon kan også kalles egeninteresse, og handler om motivasjon som kommer av at egenskaper i selve aktiviteten appellerer til individet. Dette skillet høres veldig kategorisk ut, men det kan være glidende overganger, da ytre motivasjon kan føre til indre motivasjon. Det å aktivt bruke belønningssystemer som ytre motivasjon på denne måten er omstridt. Årsaken til det er at det sjelden gir en varig effekt. Når belønningen, i dette tilfelle Leseknappen, tas bort, vil leseaktiviteten for de fleste falle tilbake til det nivået den var på før (Wormnes & Manger, 2005, s. 26). Ifølge Lesesenteret kan et leseprosjekt sies å være vellykket «i den grad det motiverer til videre lesing og skaper nysgjerrige lesere som finner glede i lesingen» (Helgevik et al., 2005). Hvorvidt Leseknappen er vellykket etter dette målet er et av spørsmålene jeg skal forsøke å besvare i denne undersøkelsen.

Når det gjelder lesemotivasjon spesielt mener Bråten (2007) at mestringsforventning, mestringsmål og indre motivasjon er viktig (s. 74). Dette samsvarer med generell teori. En elev som har hatt problemer med lesing tidligere vil forvente det samme senere. Har man derimot tidligere gjort det godt, vil man ha en forventning om at det skal fortsette. Mestringserfaringer er av Skaalvik og Skaalvik (2005) tillagt stor betydning i en læringsprosess: «Mestringserfaringer øker forventningene om å klare tilsvarende oppgaver, mens erfaringer med å mislykkes svekker forventninger om mestring» (s. 92-93). Slik legger tidligere prestasjoner grunnlaget for den framtidige motivasjonen. Dette kan lett bli en ond sirkel. Skaalvik og Skaalvik støtter seg til Bandura og understreker at erfaringer med å mislykkes er særlig uheldig tidlig i en læringsprosess. Om man har erfaringer med å mestre oppgaver i startfasen vil mestringsforventningene til tilsvarende oppgaver styrkes. Om man senere «mislykkes» med enkeltoppgaver får da mindre betydning (ibid., s. 93).

Lesere med indre motivasjon og positive mestringsforventninger kan glemme både tid og sted når de leser. De er glad i utfordrende lesing, og deres interesse for innholdet gjør at de også får en god forståelse for det de leser. Slik er indre motivasjon en sterk drivkraft i leseforståelse. Lesere som ikke har indre motivasjon opplever aktiviteten som påtvunget og vanskelig. De velger enkleste utvei i leseaktiviteten (Bråten, 2007, s. 74).

Personer som er viktige for sosialiseringprosessen og normutviklingen til barn kalles *signifikante andre*, et begrep introdusert av Sullivan (1947). Skaalvik og Skaalvik (2005) hevder at signifikante andre har særlig stor betydning for utvikling av barnets selvoppfatning,

og framhever foreldre, dagmødre, lærere og venner som viktige signifikante andre (s. 99). I denne undersøkelsen har signifikante andre vist seg å være en viktig kilde til motivasjon både gjennom sin påvirkningskraft, og gjennom etablerte normer der lesing framstår som en naturlig sosial aktivitet. Dette vil bli belyst i analysen.

3. Metode

Trondheim folkebiblioteks kampanje Leseknappen er utformet som et rent belønningssystem. Biblioteket inviterer til å låne bøker, og til veiledning i den forbindelse, men så fort leseren forlater biblioteket med bøkene er det ingen organisert og veiledet lesing. Mange biblioteker i Norge gjennomfører lignende lesekampanjer, også med samme navn. Søker man på «leseknappen» i nettleseren får man opp treff fra flere ulike biblioteker i landet, i tillegg til nettsiden Leseknappen.no. De ulike bibliotekene bygger det opp ulikt, men i bunnen ligger en differensiering mellom gull, sølv og bronse, med ulike krav til de ulike merkene. Noen har også et årsmerke i tillegg. Fellesnevneren for de ulike leseknappkampanjene i Norge er at de bruker en ytre motivasjon til å stimulere lesing, basert på et gjenkjennbart system som de har overført fra svømmeopplæringen. Det som er spesielt med kampanjen i Trondheim er at den er spesifikt rettet mot skoleferien om sommeren, og at den ytre motivasjonen er ikke kun et merke, men også en eksklusiv bokfest med forfatterbesøk etter sommeren. Denne organiseringen fører kanskje til at det blir et større sosialt fellesskap mellom deltagerne, enn om de bare kunne levere et lesekort og få en knapp.

Metodetriangulering

Å teste barns kompetanse på ett område, samtidig som du skal undersøke hvordan det påvirker deres motivasjon og forståelse, er en kompleks utfordring å ta fatt på i en begrenset undersøkelse som denne. Derfor var det naturlig å velge en form for triangulering som metode. Postholm og Jacobsen (2011) skriver om metodetriangulering at begrepet er basert på en metafor hentet fra navigering på havet. Posisjonering på havet er bestemt av to ulike akser basert på stjernenes posisjoner. En tredje akse som treffer de to andre aksenes krysningspunkt blir brukt for å beregne posisjonen. Overført til forskningsmetode vil det si at bruk av ulike kilder som kan understøtte og bekrefte hverandre, vil styrke påliteligheten, troverdigheten og kvaliteten på arbeidet (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 130). Jeg har valgt å kombinere en kvantitativ og en kvalitativ undersøkelse, for å styrke analysen som ligger til grunn for de resultatene undersøkelsen gir. Dette har gitt et stort materiale og dermed flere muligheter enn man har anledning til og behov for å følge opp. Det sikrer imidlertid resultatene i og med at man på tross av begrensninger i tid og rom har et stort kildemateriale som ligger til grunn når man skal beskrive og analysere funnene mer presist og konsist.

Idealet var å gjennomføre en kvantitativ undersøkelse av en større gruppe informanter gjennom testing av lesekompetanse, og en kvalitativ undersøkelse av et mindre utvalg informanter gjennom dybdeintervju. En kvalitativ analyse av resultatene av de to forskjellige

undersøkelsene vil kunne sammenholdes og gi svar på forskningsspørsmålene og kvalitetssikre resultatene. Informantene ble funnet gjennom å inngå samarbeid med to av skolene i kommunen, heretter kalt Asteroiden skole og Melkeveien skole. Alle informantene har fått fiktive navn.

Kvantitativ metode – diagnostiske prøver

I denne delen av undersøkelsen deltok i utgangspunktet 59 barn, hvorav 25 deltok i Leseknappen 2012 og 34 skulle utgjøre en referansegruppe. Utvalget bestod av to andreklasser, en tredjeklasse og to fjerdeklasser. Utvalget kunne vært større, men det viste seg å være en utfordring å få inn samtykke fra hjemmet. De svarslippene jeg fikk inn var nærmest utelukkende positive, men det var dessverre mange som ikke svarte, tross gjentatte påminnelser. Det ble av lærerne omtalt som et generelt problem å få inn svar, så det var ikke noe som var spesielt for min forespørsel. Materialet har imidlertid vist seg å være stort nok for denne undersøkelsen, da jeg måtte analysere prøvene på en annen måte enn tenkt.

I utgangspunktet skulle jeg sammenligne alle Leseknappdeltakernes resultater med en referansegruppe som ikke hadde deltatt i Leseknappen, men dette ble lite hensiktsmessig når avvikene fra pretest til posttest var så marginale, og gjaldt begge gruppene. Avvik mellom pretesten fra våren 2012 og posttesten fra høsten 2012 er i beste fall marginale når man ser gruppene som en helhet. Med en rent kvantitativ analyse er ikke dette nok til å kunne si noe om tendenser. Jeg har derfor valgt å analysere et utvalg av prøvene kvalitativt. Analysen av kartleggingsprøvene bygger primært på interessante funn i resultatene til utvalgte informanter som gjennom intervjuene gjorde seg bemerket på en eller annen måte. Et slikt perspektiv ble nødvendig for å kunne analysere dataene. Slik blir den delen av undersøkelsen min som skulle ha et mer kvantitativt element, mer en forlengelse og en belysning av funnene i de kvalitative intervjuene.

For å måle hvorvidt Leseknappen har noen effekt på deltakernes lesekompetanse var det naturlig å teste dette gjennom standardiserte tester. Som sagt kom informantene fra to ulike skoler. Det finnes mange ulike tester å velge mellom. Jeg valgte å benytte de nasjonale kartleggingsprøvene i lesing som gjennomføres i småskolen hver vår. Den viktigste fordelene med å benytte disse kartleggingsprøvene var at det ga et godt grunnlag for komparasjon, da jeg fikk anledning til å sammenligne en pretest (prøvene elevene avla våren 2012) og en posttest (den samme prøven avlagt umiddelbart etter sommerferien). Dette gjorde også at undersøkelsen ble naturlig avgrenset til å omfatte det som våren 2012 var 1.-3. trinn i grunnskolen, da det er på disse trinnene kartleggingsprøvene gjennomføres.

Den største utfordringen med å bruke de nasjonale kartleggingsprøvene i min undersøkelse er som nevnt at de er designet for å avdekke hvilke elever som har lesevansker, og hva slags lesevansker det er snakk om (Roe, 2008, s. 175). Det vil si at man ikke kan måle noen forandring hos de som allerede er kompetente lesere på pretesten og har (tilnærmet) full score. Den vil imidlertid kunne vise resultater hos de som hadde mangelfulle ferdigheter på det tidspunktet pretesten ble utført.

De nasjonale kartleggingsprøvene blir som nevnt avlagt på alle skolene i landet i april-mai hvert år. Da skolene ble spurt om de kunne tenke seg å gjennomføre en ny prøve i august, var de positive til det. Gjennomføringen av prøvene tar imidlertid mye tid, og etter en faglig vurdering ble det bestemt at de kun skulle gjennomføre deler av prøvene.

Prøven for første trinn består av åtte delprøver. Da de tok prøven på nytt på andre trinn høsten 2012 ble de tre første delprøvene utelatt. Disse delprøvene måler elevenes holdninger til lesing, ferdigheter på alfabetnivå og gjenkjenning av bokstaver (Utdanningsdirektoratet, 2009). Årsaken til at akkurat disse delene ble utelatt var for det første at holdninger og motivasjon blir grundig undersøkt i intervjuene, og for det andre at svakheter på bokstavnivå likevel ville komme til uttrykk i de øvrige delene av prøven. Elevene som gikk på første trinn våren 2012 er de som i min undersøkelse er omtalt som elever på andre trinn, som de gikk på høsten 2012. Disse har altså gjennomført kartleggingsprøver for første trinn både våren og høsten 2012. Høsten 2012 ble de testet i de fem siste delprøvene. I delprøve fire ble elevene testet i framlydsanalyse, det vil si evnen til å høre et ord bli lest, finne fram til den første bokstaven i ordet, og skrive denne ned. Videre ble de i delprøve fem testet i fonologisk syntese, evnen til å trekke sammen lyder. I delprøve seks ble elevenes ferdigheter på ordnivå testet gjennom en ren orddiktat. Delprøve sju testet elevenes ferdigheter i å lese ord. Den siste delprøven på andre trinn målte ferdigheter på setningsnivå, elevenes evne til å lese setninger (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Prøven for andre trinn består av hele ni delprøver. Da de tok prøven på nytt på tredje trinn høsten 2012 ble de fire første delprøvene utelatt. Disse delprøvene måler elevenes holdninger til lesing, ferdigheter innenfor bokstavgjenkjenning og det å skrive ord, i tillegg til en prøve der elevene skal løse oppgaver innenfor et begrenset tidsrom på ett minutt, for å lære å kjenne hvor lenge ett minutt varer. Elevene ble i september 2012 testet i de fem siste delprøvene: I å lese ord, å dele sammensatte ord, å lese setninger, å arbeide etter skriftlig instruksjon, og å lese tekst med oppgaver relatert til innholdet (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Prøven for tredje trinn består av fem delprøver. Da de tok prøven på nytt på fjerde trinn høsten 2012 ble de to første delprøvene utelatt. Disse delprøvene måler elevenes holdninger til

lesing og ordlesingsferdigheter. Elevene ble høsten 2012 testet i de tre siste delprøvene. I delprøve tre ble de testet i tekstlesing av en fortellende tekst. Fortellingen er delt i tre avsnitt med oppgaver relatert til innholdet. I delprøve fire ble de testet i ordkunnskap. Til slutt ble de i delprøve fem testet i tekstlesing av faktatekst med oppgaver relatert til innholdet (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Leseknappdeltakerne ble testet sammen med sine øvrige klassekamerater. Det vil eksempelvis si at når elevene på andre trinn ved Melkeveien skole ble testet var det der kun sju Leseknappdeltakere, mens resten av klassen deltok, da det var tenkt at de skulle være referansegruppe. Slik befant alle seg samlet i det samme læringsmiljøet. Selve testene ble gjennomført av lærerne selv på samme vis som ved den ordinære gjennomføringen, både fordi det ble en mest autentisk situasjon, men også fordi lærerne hadde mest erfaring med å gjennomføre denne typen tester. Hvis det hadde blitt noen misforståelser i forbindelse med gjennomføringen kunne det gjort resultatene verdiløse.

Jeg var tilstede og observerte gjennomføringen av testene på fjerde trinn ved Melkeveien skole, og på tredje og fjerde trinn ved Asteroiden skolen. Testene på fjerde trinn på Melkeveien skole ble gjennomført parallelt i to grupper i åpent landskap, altså en elevgruppe med lærer i hver sin ende av landskapet. Det ga en unik mulighet til å observere begge gruppene samtidig. Her kunne det observeres noen utfordringer som kan få konsekvenser for undersøkelsens kvalitet. Hvilke utfordringer som ble avdekket har jeg behandlet i et eget avsnitt i diskusjonen. Videre har jeg også på bakgrunn av mine observasjoner valgt å diskutere hvilke utfordringer de diagnostiske prøvene byr på og bruken av dem.

Når det gjelder forvaltningen av kartleggingsprøvene og materialet knyttet til dem er det viktig å påpeke at disse testene fortsatt er i bruk i skolen. Det er ikke ønskelig at dette materialet blir misbrukt på noe vis. Derfor har jeg etter pålegg fra Utdanningsdirektoratet ikke beskrevet innholdet i oppgavene i analysen. Jeg har kun brukt øvingsoppgaver som gjennomføres av lærer og elever i plenum og som representerer de ulike oppgavetyper, og beskrevet de ulike feiltyper som ble generert. Av samme årsak er verken kartleggingsprøvene eller dokumentene Utdanningsdirektoratet har utgitt tilknyttet dem, vedlagt oppgaven. Det skal likevel være fullt mulig å følge analysen uten innsyn i prøvene, da øvingsoppgavene er representative for innholdet.

Kvalitativ metode – semistrukturert intervju

I arbeidet med designet for undersøkelsen var det tidlig klart at intervju ville bli en viktig metode for å innhente data. For å kunne si noe om hva som motiverer informantene, og hva

som påvirker deres motivasjon, må man få dem i tale. Christoffersen og Johannesen skriver i sin bok *Forskningsmetode for lærerutdanningene* (2012) at «det er noen åpenbare grunner til å samle inn data ved hjelp av kvalitative intervjuer.[...] Menneskers erfaringer og oppfatninger kommer best fram når informantene kan være med på å bestemme hva som tas opp i intervjuet» (s. 79). Hvis man kunne få informantene til å beskrive situasjoner der de liker å lese og si noe om hva som utløser og lesingen og hvordan de opplever den kunne det gi viktig informasjon i arbeidet med å vurdere om Leseknappen påvirker lesemotivasjonen. Intervjuet gir også en helt unik mulighet til å la informantene reflektere rundt hvordan de skaper forståelse når de leser.

Jeg utarbeidet en intervjuguide som verktøy for gjennomføring av intervjuene. «Et semistrukturert eller delvis strukturert intervju har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, mens spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere» (Christoffersen & Johannesen, 2012, s.80). Et intervju som i størst mulig grad forløper som en samtale kan gi store mengder informasjon. Det var derfor viktig at intervjuet hadde uformelle rammer, samtidig som det var klart at vi måtte snakke om gitte tema, og enkelte spørsmål måtte stilles. Å gjennomføre intervjuene i grupper bidrar til å skape trygghet og en avslappet stemning. Fordi informantene kjenner hverandre og interagerer med hverandre under intervjuet kan det føre til at man får fram informasjon som ikke ville kommet ut ved en-til-en-intervju.

Intervjuguiden bestod av fire nøkkelområder jeg ville ha informasjon om; hva som skjer før, under og etter lesing, og informantenes refleksjoner rundt lesing og selve Leseknappkampanjen.⁵ Målet med intervjuene var å avdekke hvilke strategier informantene hadde før, under og etter lesing, hvilke holdninger de har til lesing og hva som motiverer. Når det gjaldt selve lesesituasjonen, var det viktig å få vite i hvilke settinger barna leser og hvordan de forbereder og gjennomfører sin lesing. Hvilke utfordringer møter barna når de leser og hvordan håndterer de disse utfordringene? Det var også viktig å få vite hvordan barna fikk vite om lesekampanjen og hva som gjorde at de bestemte seg for å delta. Til slutt var det av betydning å finne ut om kampanjen stimulerte til lesing utover tidsrammen juni-september, som er varigheten av kampanjen. Kunne den ytre motivasjonen føre til en mer varig leseglede og indre motivasjon? Og kunne intervjuene gi noen informasjon om hva som eventuelt skjer med lesekompetansen til barna som følge av deltakelse i Leseknappen?

I denne delen av undersøkelsen ble det gjennomført sju semistrukturerte gruppeintervju med totalt 20 informanter. Alle informantene var deltakere i Leseknappen 2012. Tabellen under

⁵ Vedlegg 2

gir en oversikt over informantenes fordeling på alder, skoletilhørighet og hvem de ble intervjuet sammen med.

	2.trinn	3. trinn	4.trinn
Asteroiden skole	Andreas Bjørn	Berit Clara	Anna Chris Didrik
Melkeveien skole	Randi Stine Tea		Linda Lars Maja
Melkeveien skole	Vivi Unni Yvonne Åshild		Ninni Oda Pia

Intervjuene ble gjennomført umiddelbart uken etter Leseknappfesten i september 2012. For å kunne analysere om sommerlesingen har hatt noen effekt var det viktig å få inn data så tidlig i skoleåret som mulig. Samtidig var det viktig å vente til etter bokfesten, så kampanjen var fullstendig avsluttet først. Intervjuene ble dermed gjennomført så tidlig i mitt arbeid med undersøkelsen at de kanskje ville tatt en annen form om de kunne vært gjort på et senere tidspunkt. Dette må imidlertid være en del av det å forske, å avdekke og lære ting underveis som gjør at man i retrospekt ser ting i et nytt lys. Tid var essensielt for datainnsamlingen i denne undersøkelsen, og både intervjuer og tester ble gjennomført i god tid før høstferien. Selve intervjuene ble gjennomført i grupper på to til fire barn med en varighet på 20-30 minutter.

Spørsmålsformulering

I forberedelsene til intervjuene benyttet jeg meg av boka *Å forstå barns tanker* av professor i pedagogikk, Ingrid Pramling Samuelsson. Her beskriver hun hvordan barn reagerer på ulike typer spørsmål.

«Den typen spørsmål som barn ofte oppfatter som lettest er spørsmål der de blir bedt om å fortelle om noe, for eksempel ”fortell meg om noe du har lært” eller ”fortell meg når du vanligvis gjør regneoppgavene”. [...] Det er bedre å gi en direkte oppfordring: ”Fortell meg”

enn å si ”kan/vil du fortelle...?” Da får man oftere ”nei” fra barnet.” (Samuelsson, 1993, s. 40-41)

Jeg jobbet bevisst med å innlede alle spørsmålene med «fortell om» eller tilsvarende. Det kan være lettere for barn å svare på oppfordringer enn spørsmål. Det var også viktig å gi barna tilstrekkelig med tid til å svare. Dette var en ekstra stor utfordring med gruppeintervju av barn, da noen er mer snakkesalige enn andre. Jeg forsøkte å vektlegge at alle skulle få tid til å svare, noe som også innebar å be de mest pratsomme vente på tur nå og da.

En spesiell utfordring med å intervju barn er at de fort blir slitne og mister interessen. I motsetning til høflige voksne er de imidlertid veldig ekspressive. De himler med øynene og sklir ned fra stolen og ned på gulvet når de har fått nok. Et så klart uttrykk for kjedsomhet kan man adressere. En annen utfordring var i hvor stor grad de avledet og dreide samtalen over på andre ting. Det var forventet at intervjuet ville kreve klar styring, men innimellom måtte man bare tillate at en digresjon ble uttømt for å komme videre. Etter hvert som prosessen skred frem fikk jeg bedre styring på dette, og de senere intervjuene avgir derfor mer informasjon enn de tidlige.

For å få til en mest mulig komfortabel intervjusituasjon hadde jeg satt av god tid, 45 minutter. Jeg brukte lydopptaker under intervjuene, og tenkte det kunne være både spennende og distraherende. Derfor brukte vi fem-ti minutter til oppvarming, der vi ble litt kjent og de fikk spørre om det de lurte på uten opptak. Barn lurer på mye! Så gjorde vi et prøvetulleopptak for å se om det virket, og hørte på oss selv hvordan vi hørtes ut. Slik ble nysgjerrigheten tilfredsstillt samtidig som vi fikk etablert en tillitsfull og god stemning. Så startet selve intervjuet.

Utvalg av informanter

I arbeidet med undersøkelsen har materialet vært stort og til tider uoversiktlig. Som beskrevet over har jeg benyttet meg av to ulike metoder og mange informanter for å hente inn materiale. Postholm og Jacobsen beskriver kvalitative data som en i utgangspunktet «usammenhengende masse» (2011, s. 102). Denne «massen» har jeg bearbeidet gjennom en kategorisering som kommer tydelig fram i analysen av intervjuene. En kombinasjon av undersøkelsesområdene i intervjuguiden, funn i intervjuene og testene, og selvsagt forskningsspørsmålene i seg selv, har dannet grunnlaget for kategoriseringen i analysen. På bakgrunn av kategoriseringen har enkeltinformanter pekt seg ut på ulike vis og flere av dem kan tjene som eksempler for de øvrige. Disse informantene er Andreas, Didrik og Berit fra Asteroiden skole, og Pia, Randi og Stine fra Melkeveien skole.

4. Analyse av kartleggingsprøvene

Tanken bak kartleggingsprøvene var i utgangspunktet å teste en gruppe Leseknappdeltakere og en referansegruppe, og sammenligne disse resultatene for å se på om det er noen forskjell på disse. Som nevnt i metodekapitlet viste forskjellene seg å være så marginale at en slik form for analyse ville vært lite fruktbar. Derfor besluttet jeg i stedet å analysere resultatene til utvalgte deltakere fra gruppen som hadde deltatt i Leseknappen for å se om det er noen funn som er nyttige for undersøkelsen. Grunnlaget for utvalget ble beskrevet i metodekapitlet. I denne delen presenterer jeg først resultatene til de utvalgte informantene før jeg oppsummerer funnene. Siden disse kartleggingsprøvene fortsatt er i bruk i skolen har jeg etter pålegg fra Utdanningsdirektoratet ikke beskrevet innholdet i hver enkelt oppgave. Jeg har imidlertid gjengitt modelloppgavene som går gjennom før elevene skal løse oppgavene på egen hånd så leserne skal få et bilde av hvordan det ser ut, og dermed enklere kunne følge analysen. I dette kapitlet går jeg gjennom begge testsettene til Andreas, Berit og Didrik, og til slutt foretar jeg en komparativ analyse av posttestene til Randi og Stine.

Andreas

På andre trinn ved Asteroiden skole møtte jeg Andreas. Han var en kvikk og ivrig fyr, og meget snakkesalig på intervju. Han var også en av de barna som med kroppsspråk og ansiktsuttrykk tydelig ga uttrykk for både glede og kjedsomhet i intervjusituasjonen. Andreas er minoritetsspråklig, men har bodd i Norge så lenge at han framstår som funksjonelt tospråklig i samtale. Testresultatene hans, samt det at han markerte seg veldig på intervjuet, gjør det interessant å se nærmere på resultatene hans.

Andreas hadde en score på 58 poeng av 64 mulige på pretesten våren 2012. På posttesten etter ferien gikk scoren hans ned til 56 poeng av 64 mulige. Jeg har derfor gått gjennom begge testene for å se hvilke feil det er han gjør. Han har framgang på noen oppgaver og tilbakegang på andre, ellers har han svart likt som sist bortsett fra på to oppgaver.

På delprøve fem – å trekke sammen lyder, har Andreas svart feil på de tre siste oppgavene i pretesten. Denne delprøven måler ferdigheter i fonologisk syntese. Med det menes evne til å forstå sammenhengen mellom fonem (lydenhet) og grafem (skriftenhet) og trekke disse sammen til ord (Traavik & Jansson, 2013, s. 45).

Hvert prøveledd består av en sekvens med fire bilder som er tenkt å illustrere ulike ord. I instruksjonen presenterer læreren først ordene som hvert bilde illustrerer, og deretter målordet **lyd for lyd** med et markert opphold mellom hver lyd (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 14).

Eleven skal så krysse av på den illustrasjonen han kobler til lærerens lydering. I den første modellopgaven er det bilde av et hus, en mur, ei mus og en pus. Målordet er /pus/ som læreren leser lyd for lyd, p-u-s. I den andre modellopgaven er det bilde av et lys, en by, et fly og en sky. Målordet er /fly/ som læreren leser lyd for lyd, f-l-y. Etter å ha løst de to første oppgavene sammen fortsetter læreren å lese, og elevene løser oppgavene individuelt. Andreas krysset da av for feil alternativ i de tre siste oppgavene.

For Andreas virker det tilfeldig hvilken type ord han svarer feil på i delprøve fem, da ordene har ulik kompleksitet. Det kan være at språkforståelse medvirker. Engen og Kulbrandstad (2004) skriver om tospråklige ferdigheter at «en person kan ha relativt gode kommunikative ferdigheter, i alle fall muntlig, på et språk i tillegg til morsmålet uten at de formelle ferdighetene ikke er like velutviklet» (s. 27). Det kan selvfølgelig ikke slutes ut fra materialet som ligger til grunn, men det er verdt å merke seg at det er en mulighet. Det at det er de tre siste oppgavene i delprøven kan også være av betydning. I intervjunotatene fra intervjuet med Andreas har jeg på minst to steder notert at han virker ukonsentrert og lei når et tema skal uttømmes. På noen spørsmål svarer han da mekanisk og tilsynelatende lite gjennomtenkt. Delprøve fem er en tidkrevende prøve fordi læreren først skal presentere alle ordene i hvert prøveledd og så presentere målordet lyd for lyd. Jeg tør derfor spørre om årsaken til disse tre feilene på slutten av en delprøve kan forklares med at han mistet konsentrasjonen. «For elever som mestrer fonologisk syntese, men som har problemer med konsentrasjon vil derfor korrekte og feil svar kunne være nokså vilkårlige i forhold til målordenes vanskegrad» (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 82). I posttesten som ble gjennomført tre måneder senere har Andreas igjen tre feil på delprøve fem. To av feilene er en gjentakelse av feil i pretesten, mens en er ny. De to siste har kanskje samme forklaring som den foreslåtte i pretesten, at han ble ukonsentrert på slutten. Den tredje er derimot ny og forekommer tidlig i delprøven.

Den neste feilen i Andreas sin pretest kommer i delprøve seks som er en orddiktat. Denne delprøven måler elevenes evne til talelydsanalyse. Hvert ord presenteres i en setning, totalt åtte setninger. Først leser læreren setningen og ber så elevene skrive målordet. I modelleringsoppgaven er setningen «Ina spiser is» Målordet er /is/. Målordene er også illustrert, og elevene blir instruert til å sette blyanten på bildet av isen mens læreren leser. I denne delprøven har Andreas en feil der han legger til en bokstav midt i ordet. Denne feilen, å legge til en eller flere bokstaver, blir også beskrevet som vanlig hos elever som har problemer med å konsentrere seg. «Dette er å betrakte som en mindre alvorlig feiltype enn de som er beskrevet tidligere, i det minste med hensyn til staveferdighet. Slike feiltyper kan en også se hos elever som egentlig er gode stavere.» (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 87). Ordet Andreas har krysset

av sammenfaller med det trønderske dialektordet, så det kan også være at denne forkunnskapen bidrar til feilen han gjør. I posttesten har Andreas ingen feil på denne delprøven.

Den neste feilen i Andreas sin pretest er i delprøve sju – Å lese ord. «Delprøve 7 går ut på å sammenholde en illustrasjon med fire skrevne ord og deretter identifisere det ordet som stemmer helt overens med innholdet i illustrasjonen» (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 87-88). Ordet Andreas krysser av for her avviker fra målordet på den måten at den siste bokstaven mangler. I intervjuanalysen som følger i neste kapittel beskriver Andreas at han benytter fonologiske strategier for å lese vanskelige ord, det vil si at han lyderer ordet for å identifisere det. Elever som gjenkjenner ordet ortografisk vil sannsynligvis løse denne typen oppgaver raskere enn de som benytter fonologisk analyse (ibid. s. 88). Andreas beskriver imidlertid at han bruker fonologisk analyse bevisst i møte med *vanskelige* ord. I og med at dette er den eneste oppgaven han har svart feil på i delprøve sju er det lite trolig at ordet kommer i kategorien vanskelige ord for Andreas. Likevel har han valgt feil. I intervjuet med Andreas beskriver han at han liker å lese fort og bli fort ferdig. Ut i fra denne kunnskapen om Andreas kan det være en mulighet for å tolke det slik at han har ønsket å løse denne oppgaven raskt, at han har brukt en ortografisk strategi, og dermed valgt feil ordbilde. Et alternativ til hastverksforklaringen, eller kanskje supplement, er sviktende konsentrasjon igjen:

Manglende konsentrasjon vil vise seg ved at elevene lett forveksler ord som begynner på samme bokstav eller inneholder samme bokstavsekvenser. (hes-hest). Det kan være interessant å sammenlikne resultatet på denne delprøven med resultatet på orddiktaten for å undersøke om elever som forveksler slike ord, også er blant dem som har lagt til én eller flere bokstaver i orddiktaten. Dette er feiltyper en ofte kan finne hos elever med relativt gode ferdigheter i ordgjenkjenning. (ibid. s. 91)

Vi ser at denne beskrivelsen passer godt på Andreas, og dermed kan være en forklaring på hvorfor han gjør denne feilen i pretesten. I posttesten har Andreas imidlertid tre feil, to mer enn i pretesten. Dette er tre nye feil. Det kan være flere forklaringer på dette. Det ene er igjen dette med konsentrasjon. Det er en mulighet for at Andreas har vært for ivrig eller ukonsentrert og krysset av for raskt. Det kan også være at dette er et tegn på et læringstap i vokabular som følge av sommerferien. Dette er lite sannsynlig når det gjelder de to første ordene som er høyfrekvente ord Andreas trolig har hørt mye i dagligtalen. Det tredje ordet kan derimot være glemt i løpet av sommeren. Dette er et ord som ikke er mye brukt blant andreklassегutter, og kanskje spesielt ikke tospråklige andreklassегutter, da ordet er et ord som er mest brukt av jenter. Med andre ord kan alle feilene være sporadiske feil eller tilskrives hastverk, men den siste kan også være et resultat av et læringstap eller manglende kjennskap til ordet på grunn av utfordringen med å være tospråklig.

Den siste feilen Andreas gjør i pretesten er i delprøve åtte – Å lese setninger. «Delprøve 8 består av ni oppgaver som går ut på at eleven skal lese en setning og krysse av på det bildet som illustrerer hele innholdet i setningen blant fire ulike bilder med innholdsmessige fellestrekk. Setningene øker i lengde fra to til fem ord» (ibid. s. 93). Eksempelvis ser vi i den første modellopgaven at det er en illustrasjon av en mann og en dame som leser fra et ark, ei jente som sover, ei jente som leser fra en bok, og en person som forteller noe til tre andre personer. Setningen er «Siri leser», og elevene skal krysse av på bildet av jenta som leser fra en bok. I oppgaven Andreas har feil på har han krysset av på et bilde som kan være løst assosiert med målbildet. Dette kan være en sporadisk feil: «Manglende ordforståelse kan føre til mer sporadiske feil ved at elevene misforstår enkelte setninger, mens andre setninger blir forstått» (ibid. s. 94). Her kan det igjen være nyttig å vite at Andreas har minoritetsbakgrunn. Målordet i seg selv er ganske komplekst og ikke spesielt frekvent i dagligtale. Selv om Andreas framstår som funksjonelt tospråklig i en kommunikasjonssituasjon kan det være at han rett og slett ikke kjenner til ordet, og dermed gjetter. En annen mulighet er igjen dette med konsentrasjon, at han er lei av prøvesituasjonen og dermed krysser feil. I posttesten har Andreas fått to feil på denne delprøven. Den nye feilen ser ut til å være en forveksling, muligens på grunn av hastverk. Den andre feilen er en gjentakelse fra pretesten, men denne gangen har han krysset av på et annet alternativ som er mindre relatert til målbildet enn alternativet i pretesten. Dette forsterker muligheten for å tolke det som at Andreas ikke kjenner til dette ordet, og at han velger å gjette på noe annet enn sist.

Andreas sin score har altså gått ned på posttesten. Han går fram på noen oppgavetyper og går tilbake på andre. Den totale tilbakegangen kan tilskrives de to siste delprøvene som måler ferdigheter i å lese ord og setninger. En tilbakegang som kan tilskrives sporadiske feil, hastverk, manglende konsentrasjon, læringstap eller språklige utfordringer som følge av at han er minoritetsspråklig.

Berit

Berit er også elev ved Asteroiden skole, på tredje trinn. Hun er ei snakkesalig jente som har et godt utviklet metaspråk om lesing. Hun beskriver at hun er vant til å lese det som for henne er lange og komplekse tekster, og framstår som en leser med sterk indre motivasjon. På intervjuet dominerte hun samtalen noe sammenlignet med den andre informant, Clara. Det var tydelig at hun identifiserte seg sterkt med det å være en leser, og likte å snakke om lesing.

Berit har i pretesten en score på 61 poeng av 76 mulige. I posttesten har scoren steget til 73 poeng av 76 mulige, en betydelig framgang som er interessant å analysere.

I delprøve fem måles ferdigheter i å lese ord. «Delprøve 5 går ut på å sammenholde en illustrasjon med fire skrevne ord og så identifisere det ordet som stemmer helt overens med innholdet i illustrasjonen. Alle de fire alternativene har visuelle og fonologiske likheter og inneholder derfor flere av de samme bokstavene». Utdanningsdirektoratet (2009), s. 106 Elevene skal identifisere så mange ord som mulig i løpet av to minutter. Eksempelvis ser vi i modelloppgave en først en illustrasjon av en mus, og så de fire skrevne ordene /mas/, /sum/, /mus/ og /mur/, der /mus/ er målordet. Delprøven inneholder totalt 21 oppgaver.

Berit har ingen feil på delprøve fem i pretesten. I posttesten har hun imidlertid krysset feil på den siste oppgaven. Først har hun krysset av for et alternativ der de to siste konsonantene har bytte plass. Så har hun skravert dette, og i stedet krysset av på et alternativ der bokstavene står riktig plassert i forhold til hverandre, men ordet begynner med feil første bokstav /g/ i stedet for det riktige /k/. Dette gjør at det er tydelig å se at det her har foregått en tankeprosess. Det er en mulighet at Berit fikk dårlig tid på slutten, gjorde et valg, så ombestemte seg og gjorde et annet valg. Begge valgene hun gjorde var feil. I og med at delprøven består av så mange som 21 oppgaver på to minutter er det ikke utenkelig at det er tidsaspektet som gjør at hun tar feil.

Det er delprøve seks som utgjør den store forskjellen i Berits to tester. Delprøven går ut på å dele sammensatte ord av ulik vanskegrad innenfor et begrenset tidsrom på ett minutt, og måler dermed i hvilken grad ordavkodingen er automatisert.

Delprøve 6 består av 24 ord som alle er satt sammen av to ord (grunnmorfem) med varierende antall bokstaver og vanskegrad. Prøven begynner med relativt frekvente ordsammensetninger, og elevenes oppgave er å sette en strek mellom de to meningsbærende ordene som finnes i det sammensatte ordet. De tre første oppgavene er prøveoppgaver, som blir utført og gjennomgått sammen med læreren (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 112).

Ordene i modelloppgaven er /lesebok/, /lyspære/ og /joggesko/, og skal løses slik: /lese|bok/, /lys|pære/ og /jogge|sko/. Berit har en score på ni poeng av 21 mulige i pretesten, men i realiteten kun én feil da de øvrige oppgavene er ikke forsøkt løst. Dette indikerer at tid ble et problem. Dette samsvarer også med feiltypen i delprøve fem og underbygger derfor denne tolkningen. I posttesten har Berit oppnådd full score med 21 poeng av 21 mulige på denne delprøven. Kanskje har Berit fått en økt lesehastighet i sommerferien, eller kanskje hun har skiftet strategi. Hvis Berit benyttet en fonologisk strategi på pretesten og måtte omkode hver bokstav til bokstavlyd før hun kunne lydere seg gjennom ordet ville dette tatt uforholdsmessig lang tid: «For å få til et godt resultat må elevene ha tilegnet seg en del ortografisk kunnskap om stavemåten til ord» (ibid.). Om Berit har benyttet en fonologisk strategi i pretesten og dermed fått så lav score, og så har tilegnet seg ortografiske ferdigheter i løpet av sommeren, kan det forklare den store forskjellen.

På delprøve sju og åtte som måler ferdigheter i å lese setninger og i å arbeide etter skriftlig instruksjon har Berit full score på begge testene.

I den siste delprøven, delprøve ni, har Berit igjen støtt på noen problemer. Denne delprøven består av en tekst elevene skal lese, og seks flervalgsspørsmål til teksten med ett riktig svar og tre distraktorer (sannsynlige, men gale svar). Teksten er delt i to, med tre spørsmål til hver del. Formålet med denne siste delprøven er i motsetning til de øvrige ikke å avdekke svake lesere, men å synliggjøre gode lesere (ibid. s. 118). I begge testene scoret Berit fire poeng av seks mulige, men ikke på de samme spørsmålene. Spørsmålene har ulik vanskegrad, og spørsmål en og tre blir beskrevet i idéheftet som de enkleste spørsmålene fordi de kun krever at leseren skal hente kun én opplysning fra teksten (ibid.) Berit har svart riktig på spørsmål en og tre i pretesten. I posttesten har hun feil på begge! Spørsmål to er noe mer komplekst, det krever at leseren kan kombinere ulike opplysninger og trekke en slutning. Dette har Berit klart i begge testene. De tre siste spørsmålene er mer krevende. De kommer etter den andre tekstdelen og krever at leserne holder den første i minne, eller kan hente opplysninger fra denne raskt. I tillegg må hun ha lest overskriften for å kunne svare riktig på spørsmål fire (ibid.). Her har Berit i pretesten kun svart riktig på spørsmål fire, de to siste har hun feil på. Hun har altså ikke klart å svare på de to mest komplekse spørsmålene i pretesten. I posttesten har hun riktig på de siste tre spørsmålene, det er de to enkleste spørsmålene som er problemet. Det er vanskelig å fortolke dette resultatet. Kanskje har hun overvurdert seg selv og svart feil i hastverk, eller kanskje tenker hun at svaret må være mer komplisert enn det mest opplagte.

Den økte forståelsen av de komplekse spørsmålene viser at Berit har hatt en framgang som leser siden pretesten ble holdt. Det samme viser hennes forståelse av sammensatte ord. Det virker derfor å være en tendens til at Berit har hatt en positiv utvikling av lesekompetansen i løpet av sommeren.

Didrik

Didrik er elev ved Asteroiden skole på fjerde trinn. I møte med informantene på intervju peker Didrik seg ut som en elev som ikke er spesielt interessert i lesing. Han er en blid gutt som stiller villig på intervju, men talen er klar, han liker rett og slett ikke å lese, og uttrykker klart at han ikke forstår hensikten med det. At Didrik på tross av dette har deltatt i lesekampanjen er i og for seg interessant. Motivasjonen for hans deltakelse blir beskrevet i analysen av intervjuene. For å få en større forståelse for Didriks lesekompetanse, og dermed kanskje også hans

manglende motivasjon har jeg analysert hans prøver.

På pretesten har Didrik en score på 24 poeng av 36 mulige. På posttesten har scoren sunket, til 19 poeng av 36 mulige.

På delprøve tre, tekstlesing – fortelling, har Didrik i pretesten tre poeng av ni mulige. I posttesten har dette steget til fem poeng av ni mulige. I denne delprøven skal elevene lese en fortelling og svare på flervalgsoppgaver ved avkryssing. Fortellingen er delt inn i tre deler med henholdsvis to, tre og fire spørsmål etter hver av de andre delene. Først løser læreren en tilsvarende øvingsoppgave sammen med elevene. Teksten til øvingsoppgaven leses høyt av lærer før de sammen løser øvingsspørsmålene. Teksten ser slik ut:

En gang ble jeg kjent med ei lita jente som var så glad i å tenke. I mange timer kunne hun sitte for seg selv og bare tenke og tenke mens faren hørte på radio. Noen tanker kom bare av seg selv og forsvant igjen når de var ferdigtenkt, mens andre måtte hun slite for å få tak i. Når faren spurte hva hun tenkte på, svarte hun gjerne: - Åh, jeg tenker på alt mulig jeg.

I tillegg til øvingsteksten inneholder øvingsoppgaven også en illustrasjon av jenta som sitter ved bordet og tenker. I sofaen ligger en bamse, og på bordet ligger en katt. Øvingsspørsmålene er som følger:

A: Denne historien handler om ei jente som er glad i /å spise/, /å høre radio/, /å tenke/ eller /bamser/. Her er riktig svar /å tenke/, fordi det er det som forekommer i teksten.

B: Hva gjør katten? /Den spiser frokost/, /den sitter i sofaen/, /den ligger i lenestolen/ eller /den ligger på bordet/. Her er riktig svar /den ligger på bordet/, og man er avhengig av å ha sett på bildet, ikke bare på brødteksten for å kunne svare.

Som vi ser inneholder svaralternativene ett riktig svar og tre distraktorer. Feiltypene kan organiseres i tre kategorier; feil fordi alternativet forekommer i teksten, men ikke er relatert til spørsmålet, feil på grunn av assosiasjoner løst bundet til tekst og feil på grunn av frie assosiasjoner. Spørsmål en, to, fem seks, sju og ni krever at elevene kan kombinere informasjon for å finne svaret. Spørsmål tre og fire krever kun at elevene mestrer å finne et enkelt informasjonselement (Utdanningsdirektoratet, 2011). Etter å ha gjennomgått øvingsoppgaven fortsetter teksten om jenta, men nå skal elevene lese selv og svare på spørsmålene. Her kan de bruke den tiden de trenger.

For å kunne svare på spørsmål en og to som kommer etter del en må eleven altså mestre å kombinere informasjon. I pretesten har Didrik klart dette på spørsmål en, men ikke på spørsmål to. Alternativet han har krysset av for på spørsmål to forekommer riktignok i teksten, men det er ikke relatert til spørsmålet. I posttesten er det omvendt, han har da feil på spørsmål

en og riktig på spørsmål to. Svaralternativet Didrik har valgt her blir i idéheftet kategorisert som en fri assosiasjon som ikke har rot i teksten (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Etter del to kommer tre nye spørsmål. Didrik har svart riktig på spørsmål tre og fire i begge testene. For å klare dette skal eleven kun mestre å finne konkret informasjon i teksten uten å kombinere flere biter informasjon. På spørsmål fem skal eleven igjen mestre å kombinere informasjonsbiter. I pretesten har Didrik riktig svar på dette spørsmålet. I posttesten har han svart feil. Igjen forekommer svaret han har krysset av i teksten, men det har ingen sammenheng med spørsmålet. Det ser dermed ut til at Didrik gjentatte ganger forsøker å finne informasjon i teksten uten å kombinere de elementene som er nødvendige for å komme fram til riktig svar.

Etter den siste tekstdelen kommer fire nye spørsmål, der spørsmål seks, sju og ni krever evne til å kombinere ulike elementer i teksten for å finne svaret, mens spørsmål åtte er av den typen der eleven kun skal finne informasjon i teksten. På spørsmål seks og sju har Didrik svart feil i begge testene. Alternativet han har valgt på spørsmål seks i pretesten er igjen en feiltype som skriver seg fra frie assosiasjoner. I posttesten har han valgt et annet alternativ, en feiltype som kategoriseres som en assosiasjon løst koblet til tekst/illustrasjon (ibid.). På spørsmål sju i pretesten har Didrik igjen en feiltype som tilskrives frie assosiasjoner. I posttesten har han byttet svaralternativ, som igjen tilskrives en assosiasjon løst koblet til tekst. På spørsmål åtte der eleven kun skal finne svaret har Didrik krysset av for det riktige svaret. I posttesten har han valgt et svaralternativ som forekommer i teksten, men som ikke er relatert til spørsmålet. På spørsmål ni, som igjen krever ferdigheter i å kombinere informasjonselementer, har han den samme feilen i begge testene, en feiltype som tilskrives frie assosiasjoner.

Oppsummert har Didrik tre feil i pretesten som kategoriseres som frie assosiasjoner og en fordi alternativet forekommer i teksten. I posttesten har han to feil som tilskrives frie assosiasjoner, to fordi de forekommer i teksten, og to assosiasjoner som er løst koblet til teksten. Selv om Didrik altså har flere feil i posttesten er svarene likevel nærmere koblet til teksten enn de er i pretesten. Om dette da kan sies å være en slags framgang selv om scoren har gått ned er et tolkningsspørsmål.

På delprøve seks – ordkunnskap har Didrik 16 av 20 mulige poeng i pretesten, en score som har sunket til 14 av 20 i posttesten. Hver oppgave har et oppgaveord og tre svaralternativer. Læreren leser alle ordene høyt, og elevene skal krysse av på det ordet som betyr omtrent det samme som oppgaveordet (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 16). Først løses to modelloppgaver i plenum så alle elevene vet hva de skal gjøre. Oppgaveordet i modelloppgave A er /titte/, og svaralternativene er /se/, /tulle/ og /lure/, der /se/ er riktig svar. Oppgaveordet i modelloppgave B er /hoppe/, og svaralternativene er /håpe/, /danse/ og /jumpe/, der /jumpe/ er riktig svar. Denne

delprøven genererer to feiltyper, type 1: semantisk forveksling (beslektet innhold), og type 2: assosiasjoner ut fra fonologi (lydlikhet), (Utdanningsdirektoratet, 2011). Eksempler på semantisk forveksling i modelloppgavene er /danse/ for /hoppe/ og /lure/ for /tutte/. Eksempler på feil som følge av assosiasjoner ut fra fonologi er /tulle/ for /tutte/ og /håpe/ for hoppe. Etter at modelloppgavene er løst i plenum fortsetter læreren å lese opp de 20 oppgavene, som elevene løser individuelt.

Didrik har fire feil på denne delprøven i pretesten, og seks feil i posttesten. I pretesten er tre av feilene et resultat av assosiasjoner ut fra fonologi, mens en er en semantisk forveksling. I posttesten har dette endret seg. Her kan fem av seks feil tilskrives en semantisk forveksling, og kun en av dem er et resultat av assosiasjoner ut fra fonologi. Kun en av feilene er identisk i begge testene, de øvrige er unike. Bekymringsgrensen er satt ved 12 rette av 20 mulige, og Didrik ligger dermed så vidt over denne i posttesten. Min analyse viser imidlertid at der Didrik i pretesten krysser av ved de alternativene som så eller hørtes like ut som oppgaveordene, har han i posttesten gått over til å krysse av for de alternativene som har betydningsmessig relevans for oppgaveordet. Kanskje kan dette tolkes som at Didrik har en framgang i ordkunnskap selv om scoren har gått noe tilbake på posttesten.

På delprøve fem – tekstlesing, fakta, har Didrik i pretesten en score på tre poeng av sju mulige. I posttesten har dette sunket til to poeng av sju mulige. Testen består av en faktatekst med sju påfølgende flervalgsoppgaver. I hver flervalgsoppgave er det ett riktig svar og tre distraktorer. Distraktorene kategoriseres som i delprøve tre i tre feiltyper, enten at de står i teksten, at de er en assosiasjon løst koblet til tekst, eller at de er et resultat av frie assosiasjoner. Denne oppgaven har også en modelloppgave som læreren og elevene løser sammen. Modellteksten er en oppskrift på trollkrem:

Trollkrem

1 eggehvite

2 dl tyttebærsyltetøy

Bland eggehvite og syltetøy i en bakebolle og visp til du får en tykk krem med rosa farge. Spis kremen med melk eller vaniljesaus.

Modelloppgavene er som følger:

A: Du trenger /2 dl melk/, /2 l tyttebærsyltetøy/, /2 eggehviter/ eller /2 dl tyttebærsyltetøy/. Her er riktig svar /2 dl tyttebærsyltetøy/. /2 dl melk/ kan tilskrives en assosiasjon løst koblet til teksten. De andre distraktorene finnes i teksten, det er kun mengden som skiller dem.

B: Hva er det lurt å begynne med? /Ha melk i bakebollen/, /knuse egget/, /finne fram en bakebolle/ eller /spise kremen/. På oppgave B er riktig svar /finne fram en bakebolle/. /Ha melk i bakebollen/ er en assosiasjon løst bundet til tekst. Det samme gjelder alternativet /knuse egget/. /Spise kremen/ forekommer i teksten.

Etter å ha gjennomgått modellteksten og modelloppgavene skal elevene selv lese en faktatekst og svare på sju spørsmål. Fem av disse krever at eleven kan finne informasjon i teksten, to av disse krever at eleven mestrer å kombinere flere tekstelementer for å finne svaret. En analyse av Didriks feil i pretesten viser at han har én feil der alternativet forekommer i teksten, én feil som er løst koblet til teksten, og to feil som kan tilskrives frie assosiasjoner. I posttesten er det tilsvarende, men nå med tre feil som kan tilskrives frie assosiasjoner. Han har svart riktig på det ene spørsmålet som krever evne til å kombinere informasjon i begge testene, og feil på det andre.

Randi og Stine – komparativ analyse av posttester

Spesielt for intervjuene på andre trinn ved Melkeveien skole var opplevelsen av både likhet og jevnbyrdighet blant informantene. Det opplevdes til tider praktisk talt som om jentene snakket med én stemme. Eksempler på dette er det mange av i intervjuet med Randi, Stine og Tea. På opptakene snakket de gjerne i kor eller i munnen på hverandre, men alle sa det samme. Flere steder i transkriberingen ser man eksempler på dette: «I kor: På skolen[...] I kor: Ja[...] I kor: Hjemme.» Når det kom uttalelser i kor spurte jeg dem gjerne om å utdype hver for seg, men da gjentok de hverandres utsagn: «Ja, det gjør jeg», «det gjør jeg og, «ja, jeg også». Det ble rett og slett en stor utfordring å få jentene til å uttale seg selvstendig og jeg lurte på om svarene var reelle eller om de kom som resultat av et konformitetskrav i gruppen. Dette gjorde at jeg gikk til kartleggingsprøvene for å sammenligne resultatene til Randi og Stine. Grunnlaget for denne analysen er da kun posttestene som ble avholdt tre uker for intervjuene. Siden de også er andretrinns elever er dette den samme testen som Andreas på Asteroiden skole gjennomførte. Jeg går derfor ikke så grundig gjennom hver oppgavetype på nytt.

I delprøve fire som tester ferdigheter i framlydsanalyse har begge jentene full score med 16 poeng av 16 mulige. Det er med andre ord ingenting som skiller dem i framlydsanalyse på dette nivået. I delprøve fem, som tester ferdigheter i fonologisk syntese, er det imidlertid en liten forskjell i score. Randi har alt riktig på denne delprøven også, 12 poeng av 12 mulige. Stine har to feil på denne delprøven. I delprøve seks, orddiktaten har begge igjen full score 8 av 8 poeng. I delprøve sju har Stine ikke svart på oppgave 16 og oppgave 19 og har derfor 17 av 19 poeng. Randi har full score også i denne delprøven. I delprøve åtte – å lese setninger, har

Randi også alt rett, mens Stine har åtte av ni poeng. Totalt har Randi 64 poeng av 64 mulige, mens Stine har 59 av 64 mulige.

Totalt sett framstod de tre jentene som relativt like på intervju både i atferd og i lesekompetanse og motivasjon. Vi ser her at dette gjenspeiles i testene til Randi og Stine, selv om Randi helt tydelig ligger litt foran med full score, er ikke Stine langt bak. Dette kan tolkes på flere måter. Kanskje er det tilfelle at Randi er en mer kompetent leser. Det kan også være at hun er mer selvsikker enn Stine. Som jeg beskrev i teorikapitlet henger selvsikkerhet eller selvoppfatning sammen med motivasjon, og motivasjon henger sammen med lesekompetanse. Dette kan imidlertid ikke testene gi noe svar på. Om intervjuanalysen kan belyse dette skal vi se nærmere på i neste kapittel.

Oppsummering

Denne kvalitative analysen av testene har avdekket resultater som ikke ville kommet til syne om jeg kun hadde sammenlignet poengscore hos gruppene. Det har vært interessant å se at en tilbakegang i prestasjoner som for eksempel den Didrik hadde ikke nødvendigvis må bety at han har blitt en svakere leser i løpet av sommeren. Dette funnet hadde ikke kommet fram om jeg kun hadde analysert testene kvantitativt. Berit sin test har også vært spennende å analysere da den tydelig avspeiler en utvikling hos henne som leser. Analysen viser også at informantene i undersøkelsen stort sett har gode leseferdigheter, så nær som Didrik som har et stykke igjen før han kan kalles en kompetent leser. Derfor er det ekstra interessant med Didrik sin utvikling fra pretest til posttest, at han i løpet av sommeren har fått en mer tekstnær tilnærming til oppgaveløsingen. Jeg skal være forsiktig med å si at dette kan tilskrives Leseknappkampanjen, basert på de få bøkene han leste, men det har kanskje vært en generell kognitiv utvikling som gjør at han prøver å finne svar med andre strategier enn tidligere. I intervjuanalysen kommer informantenes holdninger og strategivalg tydeligere fram, så der kan man si noe mer konkret om lesekompetansen og lesemotivasjonen hos informantene.

5. Analyse av intervjuene

Jeg har valgt å strukturere analysen av intervjuene i to hoveddeler der den ene behandler temaet motivasjon og den andre behandler temaet lesekompetanse. Siden motivasjon og lesekompetanse griper over i hverandre vil det være tilfeller der begge deler blir kommentert. Til slutt i denne delen oppsummeres tendensene som har blitt avdekket gjennom intervjuene. Jeg vil som i analysen av kartleggingsprøvene hovedsakelig bruke Andreas, Didrik, Pia, Randi og Stine som eksempler i denne delen da de på mange måter representerer ulike tendenser hos ulike lesere. Intervjuanalysen bygger på undersøkelsesområdene i intervjuguiden.⁶

Motivasjon

I intervjuguiden søkte jeg å finne svar på hva som motiverte informantene til å delta på Leseknappen, hva som motiverer dem til lesing generelt og om deltakelse i Leseknappen har fått noen varig effekt på deres lesemotivasjon. Her skulle informantene fortelle hvordan de hørte om Leseknappen, og hvorfor de bestemte seg for å være med. De skulle også fortelle om hvem som fant på at de skulle lese, hvordan de fant fram til bøker og hva slags bøker de leste.

De signifikante andres påvirkningskraft

Et av funnene er beskrivende for hva som motiverte informantene til å delta i Leseknappen. Det viser seg at det handlet vel så mye om menneskene rundt dem, som det å få være med på bokfest, eller det å lese i seg selv. Mange av informantene rapporterer at mamma, læreren, familie og venner har vært med på å påvirke dem til å delta.

Et talende eksempel på mammas innflytelse er når Andreas på spørsmål om hvorfor han er med på Leseknappen blant annet svarer: «Ja, da ville mamma bli glad.» Først forteller han at han hørte om Leseknappen på skolen, og at han har lest tolv bøker. Bjørn sier at han deltar fordi han deltok i fjor og: «Fordi at mamma ville at vi kunne bli veldig flinke å lese, så hun meldte oss på i fjor, og da tok jeg gull og i år tok jeg sølv». Berit nevner også mamma som viktig, det var mamma som fikk vite det av en venn, og så leste hun om det på nettet. Didrik nevner mamma som en særdeles viktig grunn til at han er med: «Mamma. Det var mamma som tenkte på lesing. Først sa jeg nei, men så sa hun ”jo, les”. Og så måtte jeg nå det». Pia fra Melkeveien skole forteller at den dagen hun fikk skjema på skolen hadde mamma allerede printet ut arket hjemme, siden Pia også deltok året før. Hun forteller også at mamma tok henne med på biblioteket for å finne bøker. «Jeg ble med mora min og søsteren mi på biblioteket. Og spurte de som jobba der om hva som var anbefalte bøker for vår alder da. Så fant jeg faktabøker, og den boka om taekwondo. Og så leste jeg vaskeseddelen for å se om det var spennende. Og så begynte det å

⁶ Vedlegg 2.

bli spennende bakpå. Så ville jeg lese den». Ninni nevner mormor og bibliotek flere ganger under intervjuet og det er tydelig at hun er mye hos mormor og da mye på biblioteket. Med mormor så nær blir hun en signifikant person som har innflytelse på Ninnis forhold til lesing. Flere husker også Leseknappen fra året før. Både Pia og søsteren, og Berit og broren deltok for andre gang.

Senere i intervjuet forteller Berit også at hun følte en forventning fra læreren om at hun skulle delta: «Jeg syntes at jeg måtte. Men det var jo veldig gøy. Jeg måtte jo ikke. Men læreren min på en måte visste at jeg skulle gjøre det, så måtte jeg jo gjøre det da». Dette at skolen og læreren peker seg ut som en kilde er i og for seg ikke så påfallende, da det var et bevisst grep fra biblioteket sin side å inngå samarbeid med skolene for å få oppmerksomhet rundt prosjektet, og hjelp til å få skjema ut til alle barna i kommunen.

Boller, brus og dataspill.

Noen få av barna nevner bokfesten som den eneste grunnen til at de deltok. Didrik sier tydelig fra tidlig i intervjuet: «jeg ville bare være med for at jeg skulle få boller og brus og at det var en fest, jeg». Videre i intervjuet gjentar han dette, og kommer med andre utsagn som underbygger det. «Jeg ville bare bli med, derfor leste jeg til bronse. Jeg orka ikke lese lenger». Andreas som ville at mamma skulle bli glad, nevnte også denne ytre motivasjonen som viktig. «Da kan jeg få saft. Da kan jeg få gull». Det interessante med disse to guttene er at ingen av dem sier at de leser fordi de liker å lese. Didrik leste kun minimumskravet for å få være med på festen. Andreas forteller også i intervjuet at når han er ferdig med en bok får han belønning i form av godteri eller dataspill. For disse to guttene virker det som at det er ytre forsterkere som gjør at de leser, ikke en indre motivasjon til å lese. Bjørn får også spille data når han er ferdig med en bok. Samtidig skiller han seg likevel noe fra de andre to guttene fordi han uttrykker glede og trivsel ved å lese bøker. Han er også den som har lest flest bøker av de tre.

Lesing som identitetsskaper

Selvsagt handler det ikke bare om mamma og skolen, boller og brus. Mange av de jeg har intervjuet forteller at de ble med fordi de liker å lese og fordi de ville bli bedre lesere. Det store flertallet av disse er jenter. Felles for disse er at de er nysgjerrige og ambisiøse og er mer opptatt av å lese tykke og vanskelige bøker enn mange enkle bøker. De har en tydelig indre motivasjon for lesing som driver dem både i utvalg av lesestoff, i selve leseprosessen og i etterarbeid. De forhører seg med andre lesere om interessante bøker og velger bøker med mange sider, liten skrift og få illustrasjoner. Når de er ferdige med en bok diskuterer de den med andre eller anbefaler den til andre. Bråten (2007) sier om denne typen lesere at:

Elever som er indre motivert for lesing leser fordi de har lyst til det og fordi lesing virkelig interesserer dem, ikke fordi de vil oppnå noe annet (f.eks. ros, gullstjerner, pizza eller gode karakterer) ved å lese (s. 74).

Jentene jeg har intervjuet underbygger dette utsagnet på et vis, de er genuint interessert i lesing, og leser fordi de har lyst til det. Samtidig gir de et nytt perspektiv på de indre motiverte leserne når de blir møtt med en ytre motivasjon, her eksemplifisert ved Berit:

Det jeg gjorde på leseknappen, så leste jeg mange enkle bøker først, og så leste jeg vanskeligere og vanskeligere og vanskeligere, så hvis jeg ikke rakk det hadde jeg fortsatt lest tolv bøker. Så mamma bare skrev dem på et ark, så skrev hun inn de vanskeligste bøkene jeg hadde lest på skjemaet.

Det Berit beskriver her er representativt for flere av deltakerne. Ja, de leser fordi de er genuint interessert i det, men i møte med en belønning vil de lage seg en strategi for å oppnå denne. Og her gjør de et valg. I stedet for å lese fire utfordrende og tykke bøker som tar litt tid, velger de å lese mindre utfordrende bøker først, som de kanskje ikke ville valgt om premissene var annerledes. Dette funnet kan tolkes på flere måter. De som er anerkjent som, og identifiserer seg med rollen som en kompetent leser, føler det blir feil å motta bronse, selv om fire tykke bøker er mer krevende enn tolv tynne. Hos disse leserne har de tykke bøkene høyest status, men de forstår at for å få den anerkjennelsen de «fortjener» er det lurt å velge mindre utfordrende bøker først, og så når gullet er «sikret» begynner de å lese de bøkene de egentlig er interessert i. Dette funnet mener jeg er interessant, for er dette egentlig i tråd med bibliotekets intensjon?

Jentene på Melkeveien skole er også i denne gruppen lesere. Vi har allerede sett at Pia i møte med biblioteket selv orienterer seg og spør om hjelp. Hun leser «vaskeseddelen» (informasjonen på baksiden av boka) og velger bøker ut fra om hun finner den interessant. Oda forteller at hun fikk lyst på knappen og ville ha den med på skolen for å vise den fram og bli litt stolt av seg selv. Hun beskriver leseglede og lese lyst flere ganger i intervjuet og sier blant annet at «jeg synes det er positivt at biblioteket oppmuntrer barn til å lese». Oda, Ninni og Pia ble intervjuet sammen, og på ett punkt i intervjuet spurte de om jeg bare tok inn jenter til intervju. Et interessant spørsmål med det enkle svaret at det var flest jenter som deltok ved skolen. Jeg tok inn alle elevene ved skolen som deltok i Leseknappen og som samtykket til intervju. Noen få ville ikke la seg intervju, disse var også jenter.

Leseknappkampanjen

Til slutt i intervjuene spurte jeg informantene om hva de synes om Leseknappkampanjen, om de likte å lese, og om de ville delta flere ganger. Alle svarte at de ville delta neste år. Didrik svarte ikke uventet at han ikke likte å lese, ikke hadde lyst til å være med, og ikke hadde blitt

gladere i å lese av å delta. «Du leser sånne små setninger, du kunne heller hørt det på lydbok eller sett filmen». På tross av dette svarer Didrik at han skal prøve å være med neste år også, med et lite forbehold: «Jeg skal prøve å være med, men da vil jeg ha bronse, for jeg orker ikke å lese!» Andreas viser stor iver: «Jeg skal være med for evig og alltid. Så skal jeg bare ta gull for evig og alltid!» Pia fra Melkeveien sier at Leseknappen var bra for «dem som ikke likte å lese fra før da, for da får dem leselyst og får lyst til å lese flere bøker». Alle informantene var klare på at det å delta på Leseknappen var gøy, selv om det viste seg at flere av dem ikke hadde deltatt på selve bokfesten. Det viste seg at ikke alle var klar over at festen hadde vært. De det gjaldt uttrykte ikke så stor skuffelse over dette, så lenge de hadde mulighet for å hente knappen på biblioteket senere. De som hadde deltatt på festen uttrykte begeistring over forfatterbesøket spesielt, det å få møte en ekte forfatter var for mange en opplevelse.

Lesekompetanse

I intervjuguiden søkte jeg å finne svar på hvordan barna går fram når de leser og deres forhold til selve leseprosessen. Her skulle informantene fortelle om selve lesingen av bøkene. Jeg ville vite hva de gjør før de leser, altså hvordan de forbereder lesingen sin. Det var også interessant å få dem til å beskrive konteksten for lesingen, om de var alene eller sammen med andre. De skulle også beskrive hvordan de handler når de møter på vanskelige ord eller ting de ikke forstår i tekst. Jeg ba dem også beskrive om de leser fort eller sakte, høyt eller inne i seg, dette for å kunne avdekke noen av de strategiene de brukte for å avkode teksten. Til slutt ville jeg høre om hva de gjorde etter de hadde lest en bok, om lesingen av en bok førte til at de ville lese flere bøker om samme tema, og om de snakket med noen om bøkene etterpå.

Å begynne rett på og bli ferdig så fort som mulig.

«Jeg begynner å lese først», sa Andreas kontant da jeg ba ham fortelle om hva han gjør når han begynner med en ny bok. På oppfølgingsspørsmål om han så på forsiden og baksiden eller bladde i boka svarte han like kategorisk «nei, det gjør jeg aldri». Det samme gjelder Didrik: «Jeg begynner egentlig bare å lese, jeg. Eller først så spiser jeg litt. Og så drar jeg på. Så må jeg sitte med mamma på stua. Og lese. Og det, ja, DET er kjedelig da». Bjørn, som først svarer ganske likt som Andreas: «jeg bare åpner boka med en gang», endrer forklaring på oppfølgingsspørsmålet om å se på forside og tittel: «Ja, det gjør jeg og.» Chris forteller at han gjerne ordner seg kaffe når han skal begynne med en ny bok: «Og så åpner jeg boka og begynner å lese. Og så er jeg ferdig. Så fort som mulig».

Kompetente førlesere

Flere av jentene sier at de gjør et forarbeid før de åpner boka og begynner å lese. De samler informasjon om boka ved å studere omslaget og bla i den. Da jeg spurte tre av jentene ved Melkeveien om hvordan de forberedte lesingen sin snakket de ivrig i munnen på hverandre. De var så aktive i denne sekvensen av intervjuet at det på enkelte deler er vanskelig å distingvere hvem det er som snakker:

Jeg ser på overskrifta og vaskeseddelen, og hvis det er noen bilder ser jeg på dem. Og hvis det er noen underoverskrifter ser jeg på dem. Og bakerst i boka eller kanskje mest foran så ser jeg på hvilke kapitler som er med. Og bak på leseløvebøkene kan du se om det er flere bøker som fortsetter historien som en serie. Ja, sånn som *En pingles dagbok* og *Alvedronningens barn* også (Oda, Pia og Ninni).

Disse jentene har kompetanse til å aktivere forkunnskaper og skaper dermed egen forventning og motivasjon. Pia introduserer ordet «vaskeseddelen» for meg nesten med en gang intervjuet starter, men dette er et begrep alle informantene ved Melkeveien bruker aktivt. Det virker som skolen har gjort en grundig jobb med å lære elevene å utvikle et metaspråk om lesing.

Jentene ved tredje trinn på Asteroiden skole er også i denne gruppen lesere. Berit utviser med sitt svar i denne delen også den samme kompetansen: «Jeg ser på boka og ser om den er gøy. Og så ser jeg på bildene og på tittelen på bildene. Og så ser jeg på hvor vanskelig den er». For Berit er det viktig at hun utfordrer seg selv, og det er tydelig at hun har en standard når hun velger lesestoff. Hun liker å lese vanskelige og tykke bøker, og tar det med i vurderingen når hun begynner med en ny bok. Berit dominerte dette intervjuet, men Clara er stort sett enig med Berit og framstår også som kompetent og motivert. Hun kan vurdere og velge ut lesestoff, og tilpasse lesemengden: «Jeg gjør egentlig det samme, jeg ser bakom og så ser jeg inni bildene, og hvis jeg har veldig lite tid igjen så leser jeg ofte litt lette bøker, men hvis jeg har god tid prøver jeg å finne noen litt sånn tykke». Clara og Berit ble intervjuet sammen og de hadde mye på hjertet. Det var tydelig at de likte å bli valgt ut til å intervjues om lesing, og at det var viktig for dem å formidle mest mulig. Det var lite behov for oppfølgingsspørsmål, de fulgte opp hverandre sine utsagn automatisk noe som kan tolkes som at de var vant til å snakke med andre og hverandre om lesing.

Berit forteller videre at hun gjerne snakker med andre som har lest boka og hører hva de syns, og at hun lar seg påvirke av det. Hvis noen sier at en bok er kjedelig leser hun den ikke, men om de anbefaler boka leser hun den. Berit er den som går grundigst til verks før hun starter selve lesingen, og hun framstår også som en av de mest kompetente leserne av informantene

ved Asteroiden skole. Hun leser de mest utfordrende bøkene. De andre jentene er på god vei til den samme kompetansen, men de har ikke operasjonalisert strategiene i samme grad som Berit.

Å lese så hele nabolaget hører det

Det var viktig for meg å få mest mulig informasjon om settingen barna var i da de leste. Valgte de selv å sette av tid til å lese, og hvordan leste de? Flere av guttene forteller at de leste bøkene høyt. De sier ikke direkte hvem som har bestemt det, men det kan skinne gjennom at det er en kontroll fra foreldrene at de virkelig leser. Bjørn forteller at han må lese høyt «hvis ikke så jukser jeg noen ganger». Han forteller også at mamma eller pappa er sammen med ham når han leser. Didrik forteller det samme, han må lese høyt og sammen med mamma. Andreas leser høyt, så høyt at hele nabolaget hører det og så fort som han bare kan. «At jeg kommer til neste bok, neste bok, neste bok, damtarata!» Han er også med mamma når han leser, men også alene noen ganger. Chris leser også høyt og fort. Lars sitter sammen med andre i familien som også leser, så han leser inni seg. Det er altså likt for alle guttene utenom Lars at de leser høyt, og for minst to av dem er det fordi foreldrene skal ha kontroll med at de faktisk leser. Et spørsmål som reiser seg da er hvilke konsekvenser denne kontrollen kan ha på motivasjonen?

Det er lettere å lese inni seg enn høyt

Jentene sier alle at de leser inni seg, og at de leser fort. Berit liker å holde på med flere bøker samtidig, mens Clara liker best å holde på med en bok av gangen. De liker også best å være alene og i fred når de leser. Lars fra Melkeveien skole leser inni seg på en «sakte» måte. Han studerer ikke omslaget på boka, men blar i den og ser på overskriftene før han begynner å lese.

Lesing som en sosial aktivitet

Som vi ser er det flere av de yngste leserne ved Asteroiden skole som leser høyt. Det virker som om dette er utløst av et behov for kontroll fra foreldrenes side. Flere av de eldre barna sier også at de leser sammen med andre, men da i en sosial setting, som noe hyggelig flere gjør ved siden av hverandre. «Jeg sitter sammen med andre. De leser også», sa Lars fra Melkeveien skole. Han kommer fra et hjem som har lesing etablert som en sosial aktivitet for hele familien. Pia, Ninni og Oda leser både alene og sammen med andre.

De vanskelige ordene – strategier

På spørsmål om hva barna gjorde når de støtte på vanskelige ord ble det avdekket store forskjeller i strategier. Andreas sier følgende om dette: «Da begynner jeg. Og så si alfabetet. Da går jeg inni meg selv inni hjernen min, og så leter jeg etter den bokstaven». Det Andreas forsøker å beskrive synes å være en fonologisk framgangsmåte. Fra bokstav til lyd, til lydering av ordet, til mening. Dette er en tidkrevende strategi. På oppfølgingsspørsmål om han har prøvd

å lese seg til meningen ut fra sammenhengen i teksten svarer han at han bare hopper over det og pleier å lese videre. Dette viser at Andreas har et potensial når det gjelder å utvide strategiene videre.

Didrik som er to år eldre enn Andreas, møter vanskelige ord på en tilsvarende måte: «Jeg leser det på nytt og på nytt og på nytt helt til jeg forstår det. Og hvis jeg ikke forstår det, noen ganger så hopper jeg over ordet, eller så spør jeg mamma. Og da sier hun, ‘les det på nytt og på nytt igjen’», og så sier jeg at jeg har gjort det, og så sier hun ordet». Didrik forteller videre at han ikke leser hele setningen på nytt, men kun det vanskelige ordet. Dette viser at Didrik har et stort utviklingspotensial når det gjelder å utvikle strategier for å skape forståelse. Det kan imidlertid virke som om Didrik ikke har den indre motivasjonen som skal til for å utvikle slike strategier på det tidspunktet da intervjuet ble gjennomført. Dette eksemplet viser tydelig hvor viktig en indre motivasjon er for å utvikle lesekompetansen.

Det Berit fortalte i denne delen av intervjuet viser at også hun trenger å utvikle strategier for å øke sin forståelse. Hun bruker ikke en fonologisk strategi, det har hun kanskje ikke behov for, men hun gjør ingen forsøk på å studere konteksten til ordet: «Ehm, kanskje spør mamma hva det betyr, og så kommer hun opp og ser på ordet, eller prøver å lese om og om igjen, eller i sånne skolebøker noen ganger, jeg husker ikke helt hva det het, men helt bakerst i boka står det». Berit pleier å slå opp ord, eller spørre. Hun liker å utvide vokabularet sitt, men har ingen strategier om hun blir fratatt muligheten til å slå opp ordet.

Pia i fjerde klasse ved Melkeveien skole ser ut til å ha kommet noe lenger i utviklingen mot å bli en kompetent og selvstendig leser. Uten at Oda og Ninni som ble intervjuet sammen med henne forstår helt hvor hun vil hen sier Pia følgende om det å støte på vanskelige ord: «Jeg tar meg god tid til å få med meg alt som står. Jeg kan spørre en medelev eller en voksen. Jeg kan lese det igjen og igjen og igjen. Men det finner man vanligvis ut etter hvert. Se hva som står rundt!» Pia bruker flere strategier samtidig. Hun senker tempoet så hun er sikker på at hun har lest ordet riktig, hun leser det flere ganger for å forsikre seg og bruker forkunnskaper og ser på sammenhengen i teksten for å forstå det. Men hun kan også spørre noen om det er mulig og ønskelig. Under denne utgreiingen satt de to andre jentene stille og så på henne: så brøt Oda ut umiddelbart etterpå: «Kan du ikke bare gjette da?»

Etter lesingen

Videre var det interessant å spørre informantene om hva de foretar seg etter at de har avsluttet en bok. Afflerbach (2012) beskriver at evnen til å oppsummere en tekst er en viktig forståelsesstrategi (s. 15). Her svarer Andreas kontant at han setter boka i hylla. Videre forteller

han at han pleier å få en belønning for å bli ferdig med en bok: «Jeg får lov å spise fire godteri, og se på tv eller spille tv-spillet mitt». Det Andreas beskriver her er et belønningssystem som fungerer som en ytre motivasjon. Dette ser ikke ut til å føre til noen videre leselyst hos Andreas, målet for ham er først og fremst å bli ferdig så han kan få gjøre andre ting. Didrik er enda mer tydelig i sitt svar: «Da venter jeg til neste dag, så begynner jeg å lese på en annen bok. Jeg orker ikke å lese». Didrik synes det er vanskelig å finne motivasjon for lesing, og når han er ferdig med en bok vil han sette den fra seg og ikke tenke mer på den. På spørsmål om hvilke bøker han hadde lest i ferien husket han bare tittelen på en, og forteller ikke mer om den enn tittelen. Etter at de andre i intervju situasjonen har nevnt flere bøker kommer han på at han har lest en av dem også, og kommenterer at den er morsom. Det viser at selv om Didrik virker lite motivert har han positive erfaringer med lesing, noe som kan være noe å bygge på.

Berit beskriver tilfredsstillelse ved å være ferdig med en bok. «Hvis den er veldig lang, så tenker jeg å jippi endelig ferdig, hvis den er veldig enkel så blir det ingenting, og så roper jeg til mamma, nå har jeg lest ferdig en til bok. Så hun liksom kan skrive den opp, så blir jeg veldig sånn glad da, hvis det er en bok jeg har slitt masse med og endelig er ferdig». Berit beskriver her en følelse av mestring. Som tidligere nevnt er mestring en viktig forutsetning for videre motivasjon. Her kan det tolkes som Berits kompetanse som leser, det at hun klarer å gjennomføre lesingen av en komplisert bok, henger sammen med hennes videre motivasjon for lesing. Dette understrekes i den neste kommentaren hennes der hun sier «men i hvert fall, bakom står det gjerne reklame for flere bøker, da finner jeg gjerne morsomme bøker eller bøker som ser morsomme ut». Berit sjekker etter hun har avsluttet en bok om det kan gi henne tips til nye bøker hun kan lese.

Pia på Melkeveien skole viser kanskje en enda mer utviklet lesekompetanse når hun forteller at hun gjerne anbefaler boken til venner, og at hun pleier å gjenfortelle handlingen til foreldrene sine. Hun er imidlertid bevisst på å ikke røpe for mye. «Hvis det er en krimbok eller noe sånt så er det lurt å ikke si svaret». Hun liker å tipse venner om bøker, men passer altså på at hun ikke ødelegger deres leseopplevelse med å avsløre for mye av handlingen. Dette viser at hun har en velutviklet forståelsesstrategi, der hun både kan oppsummere hovedpunktene i en tekst, og velge ut hvilken informasjon som bør utelates for å holde på interessen til den hun forteller til.

Oppsummering

Arbeidet med intervjuene i denne undersøkelsen har vært et privilegium. Fra møtet med barna og samtalene med dem, til å analysere samtalene etterpå, har det vært mye smil og også mye

ettertanke. Noen av informantene pekte seg fort ut som interessante objekter for nærmere analyse. Det mest interessante for selve undersøkelsen har vært å få høre hvordan barnas tanker om egen lesing. Det å høre dem beskrive sine lesestrategier med det begrepsapparatet de har til rådighet, det å få innblikk i en del av tankeprosessen barna har i møte med tekst, har vært uhyre interessant. Funnene i denne delen av undersøkelsen er mange. Her kom det fram at det var forskjell på gutter og jenter i det utvalget informanter jeg hadde. Jentene hadde en mer kvalitativ tilnærming til lesing, mens guttene var mer opptatt av kvantitet. Jentene var opptatt av å lese sammen, og lese det samme, og gjerne dele sine lesererfaringer med hverandre. Flere av guttene leste i en kontrollsituasjon, høyt sammen med mamma eller andre signifikante andre. Det kom også fram at for de indre motiverte leserne førte deltakelsen til at de leste mer enn de pleide, og mer variert. Generelt kan en si at LeseKnappen var motiverende for informantene i det tidsrommet kampanjen varte, og som en følge av det er det naturlig å tenke at det må på virke lesekompetansen i noen grad. Jeg har i det siste kapitlet forsøkt å oppsummere noen tendenser min undersøkelse som helhet har avdekket.

6. Oppsummering og tendenser

Målet med denne undersøkelsen har vært å analysere et innsamlet materiale fra sommerlesekampanjen Leseknappen 2012. To forskningsspørsmål har vært styrende for undersøkelsen: Gir deltakelse i sommerlesekampanjen Leseknappen noen effekt på deltakernes lesekompetanse, og gir det noen effekt på deltakernes lesemotivasjon? Jeg valgte å gripe an spørsmålene med to undersøkelser, den ene en omfattende testing av en større gruppe barn, og den andre et kvalitativt forskningsintervju med et utvalg barn. Et utvalg av funnene fra disse undersøkelsene har blitt gjennomgått i de foregående analysekapitlene. I dette kapitlet vil jeg forsøke å koble funnene til forskningsspørsmålene og se hvordan og i hvilken grad de kan besvares. Er det mulig å komme med en konklusjon med utgangspunkt i funnene fra disse to undersøkelsene?

Kartleggingsprøvene

Analysen av utvalgte kartleggingsprøver i lesing viser at noen har gått noe tilbake, og noen har gått noe fram i ren poengscore. Det var tydeligst hos Berit at hun hadde hatt en stor framgang i løpet av sommeren, noe vi har sett at kan være typisk for kompetente lesere. Didriks resultat er også interessant fordi det utfordrer testformen noe. I posttesten er Didrik nær kritisk grense i poengscore, mens analysen viser en mulighet for at hans leseforståelse har blitt mer tekstnær. Hvor mange lærere sitter og analyserer hver enkelt test kvalitativt slik det er blitt gjort i denne undersøkelsen? Hvordan det i praksis arbeides med å score disse testene i skolen er ikke en del av min undersøkelse, men det er et interessant spørsmål hvordan Didriks resultat ville blitt tolket i en vurderingssituasjon der testen hans befinner seg i en bunke med femti andre elevers testresultater.

Arbeidet med kartleggingsprøvene har reist flere spørsmål. Dette er ikke spørsmål jeg skal forsøke å besvare, men jeg synes det er legitimt å nevne dem i en tid da standardisert testing er en stor diskusjon både politisk og pedagogisk. Da jeg observerte gjennomføringen av kartleggingsprøvene på Melkeveien skole gjorde jeg noen feltnotater som jeg ikke kan unngå å nevne i den forbindelse. Som tidligere nevnt var det to grupper fjerdeklassinger som gjennomførte testene i hver sin del av rommet, med hver sin lærer som instruktør. Ett notat beskriver at de to lærerne ikke modellerer på samme måte, den ene gruppen får en mer utfyllende instruks. Selv om lærerveiledningen er konkret og detaljert er det ikke til å unngå at lærerne påvirker gjennomføringen med sin personlige stil. Hvorvidt dette påvirker elevenes resultater på testene er da et legitimt spørsmål å stille. Og hvis to lærere på samme skole, til og med i samme rom, tolker og gjennomfører prøvene med noe variasjon, hvordan er det da

fra skole til skole? Hva har dette å si for prøvenes reliabilitet og validitet?

Et annet notat beskriver hvor omfattende en gjennomføring av testene i realiteten er. Det må være enormt ressurskrevende og tidkrevende å gjennomføre dette i alle skolene i landet hvert eneste år. Er dette en fornuftig tidsbruk med tanke på at kartleggingsprøvene er utviklet for å avdekke de elevene som er under kritisk grense? Finnes det andre måter å avdekke disse leserne på som ikke er så krevende? Poenget med å avdekke de svake leserne er å kunne gi en best mulig tilpassa opplæring. Alle elever har krav på en tilpassa opplæring. Satt på spissen: Burde det ikke da være like selvfølgelig å utvikle og gjennomføre tester på hele kull for å avdekke såkalte «begavede» barn, så de også kan få en best tilpassa opplæring? Her har kartleggingsprøvene et mulig legitimeringsproblem. Mitt oppdrag, og min oppgave er imidlertid ikke verken å legitimere eller utfordre kartleggingsprøvenes nytteverdi. Det vil likevel ha vært unaturlig å ikke nevne disse spørsmålene som har reist seg i arbeidet med undersøkelsen.

I denne undersøkelsen har kartleggingsprøvene vært viktige for å analysere utviklingen av lesekompetansen til utvalgte informanter i løpet av sommerferien. Jeg kan ikke ut fra disse kartleggingsprøvene si noe om informantene som gruppe har fått en økt lesekompetanse. Jeg har kun beskrevet og diskutert resultatene til enkeltinformanter og de funnene jeg har gjort i analysen av disse.

Intervjuene

For å finne ut mer må vi derfor til resultatene av intervjuene, den delen av undersøkelsen der informantene har fått tale. Det er også her en mulighet for å få svar på det andre forskningsspørsmålet, om deltakernes motivasjon. Som jeg har vært inne på er dybdeintervjuet som metode et godt verktøy for å få innsikt i informantenes egne refleksjoner. Analysen av intervjuene viser at mange ulike lesere deltar i Leseknappen. En tendens er at kampanjen tiltrekker seg flinke og indre motiverte lesere som liker konkurranseaspektet de selv kan legge i den. En annen er at den tiltrekker seg foreldre og besteforeldre som gjerne ser at deres barn deltar, og som spiller på den ytre motivasjonen for å stimulere sitt barn til lesing. Analysen av intervjuene gir også en spennende innsikt i barns eget syn på lesing, både hvorfor og hvordan de gjør det. Eksempelvis var det å høre Andreas beskrive så konkret sin fonologiske strategi i møte med vanskelige ord, med de begrepene han hadde til rådighet, utrolig interessant.

Intervjuene har vist seg å være noe av det viktigste for hele undersøkelsen. Der testene kom noe til kort på grunn av sin form, har intervjuene gitt et innblikk i barns perspektiver på lesing og motivasjon. Det er ikke dermed gitt at man kan komme til en entydig konklusjon om

dette, men vi kan i hvert fall få innsikt i hvilke mekanismer som utløser motivasjon for lesing, og si noe om sammenhengen mellom lesemotivasjon og lesekompetanse.

Informasjonen som foreligger i materialet fra intervjuene er så omfattende at den overgår rammene for undersøkelsen, og har vært meget spennende å jobbe med. Det har gitt mange nye perspektiver underveis, og mange aha-opplevelser. Arbeidet med intervjuene har hele tiden vært en drivkraft til å finne ut mer, flere spørsmål og flere svar. Jeg har likevel prøvd å være tro mot de forskningsspørsmålene som forelå i utgangspunktet for å beholde en relevans til oppdraget.

Jeg kan ikke oppsummere funnene i denne undersøkelsen uten å nevne kjønn. I de innledende samtale med biblioteket var vi inne på ulike mulige perspektiveringer i undersøkelsen. Både minoritetsspråklige, kjønn og sosioøkonomisk bakgrunn var muligheter som ble nevnt. Innenfor rammene på en masteroppgave på 50 sider må man imidlertid ta noen valg. Jeg valgte å foreta en helhetlig undersøkelse med fokus på motivasjon og kompetanse. Likevel har jeg gjort noen observasjoner underveis som kan være med på å belyse konklusjonen. En kan si at selv om perspektiver på kjønn ikke skulle ha plass, har det tatt sin plass.

Leseknappen tiltrekker seg leseglade jenter. Overveldende mange av informantene på intervju er jenter med høy lesekompetanse og en sterk indre motivasjon for lesing. De valgte frivillig å lese utfordrende og komplekse tekster av større kvantitet, og lesing hadde tydelig høy status. Samtidig virker det som om disse leseglade jentene trekker med seg venninner som kanskje ikke bærer den samme sterke indre motivasjonen i utgangspunktet, men som blir ekstra motivert av det sosiale aspektet. Disse jentene finner glede i å øke sin lesekompetanse og å dele sin interesse for lesing med andre. De var kompetente og motiverte lesere allerede før de meldte seg på Leseknappen, og meldte seg på fordi det er en aktivitet som handler om noe av det de liker aller best. Slik blir det ikke Leseknappen som motiverer til lesing, men deres sterke identifikasjon med lesing i seg selv som motiverer til deltakelse i Leseknappen. Disse jentene har en oppfatning av seg selv som lesere. Om dette egentlig er en generell kjønnsforskjell sier ikke undersøkelsen noe om, men for disse informantene spesielt var det en tydelig tendens til at nettopp jentene viste størst grad av indre motivasjon.

Guttene i min undersøkelse ser på lesing som en aktivitet. Leser er ikke noe man er, det er noe man gjør. Sett opp mot de ovennevnte jentene i min undersøkelse, blir kontrasten i synet på lesing ganske stor. Det kan være nyttig kunnskap å ha med seg videre for alle som arbeider med barn og lesing. For jentene er lesing i mye større grad en sosial aktivitet, der de sammen konsumerer store mengder skjønnlitteratur, diskuterer og deler denne med hverandre. Identitet

er kanskje en viktig nøkkel til å forstå gutter som lesere, og dermed bedre kunne tilrettelegge bedre for gutter og lesing.

Dette perspektivet på kjønn og lesing kan kanskje være nyttig når man utvikler og iverksetter motivasjonstiltak rettet mot gutter. Her blir også sammenhengen mellom motivasjon og mestring et tydelig stikkord. For å kunne fremme en indre motivasjon for lesing må man tilpasse lesestoffet etter leserens interesser og kompetanse. Kanskje ligger ikke utfordringen i at gutter i min undersøkelse mangler indre motivasjon, men at de har en forestilling om hva lesing er som de ikke identifiserer seg med. Om man løser identitetsutfordringen vil man kanskje også oppleve at guttene kan få en mer tydelig indre motivasjon. Det er klart at hvis det er dette utfordringen består i, kan det være nødvendig med mer tilrettelegging enn det Leseknappen i dag tilbyr for å få guttene mer involverte og engasjerte. Det vil kunne kreve en god del kunnskap hos de som forvalter lesekampanjen, og vi kommer igjen tilbake til spørsmålet om hva bibliotekets mandat skal være.

Tendenser og svar

Arbeidet med å analysere Leseknappen har vært et omfattende og krevende dypdykk i et enormt materiale. Det har stilt store krav til diskresjon i arbeid med flere informanter under myndighetsalder og med testtyper som offentligheten skal ha begrenset innsyn i. Disse utfordringene til tross har arbeidet vært meget interessant og ikke minst produktivt. Jeg har for min egen del tilegnet meg mye kunnskap om lesing og vurdering av lesing, og jeg har avdekket mange spennende funn som kan være av interesse både for oppdragsgiver og for andre som er interessert i lesing.

Nå vil jeg endelig vende tilbake til forskningsspørsmålene i et forsøk på å besvare dem. Spørsmålene var om deltakelse i sommerlesekampanjen Leseknappen har noen effekt på deltakernes lesekompetanse og lesemotivasjon. Arbeidet med disse to spørsmålene har vært en omfattende læreprosess. Ikke bare er det en stor mengde teori som må være på plass for å kunne arbeide med dem, men det har bydd på mange metodiske utfordringer underveis, og undersøkelsen tok mange retninger det var vanskelig å forutse på forhånd. Først og fremst måtte jeg forstå og bestemme hvilke definisjoner på lesekompetanse og motivasjon som skulle ligge til grunn. Det finnes nesten like mange definisjoner på lesekompetanse som det finnes mennesker som forsker på det, og derfor var det viktig både å gjøre seg kjent med de ulike definisjonene, men også ta et informert valg om hvilken jeg skulle benytte. I så måte var begrepet motivasjon lettere å definere og benytte. I tillegg kom kjønnsperspektivet og med det spørsmålet om identitet og det viste seg at det var noen sammenhenger mellom disse tre. Jeg

har forsøkt å besvare forskningsspørsmålene ved å oppsummere noen tendenser. Det er karakteristisk for kvalitative undersøkelser at de ofte gir åpne svar som fører til nye spørsmål. Det er derfor vanskelig og lite fruktbart å komme med bastante konklusjoner på bakgrunn av denne undersøkelsen, men man kan se på tendenser i funnene som kan være nyttig for videre arbeid.

Leseknappen er et lavterskeltilbud som kan virke motiverende på mange ulike typer lesere fordi de selv kan legge opp hva de skal lese. Formen på lesekampanjen gjør at deltakerne i stor grad bestemmer innholdet selv. Den er ikke differensiert etter kvalitet, men kvantitet. Følgen av det er at alle som melder seg på har en god mulighet til å oppnå et vellykket resultat, være seg gull, sølv eller bronse. Dette er inkluderende og gjør at biblioteket framstår som et åpent tilbud for alle. Kanskje tiltrekker de seg dermed lesere som vanligvis ikke ville deltatt i noe sånt. En mer konkurransepreget kampanje der sidetall teller ville for eksempel utelukket en del. Det å kunne være en svak leser og kunne oppnå en leseknapp i gull gir en følelse av opplevd mestring som kanskje kan stimulere nye mestringsforventninger, og dermed påvirke utviklingen av lesekompetansen.

Leseknappen fører til motivasjon – så lenge kampanjen pågår, fra juni til september. Om den stimulerer til videre motivasjon utover det har jeg ikke kommet fram til noe entydig svar på, bortsett fra dette ene: Mange av de som hadde en positiv erfaring med å delta i Leseknappen 2012 uttrykte stor interesse for å delta også ved senere Leseknappkampanjer. For mange var det ikke bare noe positivt å se tilbake på, men også noe å glede seg til i framtiden. Kampanjen fører til et engasjement hos barnas signifikante andre, noe som også virker motiverende. Her er det imidlertid en liten ting som må nevnes. Flere av informantene jeg intervjuet deltok ikke på festen. De hadde glemt å melde seg på, eller ikke fått med seg hvilken dato det skal være. Dette må nesten være et ansvar som må tilskrives de signifikante andre, være seg foreldre eller lærere. Siden biblioteket allerede har etablert et godt samarbeid med skolene om å få skjemaene ut før sommerferien, kan det kanskje være en tanke å minne lærerne på festen når skolen starter igjen til høsten.

Deltakelse i Leseknappen fører for mange barn til mengdelesing. Det er ingen tvil om at mengdelesing er positivt for lesekompetansen. Å lese mye og variert utvikler både vokabularet og leseforståelsen. Mange av de som har lest til gullknapp har gjerne lest mer enn tolv bøker, og forteller gjerne om utfordrende og vanskelige bøker de har lest. Blant de venninnene jeg intervjuet virket det nesten å gå litt sport i det, det var tydelig at en god lesekompetanse ga høy status. De konkurrerte både med hverandre og seg selv. Mange av informantene i undersøkelsen oppgir at de leste langt mer enn kravet til gull. De reflekterer

også selv over hvordan mengdelesing påvirker deres lesekompetanse og læring videre. Mengdelesing som et middel alene for å øke lesekompetansen er ikke nok. En kvalitativ, veiledet lesing som bistår barna i å utvikle gode strategier i lesingen før, under og etter den er avsluttet, er viktig. Dette er imidlertid noe som faller inn under skolens mandat, og ikke bibliotekets. Kanskje kan det likevel være fruktbart å inngå et noe nærmere samarbeid med skoler for å sammen jobbe bedre med utvikling av gode lesevaner og lesestrategier hos barn.

Hos informantene i undersøkelsen er det tydelig at mange av dem konkurrerer med både seg selv og vennene sine med det formål å lese mye og komplisert litteratur. Det er likevel noen informanter som melder om at de kun leste for å få knappen, og at de anså lesingen som et avsluttet prosjekt så fort de kunne legge fra seg en bok når de var ferdig med den. Det betyr imidlertid ikke at kampanjen ikke hadde en positiv effekt på dem. Disse var fortrinnsvis gutter. Det kan være nyttig å være oppmerksomme på disse distinksjonene i synet på lesing. Det er også slik at vi kun kan måle at Leseknappen gir en motivasjon i en begrenset periode fra juni til september. Om informantene får en varig motivasjon etter dette er det vanskelig å si noe om.

Summen av disse tendensene indikerer at deltakelse i Leseknappkampanjen har en viss positiv effekt både på lesekompetanse og på lesemotivasjon. Det er likevel klart at det i selve ideen også ligger et stort potensiale for å utvikle og øke denne effekten.

Veien videre

Min undersøkelse viser at Leseknappkampanjen stimulerer til lesing mens den pågår. Om den er en direkte årsak til videre leselyst er vanskelig å si noe om, da store deler av informantene har en grunnleggende motivasjon i utgangspunktet, og noen av informantene sier de (fortsatt) ikke liker å lese, mens noen sier at de skal delta igjen neste år. Det er mange sider ved kampanjen som spiller sammen, så som; formen på kampanjen, den ytre motivasjonen i form av bokfest og utdeling av leseknapp, og engasjement hos deltakerne og personer rundt dem. Det er klart at Leseknappkampanjen for mange av informantene gir en økt motivasjon mens den pågår, men som jeg har vært inne på kan jeg ikke gi noe svar på om den gir en varig effekt. Det er også tendenser til at den gir en økt lesekompetanse, men her finnes det også et stort uforløst potensial. Hvorvidt man skal gjøre noe for å forløse dette potensialet blir en vurdering av hva som skal være bibliotekets mandat. Leseknappen har vist seg å være en god kanal til å stimulere til leseopplæring og leselyst. I en videre diskusjon om utviklingen av Leseknappen og lignende lesestimulerings tiltak blir det dermed naturlig å spørre om det skal være et eksplisitt mål å stimulere til leseopplæring eller til leselyst, eller til begge deler? Et viktig poeng er at de som

arbeider ved biblioteket må tenke på *hvorfor* før de tenker på *hva*. Hvorfor skal de ha denne kampanjen? Hvorfor skal de utvikle den videre? Hva er bibliotekets mandat og mål? Et klarere bilde på hva som skal være bibliotekets rolle vil gi en tydeligere pekepinn mot hvordan de kan utvikle lesestimuleringstiltak videre for å fylle den rollen.

Om folkebibliotekets mål skal være å bidra til å støtte leseopplæringen gjennom kampanjer som Leseknappen kan det være en god vei videre å se nærmere på hva som motiverer ulike lesere, og om den rent kvantitative oppbygningen av Leseknappen er den mest optimale for å nå slike mål. Kanskje kan et nærmere samarbeid med Lesesenteret i Stavanger og med skolene i kommunen bidra til å heve lesestimuleringstiltakenes potensial.

Arbeidet med denne undersøkelsen har vært langvarig og omfattende. Jeg har gjennom dette arbeidet funnet noen svar og mange nye spørsmål. Det er tydelig at selv om det forskes mye på leseopplæring i Norge er det også mye upløyd mark. Selv om mange områder har pekt seg ut som interessante underveis har det aldri vært noe problem å holde fokus på spørsmålene, da de var så interessante i seg selv. Jeg kan si at Leseknappen har en viss positiv effekt på barns lesekompetanse og lesemotivasjon. Samtidig er det viktig å få understreke et viktig aspekt i et samfunn der barn stadig vekk testes, og man skal lære noe av alt man gjør: Det å lese fordi det er gøy, det å kunne fordype seg i et fiksjonsunivers eller lese mer om noe man synes er spennende, uten å måtte befinne seg i en testsituasjon eller i en bevissthet om at dette skal jeg lære noe av, det har stor verdi i seg selv. All pedagogikk til side, lesingens egenverdi må ikke undervurderes. Lesing er viktig for lesingens egen skyld!

Litteraturliste

- Afflerbach, P. (2012). *Understanding and using reading assessment, K-12*. Newark, N.J.: International Reading Association.
- Bråten I. (2007). Leseforståelse – komponenter, vansker, tiltak. I Bråten, I. (Ed.), *Leseforståelse: lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen forlag.
- Bråten, I. (Ed.). (2007). *Leseforståelse: lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Oslo: Cappelen forlag.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forl.
- Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J., & Greathouse, S. (1996). The effects of summer vacation on achievement test scores: A narrative and meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 66(3), 227-268.
- Danielsen, L. (2011). Søknad om samarbeids- og utviklingsmidler for 2012. Lesekampanjen Leseknappen. Retrieved 02.11, 2013, from <http://www.nb.no/content/download/1821/29318/file/Lesekampanjen%20Leseknappen.PDF>
- Engen, T. O., & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Havn, V., Buland, T., Dahl, T., & Finbak, L. (2008). DET ER NÅ DET BEGYNNER! Sluttrapport fra evalueringen av tiltaksplanen” Gi rom for lesing!”.
- Helgevik, L., Vik, M., & Hoel, T. (2005). Perlejakten - på sporet av gode leseprosjekter i skolen. In N. s. f. l. o. l. v. u. i. Stavanger (Ed.). Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Hoel, T. (Ed.). (2008). *Gutter og lesing. Lesevaner, lesetips, nye medier*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Hoel, T., & Helgevold, L. (2008). Jeg leser aldri - men jeg leser alltid! *Gutter og lesing - lesevaner, lesetips, nye medier*, 10-19.
- Kim, J. S., & White, T. G. (2008). Scaffolding voluntary summer reading for children in grades 3 to 5: An experimental study. *Scientific Studies of Reading*, 12(1), 1-23.
- Kulturdepartementet. (1985, 01.06.2012). LOV 1985-12-20 nr 108: Lov om folkebibliotek [folkebibliotekloven]. Retrieved 30.10, 2013, from <http://www.lovdata.no/all/hl-19851220-108.html>
- Lesing i Pisa. (2009). Retrieved 12.11.2013, 2013, from http://www.pisa.no/hva_maaler_pisa/lesing.html
- Nasjonallbiblioteket. (2010, 2012). Bibliotekutvikling - innsatsområder. Retrieved 30.10, 2013, from <http://www.nb.no/Bibliotekutvikling/Utviklingsmidler/Innsatsomraader>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Roe, A. (2008). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen* (2 ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Samuelsson, I. P. (1993). *Å forstå barns tanker*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvpoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforl.
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sullivan, H. S. (1947). *Conceptions of Modern Psychiatry*. Washington D.C.: The Williamson Alanson White Psychiatric Foundation.
- Traavik, H., & Jansson, B. K. (Eds.). (2013). *Norskboka 1. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Utdanningsdirektoratet. (2009). Idéhefte - kartlegging av leseferdighet. 1. og 2. årstrinn.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). Kartlegging av leseferdighet på 3. trinn. Idéhefte.
- Wormnes, B., & Manger, T. (2005). *Motivasjon og mestring: veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: Fagbokforl.

Vedlegg

Ta Leseknappen i sommer!

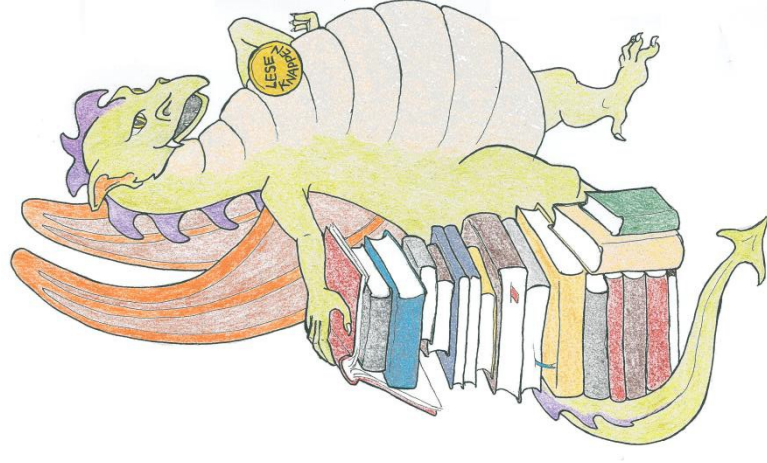
Trondheim folkebibliotek inviterer alle barn mellom 6 og 13 år til å ta Leseknappen i sommer. Leser du 4 bøker eller flere, får du bronseknappen. Leser du 8 bøker eller flere, får du sølvknappen. Leser du over 12 bøker, tar du gullknappen! Fyll ut skjemaet og lever det på ditt nærmeste bibliotek innen 25. august. Alle som klarer kravene, får leseknapp og blir invitert til bokfest 15. september med besøk av en ekte forfatter.

Lykke til og god sommer!

Ditt navn: _____
Adresse: _____
Epostadresse: _____
Tlf: _____
Fødselsdato _____ og år: _____
Skole: _____

Hvor vil du komme på bokfest? Ring rundt:

Byåsen Heimdal Hovedbiblioteket Moholt Risvollan Saupstad



Antall	Leseknapp	Forfatter	Tittel
1			
2			
3			
4	Bronse		
5	Bronse		
6	Bronse		
7	Bronse		
8	Sølv		
9	Sølv		
10	Sølv		
11	Sølv		
12	Gull		

Intervjuguide for prosjektet Leseknappen.

Informanter: barn på 2.-4. trinn i grupper på tre.

Før intervjuet:

Presenter tydelig hvem du er. Kanskje så barna deg på bokfesten?

Forklar hvorfor det er viktig å snakke med dem.

Informert om at samtalen blir tatt opp på bånd.

Fortell hva vi skal snakke om og hvorfor.

Presiser at barna skal få tid til å svare! Alle skal svare.

Motivasjon.

1. Fortell hvordan dere hørte om Leseknappen, og hvorfor dere bestemte dere for å være med. (Hvor viktig er selve Knappen, og hvor viktig er festen etterpå?)
2. Fortell om hvordan dere fant fram til bøker og hva slags bøker dere leste. Hvem fant på at dere skulle lese?

Selve leseprosessen.

3. Fortell om lesingen av bøkene. Hjelpespørsmål:
Hva gjør dere før dere leser? Hvordan forberedes lesingen? Når på sommeren leste dere? I hvilken sammenheng leste dere? Alene eller sammen med andre? Høytlesing eller stillelesing? Hvordan leste dere?

Etter lesing.

4. Leste du flere bøker etter du hadde nådd målet? Snakket du med noen om bøkene? Hva syns dere nå om det å lese? Når/hvor liker dere best å lese? Er det noe dere ikke liker å lese?

Leseknappen.

5. Hva syns dere om selve Leseknappenprosjektet? Positivt/negativt? Hadde dere lest like mye i sommer om dere ikke hadde deltatt? Har dere lyst til å delta flere ganger? Hva syns dere om antall bøker? Leste dere flere enn det dere trengte for å oppnå gull? (Til de det gjelder).

Informasjon til foreldre om evaluering av Leseknappen-prosjektet

Sommeren 2012 arrangerte Trondheim folkebibliotek prosjektet Leseknappen for andre gang. Veldig mange barn har deltatt. Biblioteket vil gjerne ha en evaluering av prosjektet, og har derfor inngått samarbeid med undertegnede masterstudent Marion Gimsøy Stavsøyen ved Program for lærerutdanning ved NTNU. Jeg er ansvarlig for evalueringen under veiledning av førsteamanuensis Henning Fjørtoft. Kontaktinformasjon:

Marion Gimsøy Stavsøyen:
Henning Fjørtoft:

Tlf. -----

For å få en best mulig evaluering av prosjektet er det nødvendig å hente inn opplysninger om barnas lesing og motivasjon, og jeg trenger deres samtykke til å innhente disse opplysningene. Jeg skal forsøke å måle om deltakelse i Leseknappen har hatt en effekt på elevenes leseferdigheter og leseforståelse, lesemotivasjon/leselyst. Dette ønsker jeg å gjøre på to måter:

1. **Analysere resultater av kartleggingsprøver.** Alle elevene som gikk på 1.-3. trinn før sommeren har avlagt en ordinær kartleggingsprøve i lesing i vår. Disse skal nå gjennomføre en ny tilsvarende kartleggingsprøve. Jeg ønsker foreldrenes samtykke til å få innsyn i resultatene fra disse prøvene. Dette for å sammenligne resultatene fra før og etter sommeren. Jeg vil gjerne ha tilgang til alle eller flest mulig av prøvene på trinnet, både fra de som deltok i leseprosjektet og de som ikke deltok. Dette for å få mest mulig presise data. Alle opplysninger vil bli anonymisert og materialet vil oppbevares innelåst. Prosjektet er godkjent av Personvernombudet og følger retningslinjene derfra.
2. **Intervju.** Jeg ønsker å intervju noen av elevene som deltok i Leseknappen. Dette vil skje i grupper på tre-fire elever, og intervjuet vil handle om forarbeid, motivasjon, leseprosessen og etterarbeid/ evaluering. Intervjuene vil forløpe som en gruppesamtale og vil bli tatt opp på bånd. Så fort opptakene er transkribert vil opptakene bli slettet. Intervjuene vil være nyttige for å kvalitetssikre resultatene av kartleggingsprøvene, samtidig som de sier noe om lesemotivasjon og leseglede, som ikke kommer fram av prøvene.

Jeg håper at deres samarbeid min undersøkelse vil gi noen funn som kan hjelpe både Trondheim folkebibliotek og skolene til videre arbeid med lesing og motivasjon. Prosjektet avsluttes i desember 2013.

Jeg ber om at flest mulig fyller ut denne svarslippen og returnerer den til skolen innen mandag 03.09.12:



Elevers navn: _____ Trinn: _____

Vi har blitt informert om evalueringen av Leseknappen 2012. Vi har fått informasjon om innhenting av data ved kartleggingsprøver og intervju, og anonymisering av disse. Vi er også informert om at deltakelse i undersøkelsen er frivillig, og at vi kan trekke tilbake samtykket når som helst.

Vi samtykker i at elevens resultater på kartleggingsprøver i lesing vår og høst 2012 kan brukes i evalueringen av Leseknappen prosjektet. JA _____ NEI _____

Vi samtykker i at eleven kan delta i gruppeintervju om Leseknappen. JA _____ NEI _____

Sted/Dato:

Foreldre/foresattes signatur:
